



## **AYDIN TÜRLÜK BİLGİSİ DERGİSİ**

**Yıl 10 Sayı 2  
EKİM - 2024**

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**GENEL DOI:** 10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011

**TÜRLÜK CİLT 9 SAYI 2 DOI:** 10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011/2024.1002

# AYDIN *TÜRK LÜK BİLGİSİ* DERGİSİ

## AY-TBD

İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Dergisi

**ISSN: 2149-5564**

### **Sahibi**

Prof. Dr. Mustafa AYDIN

### **Yazı İşleri Müdürü**

Zeynep AKYAR

### **Editör**

Prof. Dr. Kâzım YETİŞ

### **Yayın Dili**

Türkçe

### **Yayın Periyodu**

Yılda iki sayı: Güz & Bahar

### **Sayı Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Dinara DUISEBAYEVA

### **Akademik Çalışmalar**

#### **Koordinasyon Ofisi**

### **İdari Koordinatör**

Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

### **Türkçe Redaksiyon**

### **İngilizce Redaksiyon**

Dr. Öğr. Üyesi Sıla GEN KAYA

### **Grafik Tasarım**

Başak GÜNDÜZ

### **Yazışma Adresi**

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38  
Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

**Tel:** 0212 4441428

**Fax:** 0212 425 57 97

**Web:** www.aydin.edu.tr

**E-mail:** aydinturklukbilgisi@aydin.edu.tr

### **Baskı**

**Sertifika No:** 42719

Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam

Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.

15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A

Bağcılar-İstanbul

**Tel:** 0 (212) 424 56 40

**Gsm:** 0 (532) 303 41 84

**E-mail:** cengiztas@gamzecopy.com

## **Yayın Kurulu**

**Prof. Dr. Müjgân ÇAKIR**, Mimar Sinan Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Dinara DUISEBAYEVA**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Sıla GEN KAYA**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Mustafa KAÇALIN**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Aynur KOÇAK**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Gülcahan ORDA**, Al Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Kazakistan

**Prof. Dr. Cayna SADIKBEK KIZI**, İşenaalı Arabaev Kırgız Devlet Üniversitesi, Kırgızistan

**Prof. Dr. Meryem SALIM-AHMET**, Şumen Konstantin Preslavski Üniversitesi, Bulgaristan

**Prof. Dr. Vahit TÜRK**, İstanbul Kültür Üniversitesi

**Prof. Dr. Muhammed YELTEN**, İstanbul Arel Üniversitesi

**Prof. Dr. Ormay Sagynkalykyzy ZHUBAY**, Al Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Kazakistan

## **Bilim Kurulu**

**Prof. Dr. Zaynobidin ABDİRASHİDOV**, Alişir Nevai Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi, Özbekistan

**Prof. Dr. Mehmet AÇA**, Marmara Üniversitesi İstanbul

**Prof. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

**Prof. Dr. Metin AKAR**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan AKAY**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

- Dr. Öğr. Üyesi Zeki AKÇAM**, Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Yerlan ALAŞBAYEV**, Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi, Kazakistan
- Prof. Dr. Muhammed Fatih ANDI**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
- Prof. Dr. Metin ARIKAN**, Dokuz Eylül Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hatice Aycan AYDOĞAN**, Beykent Üniversitesi
- Prof. Dr. Yunus BALCI**, Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Selma BAŞ**, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Prof. Dr. Nergis BİRAY**, Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Necat BİRİNCİ**, İstanbul Aydın Üniversitesi
- Prof. Dr. Abdülmecit CANATAK**, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Prof. Dr. Rıdvan CANIM**, Trakya Üniversitesi
- Prof. Dr. Adem CEYHAN**, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
- Prof. Dr. Bilal ÇAKICI**, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet ÇELİK**, Bahçeşehir Üniversitesi
- Doç. Dr. J. Özlem OKTAY ÇEREZCİ**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayşe Yücel ÇETİN**, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Şükrü ÇORUK**, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU**, Sakarya Üniversitesi
- Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE**, Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Ahmet DOĞAN**, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali DUymAZ**, Balıkesir Üniversitesi
- Prof. Dr. Abdülkadir EMEKSİZ**, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Erdal ESER**, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Cafer GARİPER**, Süleyman Demirel Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehdi GENCELİ**, Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Fabio L. GRASSİ**, Sapienza Üniversitesi, Roma-İtalya
- Prof. Dr. Hacer GÜLŞEN**, İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Prof. Dr. Ahmet GÜNGÖR**, Giresun Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Serdar GÜRÇAY**, İstanbul Kültür Üniversitesi
- Prof. Dr. Müberra GÜRGENDERELİ**, Trakya Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Adem GÜRLER**, Giresun Üniversitesi
- Prof. Dr. Belkıs GÜRsoY**, İstanbul Aydın Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Nassiba JUNAYEVA**, Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi, Kazakistan
- Doç. Almira KALİ**, Muhtar Avezov Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, El Farabi Kazak Millî Üniversitesi, Kazakistan
- Prof. Dr. Dikhan KAMZABEKULI**, Lev Gumilev Avrasya Millî Üniversitesi, Kazakistan
- Prof. Dr. İsmail KARACA**, İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Yakup KARASOY**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Prof. Dr. Haşim KARPUZ**, KTO Karatay Üniversitesi
- Prof. Dr. Ahmet KARTAL**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ceval KAYA**, Ardahan Üniversitesi
- Prof. Dr. Muharrem KAYA**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

*İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın Türklük Bilgisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan uluslararası hakemli bir dergidir.*

- Doç. Dr. Hatice KAYHAN**, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi  
**Doç. Dr. Embiye KAZIMOVA**, Şumen Konstantin Preslavski Üniversitesi, Bulgaristan  
**Prof. Dr. Beyhan KESİK**, Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ahmet KESKİN**, Samsun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Törali KIDIR**, Kazakistan Bilimler Akademisi, Kazakistan  
**Prof. Dr. M. Fatih KIRIŞÇIOĞLU**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
**Prof. Dr. Adem KOÇ**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
**Prof. Dr. Hanife KONCU**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mesut KOÇAK**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
**Doç. Dr. Fatih KOYUNCU**, Ahi Evran Üniversitesi  
**Doç. Samat Köçörbayev**, Bübüsara Beyşenaliyeva Adındaki Kırgız Devlet Kültür ve Sanat Üniversitesi, Kırgızistan  
**Prof. Dr. Düken MASSİMKHANULI**, L. N. Gumilev Avrasya Millî Üniversitesi, Kazakistan  
**Dr. Öğr. Üyesi Ülkü KARA**, Giresun Üniversitesi  
**Doç. Dr. Galina MİSKİNİENE**, Vilnius Üniversitesi, Litvanya  
**Prof. Dr. Mustafa ÖNER**, Ege Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mehmet Hakan ÖZÇELİK**, İstanbul Aydın Üniversitesi  
**Prof. Dr. Hakan ÖZDEMİR**, Giresun Üniversitesi  
**Prof. Dr. Zeynep Bağlan ÖZER**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
**Doç. Dr. Necmettin ÖZMEN**, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
**Doç. Dr. Özkan ÖZTEKTEN**, Ege Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Göksel ÖZTÜRK**, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Evrim ULUSAN ÖZTÜRKMEN**, Marmara Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Ali Emre ÖZYILDIRIM**, Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Şaban SAĞLIK**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
**Prof. Dr. Mehmet SAMSAKÇI**, İstanbul Üniversitesi  
**Prof. Dr. Tanju SEYHAN**, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
**Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ**, Pamukkale Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim SONA**, Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Asil ŞENGÜN**, İstanbul Gelişim Üniversitesi  
**Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK**, Fırat Üniversitesi  
**Prof. Dr. Zeki TAŞTAN**, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
**Prof. Dr. Fikret TURAN**, İstanbul Üniversitesi  
**Doç. Dr. Murat TURNA**, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
**Prof. Dr. Sema UĞURCAN**, Marmara Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Fikret USLUCAN**, Giresun Üniversitesi  
**Prof. Dr. Kemal ÜÇÜNCÜ**, Karadeniz Teknik Üniversitesi  
**Doç. Dr. Veli Savaş YELOK**, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ**, Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Prof. Dr. Oktay YİVLİ**, Muğla Sıktı Koçman Üniversitesi

# **İçindekiler - Contents**

Editörden

## **Araştırma - Research**

### **Kırgızların 1916 Yılı Ayaklanması ve “Ürkün”**

*The Kyrgyz Rebellion of 1916 and “Ürkün”*

Gulzada ABDALİEVA..... 123

### **Murat Gülsoy’un “Yazarın Belleği” Adlı Öyküsünde Luigi Pirandello Etkisi**

*The Impact of Luigi Pirandello on Murat Gülsoy’s Short Story “Yazarın Belleği”*

Şahmurat ARIK ..... 145

### **Sâmiha Ayverdi’nin “İstanbul Geceleri” Adlı Eserinde Kahvehâneler ve Kahve Kültürü**

*Coffee Houses and Coffee Culture in Sâmiha Ayverdi’s “İstanbul Geceleri”*

Münire BAYSAN..... 181

### **Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış**

*A General Overview of the History of Turkish Education from Past to Present*

Necat BİRİNCİ..... 199

### **Ahmet Rasim’in “Külliyât-ı Say ü Tahrir” Adlı Eserinde Halkçı ve Ansiklopedist Tavır**

*Populist and Encyclopedist Attitude in Ahmet Rasim’s Work Called “Külliyât-ı Say ü Tahrir”*

Hacer GÜLŞEN..... 307

## Doi Numaraları - Doi Numbers

### **Kırgızların 1916 Yılı Ayaklanması ve “Ürkün”**

*The Kyrgyz Rebellion of 1916 and “Ürkün”*

Gulzada ABDALİEVA

10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011/turkluk\_v010i2001

### **Murat Gülsoy’un “Yazarın Belleği” Adlı Öyküsünde Luigi Pirandello Etkisi**

*The Impact of Luigi Pirandello on Murat Gülsoy’s Short Story “Yazarın Belleği”*

Şahmurat ARIK

10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011/turkluk\_v010i2002

### **Sâmiha Ayverdi’nin “İstanbul Geceleri” Adlı Eserinde Kahvehâneler ve Kahve Kültürü**

*Coffee Houses and Coffee Culture in Sâmiha Ayverdi’s “İstanbul Geceleri”*

Münire BAYSAN

10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011/turkluk\_v010i2003

### **Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış**

*A General Overview of the History of Turkish Education from Past to Present*

Necat BİRİNCİ

10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011/turkluk\_v010i2004

### **Ahmet Rasim’in “Külliyât-ı Say ü Tahrir” Adlı Eserinde Halkçı ve Ansiklopedist Tavrı**

*Populist and Encyclopedist Attitude in Ahmet Rasim’s Work Called “Külliyât-ı Say ü Tahrir”*

Hacer GÜLŞEN

10.17932/IAU.TURKLUK.2015.011/turkluk\_v010i2005

## ***Editörden***

*Dergimizin yeni bir sayısı ile karşınızdayız. Bunu daha sonralarda da tekrarlamak ümit ve hevesiyle yazıları kısaca tanıtmak istiyorum. Türk dünyasından Kırgızların mücadelesini ve “Ürkün” hâdisesini anlatan yazı bize bazı bilgileri hatırlatıp hafızamızı eşeleyecek. Türk dünyasında buna benzer o kadar çok hâdise var ki...*

*Mukayeseli edebiyat zaman zaman bizi farklı noktalara çeker. Bu, dönemin en dikkate değer belirlemelerinden biridir. Bilinen bir vakıta Türk dünyası bir bütündür. Bu bütünlüğün içindeki parçaları tek tek ortaya koymak, umarım dağınık parçaları birleştirmeyi kolaylar.*

*Kahvehane ve kahve kültürü İstanbul’da yaşananların en renkli tarafıdır. Bunu, maalesef yeterince belirleyebilmiş değiliz. Türk kültür ve edebiyat tarihinde İstanbul’un, İstanbul kültürünün istisnaî bir yeri vardır. Bu yer bir şekilde İstanbul yazarlarının kaleminden günümüze aks etmiştir. Ne var ki artık bunlara ulaşma konusunda bir hayli ihmalkârız. İstanbul yazarlarından Sâmiha Ayverdi’nin “İstanbul Geceleri” adlı eserindeki kahvehaneler, kahve ve kahve kültürü yaşananları günümüze aktarma bakımından önemlidir. Yine bir İstanbul yazarı hatta İstanbul’da yaşanan hayatın ansiklopedistin kaleminin dergimize ve günümüze taşınması da dergimizin zenginliği kabul edilmelidir.*

*“Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihi” ciltlerle kitaba sığmayacak bir konunun muhtasar ve müfit bir şekilde bir yazıda verilmesi, bu çerçevede dikkat çekecek tespitlerin yapılması okuyuculara ışık tutacak niteliktedir.*

*Emeği geçen herkese teşekkürümüzü sunmak benim için bir bahtiyarlıktır.*

**Prof. Dr. Kâzım Yetiş**  
İstanbul Aydın Üniversitesi  
Fen-Edebiyat Fakültesi  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü





## Kırgızların 1916 Yılı Ayaklanması ve “Ürkün”

Gulzada ABDALİEVA\*

**Öz:** Uygarlık tarihinin XIX. yüzyılın sonu ile XX. yüzyılın başlangıcındaki önemli olaylarından kaynaklanan dünya sömürgecilik sisteminin krizi, “Asya ülkelerini de uyandırmıştır”. Bundan dolayı doğunun Hindistan, İran, Çin ve Türkiye gibi büyük devletlerinde halkların “uyandırdığı”, sömürgecilere karşı milli kurtuluş hareketlerinin başladığı bilinmektedir. Dünyadaki büyük devletlerden biri olan Rusya İmparatorluğu da bu doğal akımın dışında kalmamıştır. Rus İmparatorluğu’nun sömürgeci politikasına karşı Sibirya ile Kafkasya’daki bazı milletler ile Türkistan’daki yerli halkın çoğunluğu XX. yüzyılın başında ayaklanmaya başlamışlardır. Bağımsızlık için bu büyük mücadelede yenildikten sonra Kırgızların bir kısmının toplu olarak Çin’in batısına kaçmaya mecbur kaldıkları bu olay, Kırgızların tarihinde “Ürkün” adıyla anılır. Bu olayın daha sonraki benzeri olaylarla birlikte, “Ürkünler” adı ile Kırgız tarihindeki en trajik sayfalardan birini oluşturduğu tartışılmazdır.

**Anahtar Kelimeler:** *Asya, Türkistan, Kırgız, 1916 ayaklanmaları, Ürkün, Rusya*

---

\***Prof.Dr.**, İşenaalı Arabaev Adındaki Kırgız Devlet Üniversitesi (Kyrgyz State University Named After I. Arbaev), Bişkek/KIRGIZİSTAN. gulzadaabdalieva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4149-381X>.

**Geliş Tarihi** / Received: 25 Haziran 2024 / 25 June 2024  
**Kabul Tarihi** / Accepted: 28 Kasım 2024 / 28 November 2024

## **The Kyrgyz Rebellion of 1916 and “Ürkün”**

**Abstract:** The crisis of the world colonial system, resulting from the major events in the history of civilization at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, “awakened the countries of Asia.” For this reason, it is known that in the great eastern states such as India, Iran, China and Turkey, the people “awakened” and national liberation movements against the colonialists began. The Russian Empire, one of the great powers in the world, was not excluded this natural trend. Against the colonialist policy of the Russian Empire, some nations in Siberia and the Caucasus and the majority of the indigenous population in Turkestan began to revolt at the beginning of the XXth century. This event, in which some of the Kyrgyz people were forced to flee en masse to western China after being defeated in this great struggle for independence, is known as “Ürkün” in the history of the Kyrgyz people. It is indisputable that this event, along with the similar events that followed, is one of the most tragic pages in the history of the Kyrgyz people known as “Ürkün.”

**Key Words:** *Asia, Turkestan, Kyrgyz, 1916 Rebellion, Ürkün, Russia*

## Giriş

Rusya'nın hâkimiyeti altındaki Türkistan'ın yerli halklarının 1916 yılındaki millî mücadele ayaklanması, dünya tarihinde olup biten süreçlere bağlı olarak ortaya çıkan ve Çarlık Rusya'sının Türkistan'da yürüttüğü sömürgeci siyasetin sonucu olan tabîî bir gelişmeydi.

Tarihteki bu doğal süreçler sonucunda pek çok büyük devletin yıkılması ve dünyada sömürge sisteminin ortadan kalkmasıyla, sömürge altındaki ülkeler özgürlüklerine kavuşmaya başlamışlardır. Elbette bu doğal tarihsel gelişim dalgası Kırgızistan'a da ulaşmıştır ve o dönemdeki millî mücadele hareketleri Kırgız halkını da etkilemiştir. Fakat geleneksel toplum şartlarında yaşayan Kırgızların ayaklanması, kendi millî mücadele karakterini açık ve net olarak gösterememiştir. Çünkü feodal bir devlet kurma yolunda ilerleyen Kırgızların, Rusya İmparatorluğu tarafından kolonileştirilmesi, bu süreci durdurmuştur. Türkistan'daki yerli halklardan Kırgızların Rus İmparatorluğu'nun sömürgeci politikasına karşı ettiği mücadelenin (Abdirahmanov, 2011: 95) "1916 yılındaki ayaklanma" devresi, döneminde ve daha sonraki yıllarda halk tarafından "Ürkün", SSCB'nin çöküşünden sonra bağımsızlığını ilan eden Kırgız devleti ve kamuoyunca "1916 Yılındaki Kanlı Katliam" olarak adlandırılmıştır. 1916 yılında tüm Türkistan'a yayılan ayaklanmalar sömürgeci Rus İmparatorluğu tarafından hızla ve merhametsizce bastırılmıştır. Ayaklanmacılar ve onların taraftarları Rus cezalandırma müfrezeleri, Rus-Kazaçî bölükleri ve silahlandırılmış gönüllü Rus göçmen birliklerinin katliamlarından canlarını kurtarmak için kitleler hâlinde Çin'e kaçmaya mecbur kalmışlardır (Soltonayev, 1993). Kırgız halkı bu olaya "ürkmek", "korkmak" ve "ürküp kaçmak" şeklinde aktarabileceğimiz "ürkün" sözünü ad olarak seçmiştir. Kırgız tarihinin en trajik sayfalarından biri olan bu olaya "Ulu Ürkün" (Büyük Ürkün) denmiş, daha sonra cereyan eden benzerlerine de "ürkünler" adı verilmiştir.

## 1. Ürkün’ün Sebepleri

Ürkün’ün sebeplerinden biri de mevcut sosyal ve ekonomik şartlardı. XX. yüzyılın başında Kırgızların durumuna baktığımızda Çarlık hükümetinin, Kırgızlar için hissedilir bir ekonomik gelişme sağlayamadığı görülür. Diğer taraftan Kırgızistan’ın bazı bölgelerinde düşük bir seviyede olsa, bazı araştırmacıların belirttikleri gibi, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden bazı olumlu değişimler olmaktadır. Ancak bu gelişmelerin Kırgız toplumu üzerindeki etkisinin çok az olduğuna dikkat çekmeliyiz. Bunların tamamı Rusları ve Rusya’dan göç ederek gelen halkları etkilemekteydi. Çarlık yönetimi yeni işgal edilen topraklarda sömürgecilik siyasetini yürütmekle meşguldü. Bu siyasetin temelini de Rusya’nın içinden getirilen koloni-sömürgecilerini bölgeye yerleştirme çalışmaları oluşturmuştur. Bu siyasete 2 Aralık 1896’da özel olarak kurulan “Göçmenleri Yerleştirme İdaresi (Pereselençeskoe Upravlenie)” başkanlık yapmaktaydı. Bu çalışmaların hızlı bir şekilde yürütülmesi görevi P. Stolipin’in uhdesine verilmişti. Bu siyasetin amaçları şunlardı:

1) Türkistan’da Rus sömürge hâkimiyetini tesis etmek ve bu topraklarda gelecekte Rusya’nın ekonomik olarak gelişmesini sağlayacak bir temel oluşturmak. Aynı zamanda bu siyaset ile Rusya’nın kalabalık nüfuslu halkının bir kısmını Türkistan bölgesine yerleştirmek amaçlanmıştı. Böylece ülke sosyal ve ekonomik krizden çıkabilecekti.

2) Türkistan bölgesinden, Rusya’nın merkezî illerindeki yöneticileri rahatsız eden farklı görüşteki insanları sürgüne gönderebilecekleri bir yer ve siyasî durumu hafifletici bir faktör olarak da faydalanmak.

Türkistan’ı silahlanmış sömürgeci göçmenlerle doldurarak, Semireçyeli (Yedisulu) Rus Kazaklarını<sup>1</sup> daha da güçlendirmek ve bölgede Rusya İmparatorluğu’nun jeopolitik anlam-

<sup>1</sup> 1867 yılında 9 ve 10. Sibirya Rus Kazak/Kazaçı Alayı birleştirilmiş, 1 ve 2. Yedisu Rus Kazak/Kazaçı Alayı (Rusça 1-y ve 2-y Semireçenskije Kazaçı Polki) olarak adlandırıldı. Kazak Türkleriyle karıştırılmaması için makalemizde bu askerî birlikleri oluşturan etnik gruba “Rus Kazakları” veya “Kazaçı” adıyla yer vereceğiz.

da ileri seviyedeki karakolunu kurmak. 25 Temmuz 1867’de Rusya’nın 1 ve 2. Rus Kazak/Kazaçi Alayı’nın Semireçyeli (Yedisu) ve Sibiryalı Rus Kazak/Kazaçi askerlerinden kurulması bu gelişmenin neticesidir. Bu askerî birlikler Türkistan’ı kolonileştirme siyasetinde kullanılmıştır. 1914 yılına doğru bu birlik, 19 büyük, 15 küçük köy olmak üzere 700 bin hektar arazisi ile beraber 22473 üyesinin olduğu askerî düzende bir teşkilattı. Sibiryalı’nın kolonileştirilmesinde büyük rol oynamış olan Sibiryalı Rus Kazak/Kazaçi bölükleri temelinde kurulmuş olan Semireçyeli (Yedisulu) Rus Kazak/Kazaçi Türkistan’ın kolonileştirilmesine ve bu bölgedeki Rus yönetiminin korunmasına da büyük katkı sağlamıştır. Aynı zamanda bu askerî birlikler, Türkistan’daki 1916 millî mücadele ayaklanmalarının durdurulması, ayaklanmaya katılanların cezalandırılması, Ürkün’de Çin’e kaçan ve tekrar geri dönenlerin cezalandırılıp, yok edilmesinde ve sonraki dönemde Sovyet iktidarının tesisinde büyük rol oynamıştır. (Usenbayev, 1997: 5-10.)

Zamanında Sirderya Vilayeti’nin Genel Valisi olan N.İ. Grodekov’un: “Türkistan’daki her bir Rus köyü, Rus ordusunun bir taburuna denk gelir.” demesi boşuna değildi (Kalişevski, Tagediya 1916 goda: 90 let dnya vosstaniya...). Böylece Türkistan’daki her bir Rus köyü çok iyi silahlanmış ve yerel halkla savaşmaya her an hazırды. Örneğin sadece Sirderya Vilayeti’ndeki Rus köylerine, çok önceden 1500 tüfek dağıtılmıştır. 1901 yılındaki malumata göre Türkistan’a göç eden Rus çiftçilerin ellerinde yaklaşık 18700 tüfek bulunuyordu. 1916 yılına doğru Rus göçmenlerinin %43’ü silahlandırılmıştı. Daha 1912 yılında Rus göçmenlerinin ellerinde: “Yedisu Vilayeti’nde 15282 tüfek, 1568200 mermi, 1025 kılıç ve Türkistan Vilayeti’nde toplam 31401 tüfek, 2912935 mermi, 6100 kılıç.” vardı. (Usenbayev, 1997: 10.)

Rusya’dan getirilen ve yerel halkın verimli arazileri ile hayvan otlaklarına el koyan sömürgeci göçmenler, Rus hükümetinin çeşitli yardımlarından da faydalanmaktaydılar. Her bir çiftçiye 30 desyatına arazi verilmişti ve bu çiftçiler 15 yıl süreyle vergiden muaftılar. Ayrıca onlara düşük faizli krediler de

verilmiştir. Sonradan, Rusya’dan gelenlerin sayısının artması nedeniyle arazi sıkıntısı baş göstermiştir. Bundan dolayı verilen arazi miktarı önce 17, daha sonra 10, ayaklanmaya yakın dönemde ise 5 desyatınaya kadar düşürülmüştür. Fakat müstemleke yönetiminin temel dayanağı olan Rus Kazak/Kazaçi birliklerinin arazi miktarları değişmemiştir. Başlangıçta başka yerden gelen yabancıları yerleştirme görevini Göçmenleri Yerleştirme İdaresi yapmaktaydı. Onlar göçmenlerin yerleşimini düzene sokmuşlardır. Fakat XX. yüzyılın başında Rus çiftçileri kendiliğinden gelmeye başlamış ve sayıları çok artmıştır. Örneğin 1902 yılında Yedisu eyaletine 2700 aile gelmiştir. 1906 yılına doğru Yedisu’ya 40 bin, Sirderya Vilayeti’ne 27 bin, Fergana’ya 4 bin göçmen gelmiştir. Ünlü devlet adamları Turar Rıskulov ile Cusup Abdrahmanov’un belirtmiş oldukları gibi topraklarından mahrum kalarak kendi yurdunda fakirliğe maruz kalanlar, özellikle Yedisu bölgesindekilerdi. Mesela 1916 yılında Rus göçmen çiftçileri, Güney Kazakistan ile Kırgızistan’daki tarıma elverişli yerlerin çoğunluğunu oluşturan Yedisu’daki 600 köyü ele geçirmişlerdir. Cusup Abdrahmanov’a göre, 1916 yılında Türkistan’a göç ederek gelmiş 106 bin Rus çiftçisinden 69 bini Yedisu’ya yerleşmiştir (Abdrahmanov, 1933: 24). Bundan dolayı Yedisu bölgesinde arazi kıtlığı ortaya çıkmıştır. Sömürgeci yönetim başka yerden gelen yabancıların arazi ihtiyaçlarını gidermek için yerel halkın topraklarına el koymuştur. 1915 yılında Pişpek’e gelen göçmen her aile 8.46 desyatına, Prjevalski’de 7.67 desyatına araziye sahiptiler. Ama her Kırgız hanesine Sarı Özön’de ortalama 3.38 desyatına, Isık Göl civarında ise sadece 1.66 desyatına arazi düşmekteydi.

Genel olarak 1916 yılında Rusyalı sömürgeciler Türkistan’ın toplam nüfusunun sadece %6’sını oluştururken, sulanan arazilerin %57.6’sına el koymuşlardır. Aynı zamanda toplam nüfusun %94’ünü oluşturan yerel halk, arazilerin %42.4’üne sahipti. Buna göre her bir sömürgeci göçmen haneye 3.17 desyatına, yerel halkın her bir hanesine ise sadece 0.21 desyatına sulu arazi düşmekteydi.

Sonuç itibariyle 1914 yılına doğru Yedisu eyaletinin yerel halkı 4 milyon desyatınadan (4 193 520 desyatına) fazla arazisini kaybetmiştir. Bununla beraber Fergana eyaletinde 762 bin desyatına araziye el konulmuştur. Kırgızlar, tarıma elverişli topraklarının dışında orman ve otlaklarından da mahrum kalmışlardır. Yerli halkın durumunu Çarlığın vergi siyaseti de zorlaştırmıştır. Bilindiği gibi Kırgızlar, 1865 yılı itibariyle 1 Som 50 Tıyn vergi ödemişlerdir. Bu vergi miktarı 1868 yılında 3 Som'a, 1882 yılında ise 4 Som'a çıkmıştır. (Abdrahmanov, 1933: 24; Braynin-Şapiro, 1936: 109, Rıskulov, 1991: 7).

Birinci Dünya Savaşı yerel halklar için yeni vergi zorluklarını da beraberinde getirmiştir. 1915 yılından itibaren, hane vergisi 8 Ruble'ye yükselmiştir. Önceden askerlikten muafiyet için özel asker vergisi alınmaktaydı. Böyle bir vergi hane vergisinin %21'ine denk gelen, 1 Som 84 Tıyn'dı. Aynı zamanda aynî vergi de alınmaya başlamıştır. Örneğin, savaşın sadece ilk yedi ayında, Yedisu eyaletinden 360 bin kilo et, 70 bin at, 12.737 deve cepheye gönderilmiştir. 13.441 çadır, çok miktarda kürk ve giysi toplanmıştır Buna ek olarak elinde bir atı, beş koyunu olan Kazak-Kırgızların hane vergisinin dışında çeşitli harcamalar için 4 ila 20 Som arasında bir vergi ödemeleri gerekiyordu. Bu vergileri ödemeye kendi halinde yaşayan halkın gücü yetmiyordu (Rıskulov, 1991: 1).

Vergilerin gittikçe ağırlaşmasıyla kendi topraklarında zor durumda kalan Kırgızlar, 1916 yılındaki Millî Mücadele Ayaklanması (1916 Türkistan Millî Ayaklanması) öncesinde, Çin'e doğru yer değiştirmeye başlamışlardır. Böyle bir eğilim 1916 yılındaki ayaklanma başarısızlığa uğradıktan sonra daha da artmıştır.

## 2. Büyük “Ürkün”

Üçüncü Basamak: Semerkand, Cizak, Andican kazalarında çıkan isyanların etkisi Yedisu'nun Vernıy, Pişpek ve Prjevalsk kazalarına kadar ulaşmış, daha sonra hızla tüm Türkistan'a yayılmıştır. Örneğin Fergana eyaletinin 100, Semerkand eyaletinin 28, Sirderya eyaletinin 20 farklı yerinde ayaklan-

malar çıkmıştır. Fakat toplu ve keskin karakterdeki ayaklanma sadece Yedisu'nun Pişpek ve Prjevalsk uездlerinde (kazalarında) olmuştur. Çünkü Türkistan'ın başka hiçbir bölgesinde yerel halk Yedisu'daki kadar zor bir vaziyete düşmemiştir. Bu bölgelerde büyük bir talan ve katliam yaşanmıştır. Yine burarlardan Çin'e kaçanların sayısı da çoktu. Kırgızistan'ın kuzeyindeki ilk ayaklanmalar haziran-temmuz aylarının ortasında başlamıştır. Buradaki ayaklanmaların bazı farklılıkları vardır. Ayaklanmaya Kırgız, Kazak, Dungan, Uygur, Sart Kalmuk ve Tatarlarla birlikte bazı Rus ve Ukraynalı çiftçiler de katılmıştır. Ayaklanma iyi silahlanan Çarlık ordusuyla silahlı çatışmalar seviyesine kadar çıkmıştır. Temmuz ayının sonunda halk ayaklanmaları tüm Yedisu bölgesine yayılmıştır. Ağustos ayında silahlı ayaklanma daha da şiddetlenmiştir.

Kırgızistan'ın kuzeyindeki silahlı ayaklanma Keminli Kırgızların isyanıyla başlamıştır. Ağustosun başında Kemin'deki Şabdan Bey Camii'nde toplantı yapılmıştır. Toplantıda Çarlığın fermanı ile halkın zor duruma düşmesi hakkında uzun süren müzakereler sonucunda, orada toplanan çoğunluk fermanı reddetmişlerdir. Bağımsızlık mücadelesinin başlatılması için hüküm çıkarılmıştır. Ayaklanmada halkın başına geçmesi için eski geleneklere göre toplum içinde otoritesi olan Şabdan Bey'in oğlu Möküş'ü “han” ilan etmişlerdir. Böyle bir karar, Kırgızların göçebe hayat koşullarında, “hanlık yönetimi” adıyla bağımsız bir devlet kurma çabasıydı.

Çok geçmeden diğer bölgeler de önderlerini “han” ilan etmeye başlamışlar. Isık Göl'de Batırcan Nogoyoğlu, Merkezi Tanrı Dağı'nda Kanat İbıkeoğlu “han” ilan edilmiştir. Bütün sosyal farklılıklara rağmen, çoğunluğu oluşturan halk ile üst sınıftaki azınlık bu zor durum karşısında birleşmişlerdir. Çok geçmeden ayaklanma Kemin'den Sokuluk'a kadarki bölgelere yayılmıştır. Ayaklanmaya katılanlar Vernıy-Pişpek hattını işgal edip, telgraf bağlantı noktalarını tahrip etmişlerdir. Ayaklanmayı kısa zamanda bastırmak için Çarlık yönetimi Kırgızistan'ın kuzeyine 2 Rus Kazak/Kazaçi alayı ile yüz kişi-



lik 6 birlik ve 30'dan fazla bölüğünü göndermiştir (Üsenbaev, 1967: 210-233).

8 Ağustos'ta Tokmok'a yakın köylerde ayaklanma başlamıştır. 9 Ağustos'ta Boom geçidinde İbrayım Tölööğlu başta olmak üzere Kırgız "koşuunu" (askerî birliği) Isık Göl'e gitmekte olan Rus 75 askerlerinin yolunu kesmişlerdir. 30 binden fazla mermi ile yaklaşık 200 tüfek ele geçirilmiştir. Ağustosun ortasında Isık Göl ovasında, Talas'ta ve Merkezi Tanrı Dağı'nda mücadele şiddetlenmiştir. Koçkor'da ayaklanmacılar Stolipino, Belotsarskiy köylerine saldırmışlardır. Çüy'de Tokmok şehrinin kuşatması (13-22 Ağustos) 10 gün kadar devam etmiştir. Aynı zamanda Pişpek kazasındaki 12 nahiyenin de ayaklanmaya katıldıkları bilinmektedir. Özellikle Isık Göl yakınlarındaki silahlı ayaklanma keskin karakterde olmuştur. Ayaklanmada Kırgız, Kazak, Uygur ve Dunganlar Karkıra pazarında 500'den fazla dükkânı ateşe vermişlerdir.

Isık Göl'de Çarlığın idarecilerine, "kulaklar"a (zengin olan çiftçilere) saldırı 9 Ağustos'ta başlamıştı. Ayaklanmaya İrdık köyünün Dunganları 11 Ağustos'tan itibaren aktif bir şekilde katılmışlardır. 11 Ağustos günü Dunganlar İrdık'a gelmekte olan askerlerin yolunu kesip, Karakol şehrine hücumla geçmişlerdir. Ertesi gün Kırgız ve Dunganlar şehri almak için kararlı bir şekilde çaba göstermişlerdir. Aynı gün 400 kişiden oluşan Dunganlar bölüğü Çarlık askerlerine saldırmış ve burada şiddetli çarpışmalar yaşanmıştır. 12 Ağustos'ta Karakol hapishanesinde 300'den fazla Kırgız, Dungan ve Uygur isyan çıkarmışlardır.

12-13 Ağustos'ta 2 binden fazla kişiden oluşan bir süvari bölüğü Çolpon Ata'daki askerleri kuşatmaya almıştır. Kuşatma altında kalan askerlerin arasında bulunan ve Orenburg kazasından askere alınan Başkurt kökenli, Faili-Ahmet Bikbayev ayaklanmacıların tarafına geçmiştir. Bikbayev sonradan ayaklanmacıların bir kısmına liderlik yapmıştır. Onun takımı Çarlık ordusuna karşı birkaç kere hücum ederek, Rusların kalbine korku salmıştır. Bikbayev sonradan halk ile birlikte Çin'e

gitmiştir (Ömürbekov, “Ürkün: izildöö cana dalil. Kötörülüşkö kimder koşulgan”, Kırgız madaniyatı, 1991, 9 Mayıs).

Mücadeleye 13-14 Ağustos'ta Çelpek ve Börübaş köylerindeki Kalmuklar da katılmıştır. Börübaş köyü birkaç gün boyunca ayaklanmanın merkezi olmuştur. Ayaklanmaya Başkurt, Tatar, bazı Rus ve Ukraynalı çiftçiler de katılmıştır.

Ayaklanmaya Kırgızlardan başka halkların da katıldıklarına dair bilgiler vardır. Marinsk camiinde Dunganlar, Kırgızlarla birlikte dua edip, Çarlık hükümetine karşı ayaklanmaya katılmaya hazır olduklarını bildirmişlerdir. Ayaklanmaya Prjevalsk kazasındaki Çinli işçiler de katılmıştır. Rus Çarlık hükümeti Prjevalsk kazasında afyon yetiştirilmesini desteklediği için, afyonu toplama ve satış işlerinde Çin'den gelen ücretli işçiler kullanılmaktaydı. Örneğin ayaklanma öncesinde Prjevalsk kazasında 7 binden fazla Çinli işçi vardı.

Ağustos 1916'da Dunganların “Küçük Hazret” parti başkanı Osam Yusupov ve 200 Dungan ailesi ayaklanmaya katılmışlardır. “Büyük Hazret” partisinin destekçileri (230 aile) ise ayaklanmaya katılmak istememişlerdi. “Küçük Hazret” partisinin üyeleri onları evlerinden çıkarmışlar, ellerine silah verip katılmaya zorlamışlardır. Fakat onlar kazanın komutanından Dunganların korunmaya alınmasını rica etmişlerdir. Rus askeri birliği onların bu ricasına bakmaksızın, soruşturma da yapmadan Dunganların tümü ayaklanmaya katılmıştır hükmünü vererek, Prjevalsk kazasındaki yaklaşık 500-600 Dungan'ı öldürmüşlerdir. Sağ kalanları ise hapse atmışlardır. 23 Ağustos 1916'da Fon-Berg'in (von Berg) cezalandırma bölüğü, Kırgız, Kazak, Dungan ve aralarında Çinlilerin de bulunduğu yün yıkama atölyesinde toplananları, yenildiklerini beyan edip ellerinde beyaz bayrak taşıyarak çıkmalarına rağmen, tüfekle karşılayarak, ateş açıp yok etmiştir. Burada bulunanlar arasından çoğunlukla Dunganlar katliama uğramıştır (Vosstanie 1916 goda v Sredney Azii i Kazahstane, Sb. Dokumentov: 384).

Ayaklanma başarısızlığa uğradıktan sonra, Dunganlar Çin'e kaçmaya başlamıştır. Arıstakeoğlu Abdilda şöyle söyle-

mektedir: “1877 yılında Çin’den kaçıp gelen Dunganlar; İrdık, Çelpek, Karakol şehrine yerleşmişlerdi. İki nahiyenin Dunganları topladıkları afyonla birlikte şehirden ve İrdık, Çelpek’ten kaçmaya başlamışlardı. Çanküp, Dabız, Osama, Padan-Çılan, Kaşla-Şerbi gibi zengin Dunganlar gece gündüz kaçarak Çin’e doğru yola çıktılar. Güzel yapılmış evlerini, dükkânlarını ve lokantalarını bırakıp kaçtılar. Sokakta kumaş, şeker ve çayları dağılmış kalmıştı. Çocuklarını askere vermeden kaçtılar. Buradaki fakirler ve çiftçiler de zengin Rus feodallerine karşı ayaklandılar. Biz de Karakol şehrindeki kaza yöneticilerine, bizim topraklarımıza el koyanlara karşı çıkacağız diyerek isyan ettiler. Tüm millet paniğe kapıldı.” (Vosstanie 1916 goda v Sredney Azii i Kazahstane, Sb. Dokumentov: 384). 28 Ağustos’ta Karakol civarındaki Tüp’te ayaklanma olmuştur. Ayaklanmaya 7 binden fazla insan katılmıştır (Kırgız Cumhuriyeti Milli İlimler Akademisi El Yazmalar Bölümü, İnv. 31., 56).

Silahsız ayaklanmacıları bastırmak Çarlık hükümeti için o kadar da zor bir iş değildi. V. Nekrasov-Kliodt ile G. İ. Broydo’nun (1996) yazdıklarına göre ayaklanmaya katılanların başlıca silahları sopa, topuz, balta, mızrak ve fitil ile ateş eden eski tüfeklerdi. Fergana Askeri Valisi İvanov, Türkistan Genel Valisi A.N. Kuropatkin’e gönderdiği “Ayaklanma çıkaran Kırgızların Çin’e gidiş yolları ve isyancıları yok etme planı” adlı telgrafında: “Karakol’daki Katuntsev ve yerlilerin verdikleri bilgilere göre, son günlerde berdanka (Berdan tüfeği) ve üç namlulu tüfeklerle silahlanan isyancı Kırgızların sayısı artmaktadır. Garnizonun yürüttüğü keşif sırasında, açtıkları ateşten anlaşılmıştır.” diye bildirmiştir. Sonuçta Kırgızlar eski tüfekleriyle, pekiyi silahlanmış Rus Çarlık ordusuna karşı koymak zorunda kalmışlardır. O yüzden Tokmok şehrini kuşatmaya alan yaklaşık 1500 Kırgız, Bakureviç’in elli civarındaki silahlı bölüğüne karşılık veremeyip, 300’den fazla kayıp vermiştir. A.N. Kuropatkin’in Yedisu Valisi Folbaum’a gönderdiği telgrafta: “Oluşturduğunuz askeri birliklerin dışında, sizin idarenizde olacak 2 süvari alayı, 351 birlik, 24 bölük, 240 keşifçi, 16 top, 47 makineli tüfek ek güç olarak

gönderilecektir.” diye bildirmiştir. Kuropatkin bu telgrafında Folbaum’a kızarak şöyle devam etmektedir: “Çernyaev, Romanovskiy, Kaufman, Skobelevler Sirderya, Semerkand ve Fergana bölgelerini bundan daha az güç ile işgal etmişlerdir.” (Sredneaziatskoe (Turkestanskoe) Vosstanie 1916 g, İstoriya v Dokumentah, T.IV, Bişkek, 2016: 39)

1916 yılı Ağustos ortası ve Eylül’ün başında, Kırgızistan’ın kuzeyine onlarca cezalandırma birliği gelmiştir. Bunların içinde en büyük olanı Yarbay Geysig’in askerî birliğiydi. Bu birlik iki bölük, 737 müfreze, iki top, yüz kişilik Rus Kazak/Kazaçi bölüğü, keskin nişancılar ve 4 makineli tüfekten oluşmaktaydı. Bundan sonraki büyük birlik Yarbay Alatırtsev’indi. Onun 4 bölüğü, üç yüz kişilik Rus Kazak/Kazaçi bölüğü, 160 atlı keşifçi, gönüllülerden oluşan 100 kişilik bölüğü, bir topu, keskin nişancılar takımı ile 8 makineli tüfeği vardı. Yüzbaşı Fon Burzin’in (vor Burzin) birliği ise 3 bölük, 80 atlı keşifçi, yüz kişilik Rus Kazak/Kazaçi bölüğü, keskin nişancılar takımı ile 6 makineli tüfek ve iki toptan oluşmaktaydı. Yarbay Vinogradov’un birliğinin 4 bölüğü, 28 atlı keşifçisi, 546 müfreze ekibi ile 8 makineli tüfeği vardı. Başçavuş P. B. Bıçkov’un askerî birliği ise bir makineli tüfekten, 150 Rus Kazak/Kazaçi, 170 düşük rütbeli asker ile 50 gönüllü atlı askerden oluşmaktaydı. Yarbay Gorodetskiy’in birliğinde, iki bölük, yüz kişilik Rus Kazak/Kazaçi bölüğü, 8 makineli tüfekten oluşan bir müfreze ekibi vardı. Yarbay Silenko’nun birliğinde ise bir bölük, 200 atlı keşifçi, yüz kişilik Rus Kazak/Kazaçi bölüğü, bir kara asker bölüğü, bir topçu vardı. Bovrov’un da üç birliği vardı. Tüm bu askerî birlikler ayaklanmaya katılan halkı yok etmek amacıyla Kırgızistan’a gelmişlerdi. (Usenbayev, 1967: 220).

Cezalandırma birliklerinin gelmesiyle ağustosun sonlarında ayaklanma başarısızlığa uğrayarak, zayıflama dönemi başlamıştır. Çarlık ordusuyla gerçekleşen çatışmalarda zayıf düşen ayaklanmacılar dağlara doğru çekilmişlerdir. Onlar uygun bir zaman geldiğinde, ansızın saldırarak Rusları ağır kayıplara uğratmışlardır. Karkıra dağı vadisinde 5000’den fazla Kırgız ve Kazak, Rus ordusunu cesurca karşılamıştır (Kırgız

Cumhuriyeti Merkez Devlet Arşivi, F. 75, İş. 11. L. 32-33). Fakat bu çatışmada iyi silahlanmış cezalandırıcılar başarılı olmuştur.

Prjevalsk kazasında Kürmöntü yakınlarındaki nahiyelerin ayaklanmacıları, Yüzbaşı Çadayev'in cezalandırma bölüğüyle 19 Ağustos'ta Cılamış'taki Merke vadisinde ilk defa karşı karşıya gelerek yiğitçe saldırıya geçmişlerdir. Çadov'un askerleri çaresizlikten geri çekilerek, geceyi dağ geçidinde geçirmeye mecbur kalmışlardır. Ertesi gün kurşun yağmuruna tutarak ayaklanmacıları dağ tarafına sürmüşlerdir. Bu çatışma 21 Ağustos'tan 5 Eylül'e kadar devam etmiştir. Yüzbaşı Volkov'un cezalandırma bölüğü de ayaklanmacılar tarafından şiddetli saldırılara uğramıştır. 25 Ağustos'ta Tüp ırmağı başında yedi saat süren muharebede ayaklanmacılar, 100 kişi kaybettikten sonra dağ yamaçlarına çekilmişlerdir. 27 Ağustos'ta Isık Göl'ün güneyinde Mırzak Bey önderliğindeki Kırgız yiğitleri cezalandırma bölüğünü tüm gün hareket ettirmeden durdurmuştur. Fakat savaş çok şiddetli olmuş, Kırgızlardan yaklaşık 300 kişi ölmüştür (Usenbayev, 1967: 228-230).

28 Ağustos'ta Barskoon yakınlarındaki Çıçkan geçidinde de çoğunlukla silahsız ayaklanmacılar var güçleriyle savaşarak, 400 insanını kaybetmiş ve mal mülkünden mahrum kalmıştır.

30-31 Ağustos'ta Merkezi Tanrı Dağı'nda yer alan Toguz-Toro mevkiinde Çolok Bey liderliğindeki 500 kişi, Subay Nosayev'in cezalandırma bölüğünü Narın nehrinde durdurmuşlardır. 3 Eylül 1916'da Prjevalsk kazası amiri İvanov ile cezalandırma bölüğünün başçavuşu P. V. Bıçkov Yedisu eyaletinin askeri valisine Merkezi Tanrı Dağı nahiyeleri Narın ve At-Başı diyarındaki durumla ilgili gönderdikleri mektupta yardım isteyerek: "Titizlikle elde edilen malumatlara göre, 60-70 bin Kırgız toplanmıştır. O yüzden, ayaklanmayı bastırmak için 500 kişiden oluşan askeri bölük yetersiz kalır." diyerek bir makineli tüfek ve 200 Rus Kazak/Kazaçi askeri gönderilmesini rica etmişlerdir (Usenbayev, 1967: 233). Yedisu'dan ek yar-

dım geldikten sonra, cezalandırma bölükleri Narın ve At Başı istikametinde kanlı seferlerine devam etmişlerdir. Çarlık hükümeti ayaklanmaya çıkanları acımasızca cezalandırıp, yerel halkı kırıp yok ederek, mal mülklerini talan etmiş, köylerinin ateşe verilmesini emretmiştir. Rus göçmen çiftçilere ayaklanmanın ortaya çıkardığı kayıplarını karşılamaları için ayaklanmacıların mal mülklerine el konulması izni verilmiştir. Askeri savcılar ayaklanmaya katılanları kurşuna dizmek için karar çıkarmışlardır. Yerel idareciler 3000'den fazla insanı sorguya almıştır. 1 Şubat 1917 yılında, 347 kişiye ölüm cezası, 168 kişiye sürgün, 192 kişiye hapis cezası, 228 kişiye de çeşitli cezalar verilmiştir. Ayaklanmaya katılmayan yaşlı, çocuk ve kadınlar da katliama uğratmıştır. Elinde kalmış eşyalarını, yağmadan kurtulan hayvanlarını alıp kaçan Kırgızları, cezalandırma bölükleri ile göçmen çiftçi birlikleri takip ederek, yakaladıkları yerde öldürmüş, mal mülkünü talan ederek yollarına devam etmişlerdir (Üsenbayev, 1967: 233).

Böylesine vahşi siyasetin göstergesi olarak aşağıdaki örneklere yer verebiliriz. Prjevalsk kazası yakınlarında olan bu kanlı katliamlar hakkında cezalandırma bölüğü komutanı Fon Berg'in 10-29 Ağustos 1916'da yazdığı günlüğünde: "Gece saat 3. 30'da 8-10 km ilerledikten sonra, yolun sağ tarafında hendekte yanan birçok ışık ve orada Kırgızların bulunduğunu fark ettim. Onlara saldırmaya karar verdim ve günün ağarmasını bekledim. Sabahleyin saat 5'te askerlerim yavaş yavaş ırmağı geçtiler. Sırayı dağıtıp köye doğru hareket ettim. İlk önce devriye gezen iki Kırgız süvariye öldürdük. Onların seslerini duyan Kırgızlar çadırlarından dışarı fırladılar ve her tarafa ateş açmaya başladılar. Ben "ura" diye bağırarak onların üzerine yürüdüm ve isyancıları kırmaya başladım. Bu köyde yaklaşık 50 kişi öldürüldü. Kalanları mal mülkleri, hayvan ve çocuklarını bırakıp dağlara kaçtılar. Bu köyde işi bitirdikten sonra yola devam ettim. Sabahleyin saat 3 civarında, Tüp ırmağının sağ kenarında 4 km sonra ikinci bir köye rastladım.

...Gögüs göğüse çarpışmalar yaşandı. Sonuçta 80 ölü ve 12 yaralı topladık. Kalanlar ise dağlara kaçtılar." Fon Berg

sonraki günlerde de kanlı işleri hakkında günlüğüne şöyle yazmıştır:

“Ondan sonra çalılık orman başladı. Yolculuk boyunca sürü sürü at, küme küme inek, sayısız sürülerle boş kalmış çadırlara rastlamaya devam ettik. Anlaşılan o ki bizim geleceğimizi anlamışlar ve aceleyle kaçmışlardı. 25 km yol aldıktan sonra başıboş dolaşan hayvanlardan başımız döndü. Beşikte yatan çocuklar da yol kenarında kalmıştı. Benim askeri bölüğümün ön tarafındakiler kaçanlarla ateşli çatışmaya girdi. Pahalı eşyalarına bakmadan kaçan halkı, ormanlara gizlenen Kırgızları acımasızca kırdım. Dağ yollarının engebeli, taşlı ve dik olmasından atlarımız yorgun düştü. Bundan sonra kaçanların arkasından gitmenin önemi de kalmadı, yaklaşık bin civarında hayvanı sürüp, Prjevalskiy’e doğru yola çıktık”.

“...Tüp ırmağından yukarı 8-10 kilometrelik dağ boğazı Kırgızlardan temizlendi. Çadırları (200-300) eşyalarıyla birlikte ateşe verildi. Onların tüm hayvanlarını Prjevalskiy şehrine kadar sürüp getirdik ve Teploklyuçenko’da teslim ettik. Kırgızlardan ölü ve yaralı sayısı 70-80 kişidir. 13 kişiyi sağ olarak yakaladık ve Prjevalskiy zindanına teslim ettik. Ele geçirilen hayvan sayısı: 172 at, 1645 sığır ve 10221 koyun, toplam 12038 baş hayvan olmak üzere ilişiktir (“Fon Berg’in günlüğünden”, Kırgız madaniyatı, № 34, 22 Ağustos, 1991).

Çarlık cezalandırma bölüklerinin içinde Sokuluk’un Aleksandrovka köyündeki Dunganlardan oluşan 200 kişilik bir ekibi de vardı. Bu ekibe yedek Subay Matan Lyuloza liderlik yapmıştır (Kırgız Tuusu Gazetesi, 23 Ağustos, 2015).

Eylülün sonu, ekimin başında Yedisu’daki Pişpek, Prjevalsk, Carkent, Kapal ve Verniy kazalarının 39 nahiyesindeki Kırgız ve Kazaklar Çar cezalandırmacılarının zulüm ve acımasız davranışlarına dayanamayıp, canlarını kurtarmanın çaresini arayarak, Doğu Türkistan’a doğru kaçmaya başlamışlardır (Kırgız Cumhuriyeti İlimler Akademisi Elyazmaları Bölümü, İnv. 136. Uhod vosstavşih kirgizov v Kitay i ih popolnenie v Kitae, s. 4.). Nitekim Kaşgar’daki Rus dragomon (sefaret ter-

cümanı) Stefanoviç: “Mültecilerin tümü eylülün sonu ve ekimin başında Çin’e geldiler.” diye bildirmiştir (Kırgız Cumhuriyeti İlimler Akademisi Elyazmaları Bölümü, İnv. 136., Uhod vosstavşih kirgizov v Kitay i ih popolnenie v Kitae: 17).

Sonuç olarak, 1916 yılındaki ayaklanmada Kırgızların Çin’e kaçış sürecini 3 aşamaya ayırabiliriz. İlk aşama, 1916 yılına kadar olmuştur. İkinci aşama Rus Çarı’nın seferberlikle ilgili “ferman” ilan etmesiyle başlayıp, ayaklanmanın çıkışına kadar sürmüştür. Üçüncü aşama, ayaklanma sürecini ve ayaklanmanın başarısızlığa uğradıktan sonraki zamanları kapsamaktadır.

### **Sonuç**

Kırgızların millî mücadelesi, Kırgızistan’ın güneyi ile kuzeyi dâhil tüm bölgelerinde çeşitli kitlelerde ve seviyede, farklı karakterde ve şartlarda gerçekleşmiştir. Bundan dolayı Kırgızların milli mücadele hareketleri resmî olarak bir millî hareket olarak açıkça beyan edilememiştir.

Böyle bir duruma bakmaksızın tarihin tabii akışının ortaya çıkardığı 1916 yılındaki ayaklanmanın sebepleri ile karakteri tartışmasız tarihî bir gerçektir. Ayaklanma sürecinde Kırgızların “han” seçme çabaları, ayaklanma amacının egemen bir devlet şekli olarak bağımsız bir hanlık kurmak olduğunu göstermektedir. Elbette XX. yüzyılın başında dünyanın jeopolitik durumu ve Rusya’nın iç siyasî durumu Türkistan’da ve Kırgızistan’da klasik anlamda bu tarzda bir devlet kurmaya imkân vermemiştir. Öte yandan geleneksel toplum şartlarında yaşayan Kırgızların kendilerinde de böyle bir şey için gerekli olan tarihsel şartlar yeterli seviyede değildi.

XIX. yüzyılın sonu ile XX. yüzyılın başlangıcında dünyadaki durum ve millî mücadele ayaklanmaları kendine özgü hareket türlerini de ortaya çıkarmıştır. Birincisi, geleneksel toplumda yaşamakta olan sömürge altındaki halklar, genelde karşılık vermenin en basit türü olarak, Birinci Dünya Savaşı’nın cephe gerisi çalışmalarına seferberlik siyasetine karşı, dağ ve ormanlara kaçıp giderek tepki verme yolunu seçmişler-



dir. Örneğin Sudanlılar, Faslılar, Tunuslular, Rusyalı Kalmuklar, Buryatlar, Çukçenler ve Yakutlar bunlar arasındadır.

Güçler aynı seviyede olmadığı için millî mücadele hareketine katılan Kırgızlar, yenildikten sonra protesto hareketinin bir şekli olarak Çin'e kaçmak zorunda kalmışlardır. Ürkün fenomeninin derinliği ve duygusal enerjisi göz önüne alındığında, onun Kırgız tarihindeki en büyük "trajik epope" (trajik destan) olduğu tartışılmazdır. Bundan dolayı "Ürkün" epopesi derin ve çok yönlü tarihsel değeriyle XX. yüzyıldaki Kırgız tarihinin pek çok meselesinin içini gösteren turnusol kâğıdı gibidir. Bu taraftan baktığımızda 1916 yılındaki millî mücadele ayaklanması ile "Ürkün" epopesi Kırgızları irkiltip, sertçe silkelemiştir. Bir kez daha dikkat çekmek isteriz ki Ürkün'ün Rusya İmparatorluğu'nun yıkılıp (1917), Sovyetler Birliği'nin dağılmasına (1991) kadar bir asır boyu devam eden Kırgızların yeniden uyanışı ve egemenliğe kavuşma çabalarında önemli yeri ve rolü vardır.



**Şekil 1.** 1916 ayaklanmasına katılanlar. Kırgız Cumhuriyeti (1936) Merkezi Devlet Arşivleri.



**Şekil 2.** 1916 ayaklanmasına katılanlar. Kırgız Cumhuriyeti (1936) Merkezi Devlet Arşivleri.

## **Kaynaklar**

Abaşın S, Sovetskiy Kışlak: Mejdu Kolonializmom i modernizatsiey, Novoe Literaturnoe Obozrenie, Moskva, 2015.

Abdrahmanov, C. (1933). Vosstanie Kirgiz v 1916 godu. Frunze.

Abdirahmanov.Yu.(2011). İzbrannie Trudıy, Bişkek.

Avazov E.A.(2016). Ancıyan Kötörülüşü, Fergana Öroönündögü Azattık Küröştörünün Tarihınan, Oş.

Braynin.B.-Şapiro.Ş.(1936). “Vosstanie 1916 goda v Semireç’e”, Bol’şevik Kazahstana, Nu 7, 1936.

Broydo, G.İ. (1996). Materialıy k İstorii Vosstaniya Kirgiz v 1916 Godu, Vosstanie Kirgizov I Kazahov 1916 godu, Bişkek: Uçkun.

“Fon Berg’in Günlüğünden”, Kırgız Madaniyatı, Nu 34, 22 Ağustos 1991

Kalişevski, M. “Tagediya 1916 goda: 90 let dnya vosstaniya” //http://www.fergananews.com/articlephp?id=7003). Erişim 4 Nisan 2024.

Kırgız Respublikasının Borborduk Mamlekettik Arhivi (Kırgız Cumhuriyeti Merkez Devlet Arşivi)

Kırgız Respublikasının Mamlekettik Koomduk Sayasi Dokumentter Arhivi (Kırgız Cumhuriyeti Merkez Devlet Sosyal-Siyasi Belgeler Arşivi)

Kırgız Respublikasının Uluttuk İlimder Akademiyası Kol Cazmalar Fondu (Kırgız Cumhuriyeti Milli İlimler Akademisi Elyazmaları Arşivi)

Kırgız Tuusu Gazetesi 23 Ağustos 2015 sayısı.

Ömürbekov, T. (1991). “Ürkün: İzildöö Cana Dalil. Kötörülüşkö Kimder Koşulgan”, Kırgız Madaniyatı, 9 May. (Kırgız Madaniyatı gazetesi, 9 Mayıs 1991).

- Rıskulov, T. (1991). Vosstanie Kirgizov i Kkazahov v 1916 Godu. Bişkek.
- Soltonoev, B. (1993). Kızıl Kırgız Tarihi, 1-2 kitep, Bişkek.
- Sredneaziatskoe (Turkestanskoe) Vosstanie 1916 g, İstoriya v Dokumentah, T.IV, Bişkek, 2016.
- Uhod vosstavşih kirgizov v Kitay i ih Popolnenie v Kitae. Kırgız Cumhuriyeti İlimler Akademisi Elyazmaları Bölümü, İnv. 136.
- Usenbayev, K. (1997). Geroiçeskie i Trağiçeskie Stranitsıy. Bişkek.
- Vosstanie 1916 goda v Sredney Azii i Kazahstane, Sbornik Dokumentov, Moskva 1960.



## Murat Gülsoy'un “Yazarın Belleği” Adlı Öyküsünde Luigi Pirandello Etkisi

Şahmurat ARIK\*

**Öz:** İtalyan edebiyatında deneme, şiir, hikâye, roman ve tiyatro eserleriyle şöhret bulan Luigi Pirandello; özellikle *Altı Kişi Yazarını Arıyor* (*Sei personaggi in cerca d'autore*) (1921), *IV. Henri* (*Enrico IV*) (1922) ve *Çıplakları Giydirmek* (*Vestire gli ignudi*) (1925) adlı oyunları başta olmak üzere, yazdığı çok sayıdaki eseriyle dünya tiyatro tarihinde önemli bir yer edinir. Pirandello'nun oyunlarındaki yenilikler, dünya çapında bir tesir uyandırır ve farklı ülkelerde birçok yazara ilham kaynağı olur. Türk edebiyatının önemli isimlerinden Murat Gülsoy da İtalyan yazardan etkilenenler arasındadır. Gülsoy, *Yazarın Belleği* (2000) adlı hikâyesini tema, konu ve kurgu yönüyle Pirandello'nun *Altı Kişi Yazarını Arıyor* isimli oyunundan hareketle kaleme alır. İki eser arasındaki benzerlikler; sanatın gücü, evrenselliği, sanatçı hassasiyeti ve kültürlerarası etkileşimi göstermesi yönüyle dikkat çekicidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Luigi Pirandello*, “*Altı Kişi Yazarını Arıyor*,” *Murat Gülsoy*, “*Yazarın Belleği*,” *Varoluşçuluk*, *Türlerarasılık*.

---

\*Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. Kütahya/TÜRKİYE. sahmurat.arik@dpu.edu.tr; <http://orcid.org/0000-0002-1525-5984>.

**Geliş Tarihi** / Received: 22 Ekim 2024 / 22 October 2024  
**Kabul Tarihi** / Accepted: 16 Aralık 2024 / 16 December 2024

## The Impact of Luigi Pirandello on Murat Gülsoy's Short Story "Yazarın Belleği"

**Abstract:** Famous in Italian literature for his essays, poems, stories, novels and plays, Pirandello's many works, especially his plays *Six Characters in Search of an Author* (Sei personaggi in cerca d'autore) (1921), *Henry IV* (Enrico IV) (1922) and *The Dressing of the Naked* (Vestire gli ignudi) (1925), have played an important role in the history of world theatre. The innovations in Pirandello's plays had a worldwide impact and inspired many writers in different countries. Murat Gülsoy, one of the most important names in Turkish literature, is among those influenced by Luigi Pirandello. Gülsoy pens his short story *Yazarın Belleği* (2000) with reference to Pirandello's play *Six Characters in Search of an Author* in terms of theme, subject, and plot. The similarities between the two works are remarkable in terms of the power of art, universality, artistic sensitivity and intercultural interaction.

**Keywords:** *Luigi Pirandello, "Six Characters in Search of an Author," Murat Gülsoy, "Yazarın Belleği," Existentialism, Intergenreality.*



## Giriş

Luigi Pirandello, Stefano Pirandello ile Caterina Ricci Gramitto çiftinin çocuğu olarak 28 Haziran 1867'de Sicilya'nın Agrigento şehri yakınlarındaki Kaos'ta doğmuştur. Babası, sülfür madeni işleten varlıklı bir aile reisidir. Annesi ise İtalya'nın önde gelen soylu bir ailesine mensuptur. Eğitimine Sicilya'da başlamış ve sanatına yön verecek Sicilya folkloruna ait pek çok eseri küçük yaşta ezberlemiştir. İlk edebî çalışmasını, henüz 12 yaşındayken yazmıştır. Palermo Üniversitesi'nde hukuk eğitimine (1886) ve Roma Üniversitesi'nde edebiyat fakültesine devam etmiş (1886-1889); Palermo'da okurken *Neşeli Acı* adlı ilk şiir kitabını yayınlamıştır. Filoloji alanında Sicilya ağız üzerine yaptığı çalışmayla Bonn Üniversitesi'nden doktor unvanını almıştır (1890). İkinci şiir kitabı *Gea'nin Paskalyası*'nı bu dönemde çıkarmıştır (1891). Doktora sonrası Roma'ya dönmüş ve sadece edebiyatla ilgilenmeğe başlamıştır. İlk öykü kitabı *Aşksız Aşk* bu yılların mahsulüdür. 1894'te Antontietta Portulano ile evlenmiştir. Bu evlilikten üç çocuğu olmuştur. İlk romanı *Dışlanmış Kadın*'in hemen ardından *Dönüş* (1902), *Müteveffa Mattia Pascal* (1904), *Gölge Adam* (1904), *İhtiyarlar ve Gençler* (1909) ve *Karımın Kocasısı* (1911)'ni peş peşe yayınlamıştır. Pirandello, 1921 yılında kendisine büyük şöhret kazandıran *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'u neşreder. Hemen ardında bir diğer ünlü eseri *IV. Henri*'yi çıkarır (1922). Aynı yıl *Bir Yılın Öyküleri* ile *Aptal ve Çıplakları Giydirmek*'i telif eder ve oyunları ABD'de sahnelenir; eserlerindeki felsefî düşünceleri sebebiyle “Pirandellizm” terimi (Pirandello, 2023: 20) yaygın olarak kullanılmağa başlanır (1924). Yöneticiliğini yaptığı Roma Sanat Tiyatrosu'yla Avrupa ve Amerika'yı kapsayan bir yıllık turneye çıkar (1927). Luigi Pirandello, 1926'da yayımladığı *Biri, Hiçbiri, Binlercesi* romanıyla dikkatleri tekrar üzerine çeker. 1929'da İtalyan Kraliyet Akademisi üyeliğine seçilir. Nobel Edebiyat Ödülü (1934)'nü almasıyla ismi tüm dünyada duyulur. 10 Aralık 1936'da Roma'da ölür (Balamir, 2008: 2-66).

İtalyan edebiyatının önemli temsilcilerinden olan Pirandello, sanat hayatına şiirle başlamış, öykü ve romanlarıyla ünlenmiş ve tiyatro oyunlarıyla sanatının zirvesine ulaşmıştır. XX. yüzyılın başlarında eserleriyle modern edebiyatın gelişimine önemli katkılar sunmuş, farklı kültür ve coğrafyalarda birçok yazara ilham kaynağı olmuştur. Yazarın sanat özellikleri ana hatlarıyla şöyle özetlenebilir:

Metatiyatro/oyun içinde oyun: Pirandello'nun eserleri, tiyatro ve edebiyatın geleneksel sınırlarını zorlar. Oyunları, tiyatro sanatının sadece bir eğlence aracı olmadığını, aynı zamanda derin düşünsel ve duygusal katmanlara sahip bir sanat formu olduğunu gösterir. Yazarın oyunları değerlendirilirken metatiyatro kavramı tercih edilir. Metatiyatro, çerçeve oyun tekniğiyle tiyatro eserinin yazımını, oyunun konusu hâline getirmek ve ana oyun içinde yeni oyunlar kurgulamaktır. Bu yaklaşım, seyirciyi oyuna dâhil eder ve onları, kişi ve olayların gerçekliğini sorgulamaya iter (Atasoy, 2021: 245-246). Pirandello, izleyicinin dikkatini tiyatronun yapısına/kendisine çekmek için eserlerinde sıklıkla "oyun içinde oyun" tekniğini kullanır. Gerçek olayları, "sahnedeki olay örgüsüyle yan yana" koyarak "rol -içinde- roller, ortam -içinde- ortamlar, gerçekler -içinde- gerçekler" inşa eder (Paolucci, 2023: 346). Bu teknik; öncelikle oyun karakterlerinin sonra da izleyicinin kendi hayat hikâyeleri ve rolleri üzerine düşünme fırsatı sunar.

Rölativizm ve varoluş problemi: Pirandello'nun hayatı anlamlandırmasında, rölativist bakış açısı önemli bir etkiye sahiptir. Yazara göre mutlak gerçek yoktur. Bireyin kendi yaşamındaki roller ve sahnedeki gerçekliği ile oyuncuların/karakterlerin temsil ettiği hayat sahnelerindeki kurmaca ve gerçeklik katmanları dikkatle incelenmelidir (Sevim, 2010: 62). Herkesin farklı bir gerçeği vardır. Gerçeklik; kişi, toplum, zaman ve mekâna hatta kişinin farklı zamanlardaki ruh hâli ve duygularına göre değişebilir. Pirandello'nun ifadesiyle gerçek, kişiye "nasıl görünüyorsa öyledir"; kişi, nasıl algılıyorsa, onun gerçeği odur. Ayrıca kişinin kendisi ve başkaları için ne olduğu ile gerçek kimliği arasında da farklar vardır (Kundakçı, 1990:

183-184). Bu sebeple eserlerinde karakter ve oyuncuların varoluş biçimine ışık tutulur. Karakterler ile bunları temsil eden oyuncuların sahnedeki varoluş mücadelesi, varlık düzeyleri, iç dünyalarıyla dış görünüşleri arasındaki farklar ve bunun sebep olduğu çatışmalar konu edilir (Sevim, 2010: 158-159). Bu bağlamda kimlik arayışı, özgür irade, rol çatışmaları, kader ve insanın varoluş problemi, çoğu zaman eserlerinin mihverini oluşturur.

Maskeler, ayna ve kimlik arayışı: Yazarın eserlerinde sıkça görülen “maske”, “ayna” ve “gerçek kimlik” temaları; bireyin toplumsal rolleri ve kendi gerçekliği arasındaki çatışmayı ifade eder. İnsanlar hem kendi seçtiği hem de toplumun dayattığı çok sayıda maskenin tutsağıdır. Bu sebeple birey, özünü açıkça dışarı yansıtamaz ve hem kendi hem de toplumun algısına göre şekillendirdiği başka bireylerle sağlıklı bir iletişim kuramaz (Çobanoğlu, 2021: 63). Pirandello, insan doğasının çok katmanlı ve çelişkili yapısına dikkat çeker ve insanlardan kendi varoluşsal durumlarını dikkatle takip etmelerini ister. Ayrıca aynı kimsenin çeşitli görünüşlerinin varlığından hareketle farklı birçok yüze sahip olmanın hiç kimse olmamak anlamına geldiğini belirtir (Kundakçı, 1990: 201). Eserlerinde bireyin kimlik arayışı, insan davranışlarındaki gerçeklik ve kurmacanın iz düşümlerini irdeleyerek, psikolojik problemler ve toplumsal sorunları ele alır (Balamir, 2010: 22-23). Pirandello'nun oyunlarında karakterler, gerçek hayatta olduğu gibi, toplumun onlara dayattığı maskeleri takar ya da bunu reddeder ve gerçek kimliklerinden uzaklaşır yahut kendi kimliklerini aramak zorunda kalırlar (Özgül, 1970: 162).

Absürt ve ironik üslup: İtalyan yazarın eserlerinde ironi ve absürt unsurları öne çıkar. Yazar, sıra dışı karakterleri için absürt ve karmaşık durumlar çizerek olay örgüsünde imkânsız çözümler kurgular. Bu bağlamda insanların gerçeklik-kurmaca algısını sorgular; okur ya da seyircileri, eserin derinliklerine gizlediği mesajları anlamaya davet eder (Fisher, 2023:29).

Karakter gelişimi ve psikolojik derinlik: Pirandello'nun karakterleri genellikle varoluşlarının farkındadırlar. Kendilerini gerçekleştirme yolunda mücadele ederler. Eserlerindeki karakterlerin psikolojik derinlikleri, bilinçaltında yatan arzuları, toplumsal baskılar karşısındaki tepkileri ve iç çatışmaları onun edebî tarzının önemli bir parçasını oluşturur. Karakterleri, çok boyutlu ve karmaşık yapıya sahiptir (Özgü, 159-160).

Gerçek, kurmaca evren ve yanılısma: Pirandello'nun eserlerinde dikkat çeken ayrıntılardan biri, gerçeklik ile kurmaca arasındaki sınırların silikleştirilmesidir. Bu durum, yanılısamayı doğurur. Oyun karakterlerinin kurmaca dünyasında sanatçıların gerçeklikleri gündeme getirilir ya da kurmaca kişilerin sahnelediği gerçek davranışlar yahut temsil ettiği duygular tartışmaya açılır. Yazar, tiyatronun doğasının yanılısama olduğu fikrinde ve bu yanılısamanın izleyiciyi düşünmeye teşvik ettiği görüşündedir.

Dil ve anlatım teknikleri: Pirandello'nun eserlerindeki dil tercihi ve anlatım teknikleri, sıra dışı ve yenilikçi olarak değerlendirilir. Oyunlarında diyaloglar, monolog ve iç çözümlemeler arasında geçişler öne çıkar.

Toplumsal eleştiri: İtalyan yazarın eserleri genellikle toplumsal normları, değerleri ve insan ilişkilerini eleştirir. Toplum hayatındaki çarpıklıkları ve çelişkileri gözler önüne serer.

Tiyatroda yenilikçilik: Pirandello, oyunlarında yeni teknikler ve yapılar denemiş, geleneksel tiyatro kurallarını değiştirmiştir. Oyunlarındaki sahneleme tarzı ve dramatik yapı, dikkat çeker. İzleyiciyi pasif bir gözlemci olmaktan çıkarır, onların düşünce ve duygularını oyuna dâhil eder. Yazar, tiyatroyu sorgulama aracı olarak görür, izleyiciyi interaktif hâle getirir ve onları kendi gerçeklikleri ve kimliklerini keşfetmeye davet eder (Balamir, 2010: 21-33). İlave olarak tiyatrodan anlık kurgulamaya büyük önem verir. Bu yolla tiyatro çalışanları, oyuncular ve yönetmenin yaratıcılıklarını artırır.

Otobiyografik unsurlar ve kişisel temalar: Pirandello'nun eserlerinde kişisel deneyimlerinden izler bulmak mümkündür. Yazarın sanatçı kimliği ve felsefesini şekillendiren Sicilya, nerdeyse bütün öykülerinin çıkış noktasını oluşturur (Balamir, 2010: 20). Aile içi çatışmalar, yoksulluk, tutunamamak, kimlik arayışı, yalnızlık, mutsuzluk, ölüm korkusu ve varoluş problemi, vb. temalar, biyografik yansımalar olarak eserlerinde sıkça işlenir (Balamir, 2008: s. 3-25 ).

### **1. Pirandello'ya Dünya Çapında Şöhret Kazandıran Bir Eser: *Altı Kişi Yazarını Arıyor***

Luigi Pirandello'nun *Altı Kişi Yazarını Arıyor* adlı oyunu, öncelikle İtalyan tiyatrosunda sonrasında da dünya tiyatro tarihindeki önemli eserlerinden biridir. Oyun, kurmaca içinde kurmaca hikâyeler barındıran bir yapıya sahiptir. Eserin yazılma ve sahnelenme süreci, eserin konusunu oluşturur.

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*, bir tiyatro sahnesinde “gezginci bir tiyatro grubu”nun *Hamlet* provası sırasında başlar. Claudios, Gertrude, Hamlet, Ophella, Polonios, Laertes, Horatio ve Nedime rollerini prova eden oyuncular, tiyatronun çatısından bir gürültü işitir. O sırada elektrikler kesilir. Karanlığın içinden altı karakter çıkar. Bu karakterler, yazarları tarafından yarım bırakılmış bir oyunun kahramanlarıdır. Yönetmen tarafından yeniden yazılmak ve bir eserde hayat bularak sonsuza kadar yaşamak isterler. Altı karakter ve bunların talepleri karşısında büyük şaşkınlık yaşayan oyuncu ve tiyatro görevlileri, olup bitenleri algılamakta zorluk çekerler (Pirandello, 2009: 7-30).

Yönetmen ve oyuncular, altı karakteri dinlemek istemeseler hatta Yönetmen bunları tiyatrodan kovsa da özellikle Baba ve Üvey Kız, hikâyelerinin yazılmasında ısrar eder. Karakterler, geçmişlerindeki travmatik olayları ve ilişkileri anlatarak, kendi gerçekliklerini açığa çıkarmaya çalışırlar. Bu sırada tiyatro grubu, karakterlerin ani çıkışları ve isteklerine nasıl cevap vereceklerini şaşkınlık içinde tartışır. Karakterler, kendi hikâyelerini anlatma arzusunu sürdürürken, tiyatro grubu ve Yönetmen, bu beklenmedik durum karşısında ne yapacaklarını

bilemez. Sahne hem gerçeklik hem de sanat arasındaki ince çizgiyi sorgulayan bir ortam hâline gelir (s. 31-46).

Altı karakterin ısrarına dayanamayan "Yönetmen", onların hikâyesini sahnelemeye karar verir. Altı karakter, başlarından geçen olayları anlatacak ve Süflör, onların hikâyesini not alarak oyunu yazmaya çalışacaktır. Hikâye de oyuncular tarafından temsil edilecektir. Ancak altı karakter buna razı olmaz. Kendi hikâyelerini, yine kendileri temsil edecektir. Yönetmen buna karşı çıkar. *Hamlet*'in provasına çalışan oyuncuların bu görevi icra edeceğini belirtir ve öyle de olur. Altı karakter, istemeyerek de olsa bunu kabul eder. Hikâyeleri temsile başladığında rol-oyuncu uyumsuzluğu olduğunu ve oyuncuların duygu aktarımında yetersiz kaldığını ileri sürerler. Altı karakterin istek ve tenkitleri sebebiyle karakterler ile tiyatro grubunun çatışması doruğa ulaşır. Altı karakter, kendi varoluşlarının tamamlanması için çabalarını sürdürürlerken, tiyatro grubu da onları nasıl yönlendireceklerini ve bu durumu nasıl çözeceklerini düşünmektedir (s. 47-74).

Oyunun sahnelenmesiyle birlikte karakterlerin hikâyesi dramatik bir şekilde açığa çıkar. Üvey Kız, babasının ölümünden sonra ailesinin ihtiyaçlarını karşılamak için randevu evine gider. Orada, sonradan üvey babası olacak kişiyle tanışır. Burada yaşanan dram, diğer kardeşlerin sonradan idrak edeceği acı gerçekle içinden çıkılmaz bir hâl alır. Anne, yaşadıkları karşısında ölümü kurtuluş olarak görür. Annenin yaşadığı trajedi etrafında karakterlerin geçmişleri, ilişkileri ve içinde buldukları ruh hâli derinlemesine tahlil edilir. Bu süreçte hem karakterler hem de tiyatro grubu duygusal anlar yaşar (s. 75-88).

Oyunun sonunda, "Küçük Kız" havuzda boğulur; oğlan ise intihar eder. Acılı Anne boğulan kızını, çaresiz Baba da oğlunun cesedini kucağına alarak sahneden ayrılır. Ailenin diğer karakterleri de onları takip eder. Tiyatro çalışanları ve oyuncular, yaşadıklarının kâbus mu yoksa gerçek mi olduğu şaşkınlığıyla altı karakterin peşinden birbirlerine bakarlar (s. 91-94).

Altı karakterin hikâyesi, tamamlanmamış bir oyunun içinde kalmaktan kurtulmuş mudur, yoksa bu çatışma ve arayışlar sonsuza kadar devam edecek midir? Oyun, sahne ile hayatın gerçekliği arasındaki karmaşık ilişkiyi derinlemesine irdeleyen bir metaforla kapanır.

## **2. Murat Gülsoy'un Hayatı, Sanat Anlayışı ve *Yazarın Belleği Öyküsü***

Murat Gülsoy, 1967 yılında İstanbul'da doğmuştur. Tahsil hayatı İstanbul'da geçmiş, mühendislik ve psikoloji eğitimi almıştır. 1993-2023 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmıştır. 2004-2021 tarih aralığında Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi'nin yayın kurulu başkanlığını ve 2015-2023 seneleri arasında da Boğaziçi Üniversitesi Nâzım Hikmet Kültür ve Sanat Araştırma Merkezi'nin müdürlüğünü yapmıştır. *Hayalet Gemi* (1992-2002) dergisinin kurucuları ve yazarları arasında yer almıştır. Öykü ve romanları birçok yabancı dile tercüme edilen Gülsoy; *Bu Kitabı Çalın* (2000) adlı öykü kitabıyla Sait Faik Hikâye Armağanı (2001), *Bu Filmin Kötü Adamı Benim* (2004) isimli romanıyla Yunus Nadi Roman Ödülü (2004), *Baba Oğul ve Kutsal Roman* (2012)'la Notre Dame de Sion Ödülü (2013) ve *Gölgeler ve Hayaller Şehrinde* (2014) romanıyla da Sedat Simavi Edebiyat Ödülü (2014)'ne layık görülmüştür. Gülsoy, 2003 yılından itibaren "yaratıcı yazarlık" eğitimi vermektedir (www.muratgulsoy.wordpress.com).

Çağdaş Türk edebiyatında özellikle postmodern öykü ve romanlarıyla tanınan Murat Gülsoy, kaleme aldığı eserlerde tekrardan kaçınarak sürekli yeniliğin peşinden koşar ve okurlarına hem entelektüel hem de özgün bir okuma deneyimi sunar. Sanat eserlerinin karakteristik özellikleri şöyle özetlenebilir:

Postmodernizm ve anlatım teknikleri: Gülsoy'un eserlerinde Modernizm yanında Postmodernizm de önemli bir etkiye sahiptir (Akyıldız, 2015: 99-261). Yazar, Postmodern anlatım tekniklerinden sıklıkla faydalanır ve bunları ustaca kullanır (Kılıç, 2019: 56-157).

Deneysel edebiyat: Yazar, edebiyatla birlikte tüm sanatların deneysel bir tarafı olduğuna inanır. İlk kitabından itibaren kurgusal özellikler, anlatım, şekil ve muhteva itibarıyla yenilik arayışındadır. Deneysel edebiyatın, yazarı tekrara düşmekten koruduğunu belirtir (Gülsoy-Öztop, 2012: 4). Yazma süreci ve eser üzerine kafa yorar, araştırır ve yazar. Yazdıkça edebiyatın imkânlarını ve kendi yazarlık serüvenini ve ruh kudretini görme, tanıma ve geliştirme fırsatı bulur (Gülsoy, 2003: 2).

Bilinç, Bilinçaltı ve rüyalar: Karakterlerin bilinç, bilinçaltı, rüya ve anılarını irdeleyerek bunlardan hareketle kahramanların iç dünyalarını ve psikolojik derinliklerini ortaya çıkarır. Gülsoy'a göre yazarın düşünme biçimini gösteren gündüz düşleri gibi rüyalar da yaratıcılığın bir parçasıdır. Gülsoy'un karakterleri rüya ile bilinçten uzaklaşmakta ancak bilinçten tamamen kopmadan, kendi varlığı hakkında ipuçları bulabilmekte ve rüyada kendileri için özgür bir alan bulabilmektedir (Polat, 2021:128).

Çerçeve hikâye/ metin içinde metinler yazma: Murat Gülsoy; hikâye ve romanlarında üstkurmacanın tüm imkânlarını kullanarak metin içinde metin yazma, kurmaca dünya ile gerçek arasındaki sınırları bulanıklaştırma gibi yöntemlere başvurur.

Zaman ve mekân oyunları: Yazar; eserlerinde olay, zaman ve mekân unsurlarını geleneksel anlatılardan farklı bir şekilde kurgular. Geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki geçişler, iç içe geçmiş zaman dilimleri ve mekân oyunları ile teşkil edilir. Yazar kimi oyunları gerçeklik algısını kırmak için tasarlar (Tökel, 2019:139). Yazar, edebî eserlerde kurgulanan "oyun"ların zekâ gösterisi için yapılmadığını, hayatı, gerçeği ve varoluşu araştıran/sorgulayan bir araç olduğunu belirtir (Gülsoy-Çalidiz, 2003: 1). Bu oyunların okuyucu ve yazar için ruhsal ve düşünsel derinleşmeye vesile olduğunu düşünür (Gülsoy, 2003: 2). "Okuru aldatmak" ya da "ona numaralar yapmak" kaygısı taşımadığını belirten Gülsoy, ideal okurun bu oyunların farkına varacak kadar "zeki" olduğunun bilincindedir (Gülsoy-Aslan, 2001: 1).



Varoluşsal sorgulamalar: Karakterler; genellikle kendi iç dünyalarına döner, kendi varlık düzeyleri, içinde buldukları durum ile yaşadıkları olaylar hakkında sıradan olmayan yorumlarda bulunur ve varoluşsal sorgulamalar yaparlar. Kimlik arayışı, hayatın anlamı, özgürlük, yalnızlık ve ölüm gibi temalar, Gülsoy'un eserlerinde önemli bir yer tutar.

Kurmaca ile gerçeklik: Gülsoy'un eserlerinde kurmaca ile gerçeklik arasındaki sınırlar, gerçek hayat üzerinden sorgulanır. Ya da tersi yapılır. Hayatın kurmacalığı ya da kurmaca eserlerin/kahramanların gerçekliği üzerinde durulur. Yazar, edebî eserlerde sahiciliğin önemine inanır ancak kurgunun da ihmal edilmemesi gerektiği fikrindedir. Sadece akla ve zekaya hitabeden eserlerde eksiklik hisseder (Gülsoy-Duruel, 2011: 1). Anlatıcının tekinsizliği, hikâyenin gerçek mi yoksa kurgu mu olduğu, dünya hayatının gerçekliği/kurgusalılığı gibi konular, farklı yönleriyle ele alınır. Edebî eserlerin sınırları, ihlâl edilir (Gülsoy-Barbarosoğlu, 2003: 5).

Edebî ve felsefî göndermeler: Murat Gülsoy, çeşitli yazar ve düşünürü ait edebî ve felsefî referanslara eserlerinde farklı biçim ve düzeylerde sıkça yer verir. Bu göndermeler, Gülsoy'un metinlerine zenginlik katar ve donanımlı okuyucular için farklı katmanlarda okuma deneyimi sunar.

Dil ve üslup: Gülsoy, yalın bir dile sahiptir. Bununla birlikte dilin imkânlarını zorlayan, zengin ve çok katmanlı bir üsluba sahiptir. Kelime oyunları, semboller ve metaforlar metinlerine edebî bir derinlik katar.

Murat Gülsoy'un *Bu Kitabı Çalın* (2000) adlı eseri, 2001 yılında Sait Faik Hikâye Armağanı'nı kazanır. Kitap; Haldun Taner ve Dostoyevski'nin yazma eylemine dönük sözleriyle başlar. Eserde bir bütünün parçaları olan 12 öykü bulunur. Kitabın girişinde yer alan *Bu Kitabı Çalın* isimli hikâye, eserin genelini kapsar biçimde kurgulanmıştır. Bu öykünün ardından *Kayıp Eşyalar Bürosu*, *Hindistan Yolculuğu*, *Hızlı Düşünme Sanatı*, *54 Numara'nın esrarı*, *Kötü Yola Düşen Ev*, *Yazarın Belleği*, *Hasta Bir Konak*, *Birkaç Dolar İçin*, *Kukla* ve *Sak-*

*la Beni* isimli hikâyeler şekil ve muhteva olarak bir zincirin halkaları şeklinde tasarlanmıştır. Kitabın son hikâyesi *Yasadışı Öyküler* ise eserin tamamını yorumlar mahiyettedir.

*Yazarın Belleği* (2000) adlı öykü, *Bu Kitabı Çalın* isimli hikâyeye kitabında yedinci sırada yer alır. Eserin başında iki epigraf bulunur. Bunlardan ilki, Giovanni Papini'nin *Saçma Sapan Bir Öykü*'sünden alınmıştır: "O adamın okuduğu öykü benim iç ve dış yaşamımın baştan başa, tam ve kesin anlatısıydı." İkincisi de *Don Quijote*'tan nakledilir: "Herhalde benim kahramanlığımın öyküsünü yazmakla yükümlü bilge, benim de eski şövalyeler gibi bir lâkap edinmemi uygun bulmuş olacak." (s. 98).

Murat Gülsoy, birçok eserinde yaptığı gibi *Yazarın Belleği*'nde de üstkurmacanın imkânlarını ustaca kullanarak öykü boyunca anlatılanların kurmaca olduğunu özellikle vurgular (Arık, 2007: 341). Bu yolla gerçeklik olgusunu kırmaya çalışır, kurmaca ile gerçekliğin sınırlarını sorgular; karakter ve eserin vücuda getirilmesinde yazarın muhayyilesinin işleyişi, yazma süreci ve edebî metinlerin yazılma gerekçesini konu edinir. Hikâyede ismi belirtilmeyen başkahraman, kurmaca karakter olduğunun farkındadır. Kurmaca yazarın zihninde tasavvur edilmiş ancak çok istemesine rağmen henüz yazıya geçirilmemiştir. Edebî bir metinde yazılarak, ebedî bir hayatı arzular. Bir öykü kahramanı olarak herhangi bir metinde yer alamadığı için oldukça endişelidir. Zira yazarın belleğinde dolaşırken "yarım bırakılmış öyküler mezarlığı" ile karşılaşmıştır. Burada "ölü doğmuş ya da yaşamasına izin verilmemiş öyküler, öykü kişileri, kurgular" ve "olay parçaları" gömülüdür (s. 99). Kendi varlığının da onlar gibi sona ereceğinden korkar. Uzun ve endişeli bir bekleyişin ardından kahramanın hikâyesi yazılmağa başlanır (s. 104).

Öyküde olay örgüsü, kurgu gereği ihmal edilir. Hikâyenin ilerleyen sayfalarında başkahraman ve kurmaca yazar üzerinden kurmaca-gerçeklik ilişkisi, bunların güçlü ve zayıf yanları, karakterin varoluş serüveni, özgürlük, yazarın yazma

gerekçesi ve yaşadığı zorluklar, yazar ve kahramanların iradesi ile sahip olduğu yetiler, yazar ve kahramanların kader birlikteliği, yazar-kahraman ilişkisi bağlamında yazar-Yaratıcı benzerliği, vb. konuları irdelenir. Başkahraman, yazarın zihninde bir an evvel yazılıp tamamlanmayı bekler. Olay örgüsü, belirli fasılalarla devam eder. Derken başkahramanın hiç beklemediği bir anda hikâyede bir gelişme yaşanır. Bilinmeyen bir lokantada iki kişilik bir yemek sahnesi tasarlanmıştır. Ancak mekân ve buradaki diğer müşteriler silik bir şekilde tasvir edilmiştir. Başkahraman; nerede olduğunu, ne için orada bulunduğunu, aynı masada oturduğu kadının kim olduğunu ve yazarın bütün bunlarla neyi amaçladığını bilmez. İlerleyen satırlarda, masada oturan kadının eşi olduğunu öğrenir (s. 114-115). Hikâyenin bu şekilde başlayıp anlamsız bir şekilde devam etmesi, başkahramanı derin bir üzüntüye/umutsuzluğa sürükler. Sherlock Holmes yahut Don Kişot gibi yazarını gölgede bırakan büyük bir kahraman olmayı hayal ederken onun payına başarısız bir öyküde basit bir kahraman rolü düşmüştür. Bundan son derece rahatsızdır. Sebebini bilmeden masada duran bıçaklardan birini alarak karşısındaki kadını öldürür. Sonra da kendini dışarı atarak hızla oradan uzaklaşır (s. 116). Başkahraman, yaşadıklarına bir anlam veremez. Şaşkınlık içerisinde ne yapacağını bilemez. Büyük bir üzüntüyle dolaşırken “yazarın zihninde açık bulduğu” bir kapıdan içeri dalar ve kafasındaki soruların cevabını arar. O sırada yazarın uyuduğuna ve rüyasında sebepsiz yere bir kadını bıçakladığına şahit olur. Çok geçmeden kendi yaşadıklarının yazarın rüyasından ibaret olduğunu anlar. Ancak arada bazı farklar vardır. Kurmaca dünyanın yoksunluklarını acı bir şekilde yaşayan başkahraman, kurmaca yazarın muhayyilesindeki kalabalık şehirde, onca insan arasında kendini yapayalnız hisseder. Bu durumdan okuyucular sayesinde kurtulabileceğini düşünür. Yazılmış bir metinde yer alsa bile, varolabilmenin yegâne şartının okunmak olduğunu fark eder. Aksi hâlde açılmayan sayfalar arasında karanlığa gömülecek ve arafta kalacaktır (s. 117-119).

### 3. Yazarın Belleği'nde Pirandello Tesiri

Murat Gülsoy, *Bu Kitabı Çalın* (2000)'in neşrinden sonra verdiği birçok röportajda kaleme aldığı hikâyeler, yazarlık macerası ve sanat anlayışı üzerine açıklamalar yapar. Bu röportajlarda *Yazarın Belleği*'ndeki Pirandello tesirinden bahsetmez. Nursel Duruel'le yaptığı bir söyleşide öyküyü şekillendiren farklı etkenlerden söz eder. Bu açıklamalar doğrultusunda Gülsoy'un *Yazarın Belleği* hikâyesindeki kurmaca yazarın öyküye başlayamaması, karakterini geliştirememesi ya da başladığı birçok öyküyü yarım bırakması tesadüfi değildir. Bu durum, Gülsoy'un kendi yaşadıklarıyla ilgilidir. Hatta yazara göre, *Sakal-ı Şerif* öyküsündeki Gazeteci Cem'in bile bunda payı vardır: "Sakal-ı Şerif hikâyesinin ana karakteri olarak tasarladığım Gazeteci Cem birbiri ardına başka hikâyeler yazdırıyordu. Bu Kitabı Çalın hikâyesinde de azımsanmayacak bir rolü olan Gazeteci Cem'in bir türlü benim istediğim hikâyeyi başlatamaması ve bunun yerine adeta kendi seçtiği hikâyelerde rol alması beni *Yazarın Belleği* adlı öyküyü yazmaya itmişti belki de, bilemiyorum" (Gülsoy-Duruel, 2011: 2). Bir eserin vücuda gelip şekillenmesinde şüphesiz pek çok saik rol oynamaktadır. *Yazarın Belleği* de bunlardan nasibini almıştır. 2013 yılında İstanbul'da düzenlenen bir programda bu öykünün diğer etkenler yanında, İtalyan yazarın tesiriyle kaleme alındığı ortaya çıkar.

Ayfer Tunç ile Murat Gülsoy, AynalıGeçit'te katıldıkları *Diyaloglar: Oyun* başlıklı etkinlikte, Türk ve dünya edebiyatından örnekler vererek edebî eserlerde yazarlar tarafından kurgulanan "oyun"lar üzerine sohbet ederler. Bu sırada Murat Gülsoy, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da Pirandello'nun kurguladığı oyuna temas ederek, yazarın tiyatroya getirdiği yenilikler ve roman sanatındaki başarısına değinir. Ardından Ayfer Tunç'un *Kırmızı Azap* adlı öyküsünde, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'un etkisini dile getirir. Daha sonra da Dostoyevski'ye izafe edilen "Hepimiz Gogol'ün *Palto*'sundan çıktık" sözüne atfen "Hepimiz, Pirandello'dan çıktık" ifadesini kullanır. Ayfer Tunç ise Pirandello'dan etkilendiğini kabullenmekle birlikte "Hepimiz

Donkişot'tan çıktık" ilavesinde bulunur ve Murat Gülsoy'un da İtalyan yazardan esinlendiğini belirterek, *Yazarın Belleği*'nin bu tesiri gösterdiğini söyler. Gülsoy, bu tespiti doğrular ve söz konusu iki eseri yazdıkları sırada Ayfer Tunç'la tanışmadıklarını, o dönemde Pirandello okuduklarını esprili bir şekilde ifade eder. Sonra da salondakilere *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'u tanıtmaya başlar (Tunç-Gülsoy, 2013).

*Yazarın Belleği* 'nde Pirandello'nun eserinde olduğu gibi öykünün yazılma süreci hikâyenin konusu hâline getirilmiştir. Bu durum çerçeve hikâye tekniği ile gerçekleştirilir. Pirandello'nun oyun içinde oyun, mekân içinde mekân, rol içinde rolleri kurgulaması gibi, Gülsoy da kurmaca yazarın "rüya"sını ustaca kullanarak ana hikâyenin içindeki öyküyü ve bunun cereyan ettiği mekânı, yazarın rüyasının farklı bir tezahürü olarak resmeder. Çok katmanlı bir yapı kurarak hikâye içinde hikâyeler anlatır. Gülsoy, Pirandello'nun eserini farklı bir bakış açısıyla yorumlayıp dönüştürür ve öykü formunda yeniden yazar. Bu yönüyle *Yazarın Belleği*, birden çok edebi türün keşiştiği edebî bir metne dönüşür (Derrida, 2010: 249; Akyüz, 2020: 89-129).

Ayrıca, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da temas edilen yazarlık ve yaratıcılık, yazma eylemi, yazarın rolü ve sorumluluğu, yazarların karşılaştıkları zorluklar, yazarın hayal dünyasındaki işleyiş, edebî metinlerin teşkili, yazar-karakter ilişkisi, karakterlerin vücuda getirilmesi ve gelişimi, özgürlük, yok olma korkusu, değersizlik, gerçeklik-kurgu ilişkisi, kimlik arayışı, edebî metinde çok katmanlılık, varolmak ve varoluş biçimleri; *Yazarın Belleği*'nde işlenmiştir.

*Yazarın Belleği* ile *Altı Kişi Yazarını Arıyor* arasındaki tematik benzerlik, eserin yazımının metnin konusu hâline getirilmesi ve karakterlerin var olma gayreti/mücadelesi etrafında şekillenir. Pirandello'nun altı karakteri, *Hamlet*'in provasının yapıldığı tiyatroya gelerek yönetmene, yazarlarının kendi hikâyelerini yarım bırakıp bir kenara attığını ve metni bir daha eline almadığını söyler. Kalem almazlarsa yok olup gitmekten

korkarlar. Yönetmen tarafından yazılarak hikâyelerini sahnede canlandırmak ve edebî bir metinde sonsuza değin yaşamak isterler (s. 22-26). Yönetmen, altı karakterin isteğini kabul eder. Hikâyelerini ona anlatırlar. Suflör notlar alır, tiyatro metni şekillenmeğe başlar ve nihayetinde roller dağıtılır. Ancak katlanılması zor bir durum ortaya çıkar. Altı karakterin yaşadığı dram, hikâyeleri her okunduğunda ya da sahnelendiğinde yeniden canlanacak ve bu durum sonsuza kadar devam edecektir. Anne, bunu şöyle ifade eder: "Şimdi gene oluyor! Bütün ayrıntılarıyla! Bitip tükenmek bilmiyor. Her an tazeleniyor bu çile!" Baba da aynı durumdan şikâyetçidir: "Evet sonu gelmeyen anlar. Bu anlarda yaşıyoruz biz. (Üvey Kız'ı gösterir) Nasıl bana duyduğu nefretin sonu gelmeyecekse, onun bu görünüşü de, böyle bir odada, giysileri, kolları, bakışı o an içinde donmuş olarak sonsuza kadar sürecek. Ne o kurtulabilir bundan, ne de ben" (s. 77). Hikâyenin yazılma süreci, karakterlerin vücuda getirilmesi, geliştirilmesi ve metnin tamamlanması meselesi, *Yazarın Belleği*'nde de öykünün konusu şeklinde kurgulanır. Yazarın zihninde vücuda getirdiği kahraman, uzun süredir yazılmayı beklemektedir. Belirsizliklerle dolu olan bu bekle-yiş, korkunç ve tahmin edilemeyecek kadar zor bir durumdur: "Öyle korkunç bir şey ki beklemek. Beklemek, bağlı olmak demek. (...) Benim bekleyişim ise hayal edemeyeceğiniz kadar acılı bir süreçti. Neyi beklediğimi, kimi beklediğimi, kim olduğumu, hangi durumların yolunu gözlediğini bilmeksizin bekliyordum. Ta ki bu satırların yazarı beni yazmaya başlayana dek" (s. 98). Kahraman yazılmağa başlanmıştır, bundan son derece mutludur ancak kaderinin nasıl olacağı konusu içini kemirmektedir. Hikâyesinin yarım bırakılma ihtimalini düşünür ve telaşa kapılır: "Tabii, yaratılma heyecanının ilk sevinç sarhoşluğu geçince aslında müthiş bir kaygı ve korku tablosunun tam da içinde durduğumu fark ettim. *Ne kadar sürecek? Serüvenimi yaşayabilecek miyim? Yeterince sabırlı mı? Tamamlamaya gücü yetecek mi?*... Bir anda sizi yazan kişi hakkında olmadık kuşkulara kapılıyorsunuz" (s. 99). Kahraman, korku dolu bekle-yişi sırasında yazarının belleğinde dolaşmağa baş-

lar. Orada yarım kalmış hikâyeler, tamamlanmamış karakterler ve kurgulara rastlar. Kendisinin de aynı akıbeta uğrayacağı endişesiyle içi ürperir: “O koridorlarda gezinirken, yarım bırakılmış öyküler mezarlığı ile karşılaştım. İnsanın tüylerini diken diken eden, kasvetli bir yer. Burada, ölü doğmuş ya da yaşamasına izin verilmemiş öyküler, öykü kişileri, kurgular, olay parçaları gömülüydü. Bazıları inanılmaz derecede kısaydı. Kimileri birkaç cümleden ibaretti. Yazarımın bu mezarlığa sık sık uğramadığını hemen anladım. Belli ki, burada, hayal âleminin sonsuz karanlığında ebedi uykularından kaldırılıp onlara bir kez daha can verildiği çok seyrek oluyordu. İçim ürperdi. *Ya ben de bu mezarlıktaki yerimi çok geçmeden alırsam? Ya öykümün son noktasını göremezsem?* İşte size öbür şeylerden söz ederken hep bundan korkuyordum: Ya yazar sıkılırsa...” (s. 99-100). Kurmaca yazar, öyküyü yazmağa ara verdiğinde kahraman, macerasının yarım kalacağını düşünerek tekrar endişelenir. Yazar, yemek molası vermiştir. Sonra televizyon izlemeğe başlar ve uyur. Ardından gündelik işleriyle meşgul olur. Tekrar yazmağa başlar fakat bir müddet sonra yazdıklarını silmeyi düşünür. Kahraman, olacakları korku içinde bekler: “Yazarım bir önceki paragrafı bitirdikten sonra bir süre durup düşündü. Acaba bunları silsem mi, diye. Korku içinde bekledim. Bu, her şeyin sonu olabilirdi” (s. 106). Hikâyenin yazımı, bir türlü ilerlemez. Kahraman, bir an evvel yazılmayı ve gerçek bir kahraman olmayı heyecanla beklemektedir: “Gerçek bir kahraman olmam için şart olan bu serüven ne zaman karşıma çıkacak acaba?” (s. 110). Hikâye yazılmağa başlanmıştır ama olay örgüsü bir türlü kurgulanamaz. Kahraman yazılmayı heyecanla bekler zira yazılmak sonsuzluğun muştusudur: “Bir öykü kahramanı olmak, bir öykü olarak yaşamak, hayal edilebilecek en güzel şey. Başkalarının aklının içinde, her okunuştta tekrar tekrar hayat bularak sonsuza dek var olmak...” (s. 100). Kaygı dolu bir bekleyişe rağmen kahraman, yazılmağa başlanan metinde yaşamaya devam etmektedir. Üstelik bu hayat ve yaşayış, kahramanın hikâyesi her okunduğunda tekrar edecektir: “Ben yine de yaşıyorum bu öykünün içinde. Hem

de her okunuşta defalarca" (s. 113). Kahramanların metne geçirilerek sonsuzluğu yakalama isteği, Pirandello ve Gülsoy'un ortak paydasını oluşturur. Ancak Murat Gülsoy, bu düşüncüyü bir adım öteye götürür ve kahramanına, sonsuz bir hayat için yazılmanın yeterli olmadığını söyler. Karakterlerin varoluşu, ancak hikâyeye okunduğu takdirde gerçekleşecek, aksi hâlde kahramanlar, kitap sayfalarının arasında hapsolacak ve arafta kalacaktır. "Biliyorum, ben bana bakıldığında, okduğumda varolabiliyorum sadece. Gerisi üst üste degen metinlerin karanlılığı. Sürekli Araf!" (s. 119).

Luigi Pirandello'nun altı karakteri, yazılmayı ve bu yolla sonsuz bir hayatı istemektedir. Yönetmen bu talebi kabul etmiş ve hikâyeleri, Süflör tarafından yazıya geçirilmiştir. Bundan böyle olay örgüsündeki her detay, zamanın akışı içerisinde karakterler hâlinde dondurulmuş gibi ebediyen yaşayacaktır: "Evet sonu gelmeyen anlar. Bu anlarda yaşıyoruz biz. (Üvey Kız'ı gösterir) Nasıl bana duyduğu nefretin sonu gelmeyecekse, onun bu görünüşü de, böyle bir odada, giysileri, kolları, bakışı o an içinde donmuş olarak sonsuza kadar sürecek" (s. 77). Murat Gülsoy, Pirandello'nun bu yaklaşımını benimsemekle birlikte kahramanların metin içindeki varlıklarını, sadece bir "an" içine hapsedmez: "Ve tabii fark etmişsinizdir sevgili okur, benim bir çok şu an'ım var. Örneğin şu anda siz beni okuyorsunuz ve beraberiz. Ve aynı zamanda, şu anda henüz yazılıyorum ve aşağıda büyük bir boşluk var. Dolayısıyla geleceğe sesleniyorum. Bir de öbür zamanlarım var: Kapalı durduğum anlar..." (s. 113).

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da yazılmayı isteyen karakterler, Yönetmen'in onayıyla metne geçirilir. Altı karakter, oyunlarını kendileri sahnelemek düşüncesindedir. Ancak Yönetmen, metinde onlara yazar tarafından böyle bir vazife verilmediğini, dolayısıyla oyunu sahneleyemeyeceklerini söyler: "Olağan şey değil! Seyircinin karşısına çıkabileceğinizi nasıl düşünebiliyorsunuz? Siz oyuncu değilsiniz ki. Yazarınız sizin için nasıl bir kimlik düşünmüşse, siz osunuz. Neydi size verdiği görev?" (s. 57). Altı karakterin arzuları yerine getirilmiştir ancak met-



nin içinde kurmaca yazara kayıtlı bir şekilde yaşamak zorunda kalmışlardır. Bu mecburiyet, onlarda mahpusluk hissi uyandırır. Üvey kız, babasının ölümüyle birlikte Anne ve kardeşinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla randevu evine gider. Orada sonradan üvey babası olacak ihtiyar adamla tanışır. Üvey Kız, gayrimeşru ilişkiyi “Hoş bir şey değil”, “Anlamlı, temiz, yüce bir şey değil. Bağışlanır bir yanı da yok” diyerek tasvip etmez (s. 74-75). Ancak buna mecbur kalmıştır. Baba, oyundaki kaderini değiştiremeyeceğini ve kendisine biçilen rolü, sonsuza kadar tekrar yaşamak zorunda kalacağını, bunun da “korkunç” bir durum olduğunu söyler. Bu tam bir “tutsaklık”tır. Claudius, Baba’nın yaşadıklarını sahnede canlandırmağa çalışır. Baba, bir aktörün anlayıp, hissederek kavradığı şekliyle onun hayal dünyasında kayıtlı olmayı, yine “tutsaklık” olarak değerlendirir (s. 50-84). Altı karakterden Baba, yazarın tanrısal kudrete sahip olduğunu, kahramanlarını istediği gibi tasarlayıp hareket ettirdiğini, oyun kişilerinin ona itiraz edemeyeceğini, biraz hayranlık biraz da çaresizlikle dile getirir: “Tanrısal, olağanüstü bir güçle yazar böyle bir kahramanı tasarlıyor. Şuraya dizilen giysiler yoktan varoluyor. Ama her hücre sine kadar gerçek bir insan o. Evet, gerçek. Hanginiz ondan daha inandırıcı olabilir? Bakın kızım nasıl boyun eğiyor ona!” (s. 62). Yine aynı karakter, Yönetmen’e yazarın kendisi için çizdiği özelliklerin hiçbir zaman değişmeyeceğini, “tutsaklık” a eşdeğer bu gerçekliğin de “korkunç” bir durum olduğunu vurgular: “Sizin gerçekliğiniz her gün değişiyor. Ama benimki değişmiyor. Aramızdaki ayrım işte bu. Benim gerçekliğim hep olduğu gibi kalıyor; değişmeden, sonsuza kadar. İşin korkunç yanı da bu. Benim yanıma yaklaşmak ürperti vermeli size.” Baba’nın bu sözlerinden kahramanların yazarın tutsağı olma çıkarımında bulunan Yönetmen, “Ama siz, eğer dediğiniz gibi, yazarınızın yarattığı kimliğin tutsağıysanız, nasıl oluyor da kalkıp provaya geliyorsunuz?” (s. 84).

Üvey Kız, kahramanların yazarın elinde “kukla gibi” oynatılmasını tenkit eder. Altı karakterden biri olan Oğul; ailecek yaşadıkları trajedinin tekrar canlandırılmasını ve kendisinin de

içinde olduğu kimi olayların yeniden temsil edilmesini istemez. Bu sebeple sahneden uzaklaşmaya çalışır. Oradan çıkıp gitmeğe yeltenirse de yazarın çizdiği sınırın dışına çıkamaz. Üvey Kız, kurguda yer alan her bir unsurun bir diğeriyle ilintili olduğunu bu sebeple de kimsenin dilediği gibi hareket edemeyeceğini söyler (s. 89-90). Neticede karakterler, içinde buldukları durumdan memnun olmasalar da yazarları tarafından çıkışı olmayan bir labirente hapsedilmişlerdir.

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da kahramanlar, yazarın belirlediği sınırların dışına çıkamazlar ve bunu, mahkûmiyet olarak nitelendirirler. Aynı durum, *Yazarın Belleği*'nde de kendini gösterir. Hikâyenin başkahramanı, yazarların keyfi tutumları yüzünden öykü kişilerinin gereksiz yere acı çektiğini, pek çok zorluklar yaşadığını ve buna karşı koyamadıklarını söyler: "Çoğu zaman yazarların keyfi öyle istediği için, yaptıkları kurgularla kendilerinin ne kadar zeki olduğunu sergilemek için, anlattıkları öykülerle ne kadar duyarlı olduklarını gösterebilmek için türlü işkencelere katlanıyoruz, acı verici sahnelerde rol alıyoruz (...) Yazarlar sınır tanımadıkları için kahramanlarının en gizli acılarını ve en utanç duydukları yüzlerini bile keyifle gözler önüne sermekten büyük bir mutluluk duyarlar. Üstelik öykü kişilerinin ruhu bile duymaz. Âşık olduğu kadınla yalnız olduklarından emin olduğu için başını dizlerine koyarak ağlayan genç adam, binlerce meraklı gözün sessizlik içinde onları izlediğini bilse yine de ağlar mı? O azizlerin azizi genç kadın ise bedeninin en gizli köşelerini âşığına sunarken garip bir gösteride rol aldığını hissetse, namusunu korumak için bir şeyler yapmaz mı? Tabii, bir takım sadist yazarlar tarafından sadece işkence çektirilmek üzere yaratılmış kişiler de var ki, onlar için ne kadar üzülsük azdır" (s. 100-101). *Yazarın Belleği*'nin ismi belirtilmeyen kahramanı, hiçbir bilgisi olmadan garip bir hikâyeye dâhil edilir. Öyküdeki kişiler, mekân ve olaylara bütünüyle yabancıdır. Hatta kendi isminin ne olduğunu dahi bilmez. Ancak yazar, onun için böyle bir olay örgüsü kurgulamıştır. Kahraman bunu kabul etmek istemez ve yazarına öfkelenir: "Neden hiçbir ayrıntısını bil-

mediğim bir öykünün içine fırlatılıyorum ki? Bu hakkı yazara veren ne? Böyle öykü nerede görülmüş!” (s. 115). Kahraman, olup bitenler karşısında yazarın ne yapmak istediğini anlayamaz. Delirmek üzeredir: “Bir öykünün ortasında deliren bir kahraman var mıdır? Yazarının isteği dışında? Sahi, yazarım ne yapmamı bekliyor acaba?” (s. 115). Kurmaca yazar, kahramanını kalabalıklar içinde yapayalnız bir kişi olarak resmeder. Kalabalıklar, ruhsuz kişilerden mürekkeptir ve yazarın istediği şekilde “kukla” gibi hareket etmek zorundadır. Kahraman, bu yalnızlığı kabullenemez ve yazarın kendine biçtiği rolün “çarmıha gerilme”kle eşdeğer olduğunu söyler: “Kuklaların, çöp adamların, robotların arasında yapayalnız bir ruh” (s. 118).

*Altı Kişi Yazarını Arıyor* oyununun karakterleri, Pirandello’nun insan psikolojisi ve kimlik çatışmalarına olan ilgisini yansıtır. Yazar, oyuncuların ismini vermeden hangi rolü icra edeceklerini belirtir. Tiyatrodaki görevlileri de aynı şekilde vazifeleri itibariyle “Yönetmen, Sahne Amiri, Suflör, Gardiropçu, Yardımcı Sahne Amiri, Sahne İşçileri” şeklinde tanımlamayı tercih eder. Oyundaki şahıs kadrosu kalabalıktır. Bireyler, mutsuzluklarıyla dikkat çeker (Balamir, 2008: 41). Pirandello’nun karakterlerinde resmedilen yaşama teslim olmuşluk hâli ve mutsuzluk durumu, o dönemdeki gerçek hayatın bir yansıması olarak kabul edilir. İçinde bulunulan hayat farklı sebeplerle anlamsızlığa evrilmiştir (Güler, 2019: 26). Yazar, tiyatrodaki oyuncu ve görevliler gibi altı karakterin de ismini vermez: “Karanlıkta altı kişinin belirlediğini görürüz: bir baba, bir anne, 21 yaşında bir genç kadın, ondan birkaç yaş büyük bir genç adam, küçük bir kız, ondan da biraz küçük bir erkek çocuğu” (s. 22). Eserlerinde kurmaca karakterlere daha çok yer veren Pirandello, ete kemiğe bürünmüş ölümlü gerçek bireylerden ziyade ölümsüz karakter özellikleri, ruh hâlleri ve duygu durumları üzerinde durur (Boschiggia, 1986: 74). Karakterlerin duygu durumları üzerinde dururken kim olduklarından ve fizikî özelliklerinden bahsetmez. Bununla birlikte kahramanların tutkuları, zaafı, alışkanlıkları ve arzularını başarılı bir şekilde tasvir eder. Bu tercih; kişilerden ziyade tas-

vir edilen insan psikolojisi, durum ve yaşanan olaylara dikkat çekmek içindir. Böylece insanoğlunun yaşadığı benzer olaylar, ortak kader ve ruh hâllerine işaret ederek bunları, okur/izleyiciye hissettirir. Zaman, mekân ve kişiler değişse de insanların ruh hâlleri, karakter özellikleri, yaşanan olaylar ve içinde bulunulan durumlar değişmemektedir. Bu nedenle gerek *Hamlet*'i sahnelemeye hazırlanan oyuncular gerekse altı karakterin ismi belirtilmez. Murat Gülsoy, Pirandello'nun isim kullanmama konusundaki tercihinin, *Yazarın Belleği*'nde de bağlı kalır. Kişilerin şahsî hususiyetlerini silikleştirerek insanın değişmeyen doğası, olaylar karşısında verdiği değişmeyen tepkiler, ruh hâlleri, yazma eylemi, gerçeklik-kurgu münasebeti, varoluş süreci, yazar-kahraman/yazar-Yaratıcı ilişkisi, karakterlerin teşkili ve gelişimi, yazma gerekçeleri, vb. üzerine dikkatleri toplar. Öyküde başkahramanının ve kurmaca yazarın ismi belirsizdir. Kahramanın yaşadığı şehir ya da yemek yedikleri lokantanın adı verilmez. Hatta başkahraman ne kendi adı ne de eşinin ismini bilir. Yazarın belleğinde yer alan diğer kişilerin de isimleri belirtilmez (s. 115). Eserde yer alan kahramanların duygu durumlarındaki değişimler ve genel itibarıyla içinde bulunulan durumdan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk hâli, Pirandello'nun oyununa benzer çizgide resmedilir.

Pirandello'nun Yönetmen ve Gertrude rolünü canlandıran oyuncu ile altı karakterden Baba ve Üvey Kız, tiyatro yazarlarından şikayetçidirler. Yönetmen, oyun yazarlarının gereksiz ayrıntılara takılarak önemli noktaları ıskaladığını söyler: "Böyle konuştuğum için kusura bakmayın ama, siz de tıpkı birlikte çalıştığım bütün oyun yazarları gibi düşünüyorsunuz. "Burada gözlüğünü sileceğini düşünmüştüm" ya da "Bu kadın fazla şişman" gibi şeyler söylerler. Hep önemsiz ayrıntılara takarlar kafalarını oyun yazarları. Çünkü oyunu bitirdikleri zaman, neyle ilgili olduğunu unutmuşlardır bile. Hoş, başlarken de bildikleri şüphelidir ya!" (s. 58). Altı karakterden Üvey Kız, tiyatrodakilere hikâyelerini yarım bırakan oyun yazarı hakkında bilgiler verir. Yazar; iç çatışmaları, oyuncu ve seyircilere olan güvensizliği nedeniyle eserini tamamlaya-

mamıştır. Hamlet, seyirciler konusunda onun haklı olduğunu söyler. Gertrude, yazarın oyuncular konusundaki düşüncesini sorgular. Yönetmen ise, oyun yazarlarına sataşır: “Oyun yazarlarının söylediklerini dinleyecek kadar alçaldıysak, bu işi bırakalım daha iyi. Hadi, başlıyoruz” (s. 85). *Yazarın Belleği*’nin başkahramanı, Pirandello’nun karakterleri gibi, genel olarak öykü yazarları, kendi yazarı ve içinde bulunduğu hikâyeden mustarıptır. Yazarı, öyküyü bir türlü yazmamış daha doğrusu okurda bu intibayı uyandıracak bir “oyun” kurgulamıştır. Kahraman bu durumu onaylamayarak hem yazar hem de hikâyeyi eleştirir: “Sevgili yazarımın oyun meraklısı bir kişiliğe sahip olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum. Onun hakkında birbiri ardına sıraladığım övgülere dudak büküyor. Her şeyin, benim varlığımın, bu öykünün (ayrıca bu ne biçim öykü hâlâ olan biten bir şey yok) tüm düşüncelerimin bir oyunun parçası olduğunu hissediyorum. Ve bu oyun meselesinin canımı sıkıtiğini itiraf etmeliyim” (s. 109). Başkahraman, yazarı tarafından bütünüyle yabancı olduğu bir öyküye aniden yerleştirilmiştir. Hikâyedeki mekân, zaman, olay örgüsü ve şahıs kadrosu hakkında hiçbir bilgiye sahip değildir. Bundan son derece rahatsızdır: “Neden hiçbir ayrıntısını bilmediğim bir öykünün içine fırlatılıyorum ki? Bu hakkı yazara veren ne? Böyle öykü nerede görülmüş!” (s. 115). Kahraman, kendisine reva görülen kaderle yazarın ne yapmak istediğini kavrayamaz. Delirmek üzere olduğunu söyler: “Bir öykünün ortasında deliren bir kahraman var mıdır? Yazarının isteği dışında? Sahi, yazarım ne yapmamı bekliyor acaba?” (s. 115). Başkahraman, yazarın kendini sevdiği düşüncesine kapılmıştır. Ancak bilmediği bir hikâyenin içine rasgele atılması ve vasatın altında bir karakter olarak tasvir etmesi, onu hayal kırıklığına uğratmıştır. Mevcut durumdan hareketle kendini Pinokyo gibi cansız ve ruhsuz bir kukla şeklinde hisseder: “İpleri kopmak üzere gerilmiş bir kukla gibiyim. Kandırılmış, tuzağa düşmüş, sirklerde palyaçoluk yapan Pinokyo gibi” (s. 116). Kurmaca yazar, kahramanını kalabalıklar içinde yapayalnız bırakır. Kalabalıklar, ruhsuz kişilerden oluşmaktadır ve yazarın istediği şekilde “kukla” ya

da "robot" gibi hareket etmek zorundadır. Kahraman, bu yalnızlığa isyan eder ve yazarın kendine biçtiği rolü kabullenmek istemez: "Kuklaların, çöp adamların, robotların arasında yapayalnız bir ruh" (s. 118).

Varoluşçuluk, "insan ne ise o değildir ne olmuşsa odur" söylemiyle bireyin kendini gerçekleştirme, özgürlüğünü ve bireysel sorumluluğunu ön plana çıkaran felsefi bir akımdır. Pirandello'nun tiyatro eserleri, roman ve hikâyelerinde varoluş felsefesinin izlerini görmek mümkündür. *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da yazarını arayan altı karakter; hikâyelerini yazarak sahneye Suför ve Yönetmen ile tiyatro oyuncularına rağmen kendi gerçekliklerini kurgulamaya çalışır. Oyunun yazımı ve sahnelenmesi sırasında Yönetmen, Suför ve oyunculara sık sık müdahale ederler. Oyuncuların varlığı, roller ve gerçeklik çizgisinde varoluşlarını gerçekleştirme, kendilerini yerli yerince konumlandırma uğraşı verirler. Pirandello'nun karakterleri bireysel sorumluluklar ve özgürlüğe vurgu yapar; hayatın anlamını çözmeye çalışırlar. Yazar, oyun içinde oyunlar kurgulayıp gerçeklik ile kurmaca arasında geçişkenliği sağlayarak gerçek ve kurmaca evrenler üzerine izleyici ve okuyucuları düşünmeye sevk eder. Oyundaki altı karakter, öncelikle bir yazar tarafından yazılarak "var olma" arzusunu hayata geçirmek isterler. Bir metinde boy gösteremedikleri takdirde yok olacaklarının farkındadırlar. Yazılmağa başladıklarında bu merhaleyi geçerek "varoluş" biçimleri üzerine görüş bildirirler. Yazarın belirlediği sınırlar içerisinde kalmaktan hoşnut olmazlar ve kendi varoluşlarını inşa etmeye çalışırlar. Pirandello; karakterlerinin ruh hâlleri ve duygu durumlarını, gerçek hayata paralel biçimde, birbiriyle çelişir vaziyette oyun boyunca değiştirir. Ona göre duygu ve düşünceler; donuk bir vaziyette "sabit ya da değiştirilemez bir gerçek" olarak metinde temsil edilemez (Pirandello, 2023: 197). Yazarın bu tercihi, hayata dair "umutsuz, ironik ama son kertede sevecen" tavrından kaynaklanır (Fisher, 2023:47). Murat Gülsoy gerek hikâyeye ve romanlarında gerekse teorik çalışmalarında yazarlık, metnin teşkili ve kahramanların vücuda getirilmesi üzerine kafa yoran

bir yazardır. Yazar ve karakterlerin varoluş serüvenlerini, eserlerinde sıklıkla gündeme getirir. *Yazarın Belleği*'nde de bunun örneği mevcuttur. Pirandello'nun oyunundaki tatbikata benzer biçimde, hikâyesinde başkahraman vesilesiyle varoluşu irdeleyerek yazılan bir öyküde “var olma” ümidiyle yaşayan ya da herhangi bir metinde yer bulamayarak “yok olma” korkusuna kapılan kahramanlar, vücuda getirildikten sonra “varoluş”u sorgular. Başkahraman, yazar tarafından var edildiğini bilir: “Neyi beklediğimi, kimi beklediğimi, kim olduğumu, hangi durumların yolunu gözlediğini bilmeksizin bekliyordum. Ta ki bu satırların yazarı beni yazmaya başlayana dek. İşte o an, ilk sözcük, hatta ilk harf yazıldığı an; dev, ilahi bir iç çekiş hissettirdi diyebilirim. Varolmaya başladığımı, varolmadan önce varolacağım ânı bekliyor olduğumu anladım. Anlamanın ne olduğunu anladım. Evet, yine önümde bilinmezler vardı. Yine kaderimin ne olacağı içimi kemiren bir sırды. Ama olsun. Ben o anda, var olduğumu anladım” (s. 98-99). Kahraman kendi “varoluş” biçimlerinin kurmaca yazarın elinde olduğunun bilincindedir: “Kalem durduğu an duran, basit bir mürekkep lekesi, sessiz bir gölge gibi gözüksün de yazarın zihninde cılız bir ses olarak varım. Bu ses, yazı yarım bırakıldıktan sonra orada kalacak ve yazar kalemi her eline alışında varlığını anımsatacaktır. Ben bunları söylerken yazarın bıyık altından gülümseydiğini görür gibi oluyorum. *Ne gizemli tipler, ne muazzam kurgular gördüm, sonra onları tembel bir boşvermişlikle kolayca unuttuğum* der gibi yazıyor söylediklerimi. Bir yandan da varolma çabamı takdir ediyor. Bu takdir, içten içe bir ümidi de barındırıyor. “Şu elimin ucuyla yarattığım tip, şu benim uydurduğum ne idüğü belirsiz şişko, gerçekten, yazdığım gibi ete kemiğe bürünse de gerçekten kapışsak,” diye düşünüyor” (s101-102). Kahraman, yazar tarafından vücuda getirilmiş ancak geliştirilmemiştir. İsmi, karakteri, ailesi, eğitim seviyesi, mesleği, sosyal çevresi, vb. bir türlü tayin edilmemiştir. Hatta “yüz”ü bile çizilmemiştir. Kurmaca bir karakter olarak kitaplarda “gururla, dimdik, yıllarca ayakta durma”yı hayal eder. Bir yüzünün olmasını ve yüzüne bakılmasını ister. Ardından

sözü yazara getirir ve onun konumuyla yaratıcı arasında benzerlikler kurar. Sonra da kurmaca karakterlerin yazarlarının varoluşuna sunduğu katkıya değinir. Yazma-yazılma süreci çift yönlü bir varoluşu ifade eder: "Varolmak dedim de, içime bir kuşku düştü: Varolan biri neden başkalarını var etmeye çalışır ki? Örneğin yazarımın beni yaratması (Tanrı'nın insanı yaratması gibi), bir mükemmeliyetin sonucu mu yoksa bir eksikliği giderme, bir boşluğu doldurma ihtiyacının bir ürünü mü? Yani bende kendi yansımamı görmek, kendisini bilmek için mi yazıyor beni? Eğer öyleyse işim zor..." (s. 105). Yazar-Yaratıcı paralelliği, ilerleyen sayfalarda da nazara verilir: "Sık sık size *sevgili okur* diyorum ya, bunu açıklamalıyım. Başlangıçta varolmamın getirdiği sevinçle üzerinde fazla durmamıştım; yazarın bana söyletiverdiği biraz da özenti bir hitap şekli sanıp kurcalamamıştım. Ama şimdi şimdi anlıyorum ki, ben bu sözcükleri içtenlikle kullanıyorum. Çünkü benim gibi kendisine anlama/bilme yeteneği verilmiş bir çeşit hilkat garibesinin Tanrı'sı, babası, yaratıcısı yazar ise, sevgilisi de okurundan başkası değildir" (s. 107). Yazma-yazılma süreci; yazarın kahramana, kahramanın da yazara evrilmesini netice verir. Yukarıdaki alıntıda bu durum, okura açık bir şekilde hissettirilir. Bu doğrultuda öykü boyunca kahraman ve kurmaca yazarın italik ve tırnak içinde verilen iç sesi, zaman zaman birbirine karışır/karıştırılır. Çift yönlü varoluşu imleyen bu durum, bir yanılsamadır. Gülsoy'un kahramanı, söz konusu etkileşimi şöyle ifade eder: "Onu zaman zaman yoruyorum. Bazen pişman olur gibi durakladığını hissediyorum (bu noktada unutturmamın da, bir ara size sözcük sözcük varolmak nasıl bir duygu anlatabayım.). Neden böyle saçma bir işe kalkıştım, diye düşünüyor. Çünkü bana tüm belleğine ve özellikle de dünyaya ilişkin bir köşeye istiflediği bilgilere sınırsız giriş izni verdi ve ben bu bilgileri kullandıkça kendisini benimle karıştırıyor. Ya da daha güzeli, karıştırdığını sanıyor. Benim çizgilerimi iyice yitirerek ona dönüştüğümü, bu yazıların kendi ağzından çıktığını sanıyor. Evet bu bir sanrı, ama yine yazarımın bilgilerine dayanarak şunu iddia ediyorum: Kişilikleri birbirinden ayıran,



insanları farklılaştıran ya da benzeştiren, sahip oldukları ya da kullandıkları bilgiler değildir. Aynı bilgilere sahip olduğunuz arkadaşlarınızı (ya da düşmanlarınızı) gözünüzün önüne getirin... Ne kadar farklısınız değil mi? Farklılığı ortaya koyan davranışlardır. Sevgili yazarımın bunu düşünmesi gerekirdi” (s. 108). *Yazarın Belleği*'nde karakter-yazar etrafında farklı yönleriyle işlenen varoluş problemi, hikâyenin sonunda okuru da kapsayacak biçimde toparlanır. Öykü kişileri, edebî düzlemde ebedî bir hayata adım atar ancak onların varoluşu, okura bağlıdır. Okundukça farklı zihinlerde yeniden canlandırılacak, kurgulanacak, çoğalacak ve okuyucunun varoluşuna katkı sunacaktır. Aksi hâlde açılmayan sayfaların karanlığında “var olma” ile “yok olma” arasında arafta kalacaktır: “Biliyorum, ben bana bakıldığında, okunduğumda varolabiliyorum sadece. Gerisi üst üste degen metinlerin karanlığı. Sürekli Araf!” (s. 119).

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da Baba ve Üvey Kız, bilinç düzeyi olarak, diğer karakterlerden üstün bir konumdadır. Kendilerinin ve kurgu içerisindeki yerlerinin farkındadırlar. Yazılmak, edebî bir metinde hayat bulmak için âdeta çırpınırlar. Her hâlükârda var olmaya çalışırlar. Bu sebeple onları büyük bir dram bekler. Üstelik bu oyun her okunduğunda/sahnelendiğinde bu dram tekrarlanacaktır (Pirandello, 2023: 193). Pirandello'nun oyunundaki bu iki karaktere karşılık *Yazarın Belleği*'nde başkahraman vardır. Bu kahraman da yazılmayı ve sonsuza kadar yaşamayı çok ister. Yazarın belleğindeki diğer kahramanlara göre, anlama ve anlatma yetisine sahiptir. Etrafında olup bitenlerin farkındadır. Bilinç düzeyi yüksektir. Derinlemesine düşünebilmekte ve tahliller yapabilmektedir. Onun var olma yolunda gösterdiği büyük çaba ve varoluş düzeyi, öykünün sonunda karşılaşacağı büyük dramı hazırlar. Sherlock Holmes veya Donkişot gibi büyük bir kahraman olmayı hayal ederken başarısız bir öyküde vasatın altında bir öykü kişisi olarak yer almıştır. Hatta öyküde bile yer alamamış, kurmaca yazarın rüyasını, kendi hikâyesi zannetmiştir. Yazılmak, bir metinde yer almak ve ebedî bir hayatı kazan-

mak için büyük uğraş vermiştir ancak yazılsa bile, okunmadığı takdirde bütün bunların hiçbir anlamının olmadığı gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalmıştır: "Biliyorum, ben bana bakıldığında, okunduğumda varolabiliyorum sadece. Gerisi üst üste değen metinlerin karanlığı. Sürekli Araf!" (s. 119).

Pirandello, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'un 1925 yılındaki baskısının ön sözünde bu eserinde yaptığı yenilikle "sahne görüntüsü altında" seyircilere, "yaratım eylemi sırasında" kendi zihninin işleyişini takdim ettiğini söyler. Dolayısıyla izleyiciye sunulan yazarın belleği ve zihnin işleyiştir (Pirandello, 2023: 196). Yüksek bir farkındalığın tezahürü olan bu uygulama, *Yazarın Belleği*'nde çok daha yukarılara taşınır. Gülsoy, öykünün tamamında kurmaca yazar ve başkahraman üzerinden yazarın belleği, muhayyilesi ve ifade etme yetisini farklı yönleriyle deşifre eder. Okuyucu; yazarın yazma eylemine ışık tutan bu çabası sayesinde hikâye kahramanları, olay örgüsü ve mekân tasvirleri yerine yazarın zihin dünyasını izleme imkânı bulur (98-119).

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da karakterlerin kendi varoluşları ve içinde buldukları durum hakkında sürekli kafa yormaları, *Yazarın Belleği*'nde de dikkat çeker. Pirandello; oyun içinde oyun, "rol içinde rol"leri kurgularken karakterlerin ruh hâllerini derinlemesine tahlil eder; gerçeklik ve kurmaca evrenler üzerinden hayatı sorgular ve izleyicileri bu hususta düşünmeğe sevkeder. İnsanlar, yaşamları boyunca zaman ve mekâna göre, kurmaca ve gerçeklik arasında, farklı rollerde bulunmakta ve çoğu zaman farkında olmadan "kurmaca" davranışlar sergileyebilmektedir. Pirandello, bu gerçeği sahnelerken oyuncuların psikolojileri, canlandırılan olay ve temsil edilen durumlar üzerinde hassasiyetle durur. Söz konusu durum *Kırmızı Yazarın Belleği*'nde de görülür. Öyküde başkahramanın iç dünyası, okura ayrıntılı bir şekilde yansıtılır. Kurmaca yazar ve başkahramanın hikâye boyunca değişen ruh hâli ve duygu dünyası, insan doğasının değişkenliğine ışık tutar. İçinde bulunulan durum ve yaşanan olaylar karşısında ortaya çıkan insan davranışları, kurmaca ve gerçeklik bağlamında uzun uzadıya

irdelenir. Gerçeğin temsili ile temsilin gerçekliği sorgulanır. Bu çerçevede öykü kişinin yaşadığı gelgitler ve varoluş süreci; kurmaca ve gerçeklik bağlamında insan psikolojisinin değişkenliği ve kimlik arayışının göstergesi olarak okunabilir.

*Yazarın Belleği*'ndeki zaman ve mekân tercihi, Pirandello etkisini gösterir mahiyettedir. *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da zaman ve mekân unsurları esnek bir yapıya sahiptir. Olaylar, tiyatro sahnesinde gerçekleşir ve bu sahne hem gerçek hem de kurmaca bir alan olarak kurgulanır. Eserdeki oyuncular, gerçeği; canlandırmaya çalıştıkları rol ise kurmacayı temsil eder. Zaman ve mekân unsurları, durum ve psikolojik tahlillere göre arka plana atılır. Reel olmayan zaman, altı kurmaca karakterin geçmişleri ve mevcut durumları arasındaki geçişlerle tasarlanır. *Yazarın Belleği*'nde zaman unsuru, reel olmayan bir yapıda tasarlanır. Öykü başkışısının yaşadığı zaman dilimi, kurmaca yazarın zihninde var olmasıyla işlemeye başlar ve hikâye kişisi olarak yazılmayı beklediği sırada, ümitle korku arasında yaşadığı gelgitlerin ifadesine aracılık eder. Zaman, başkahramanın "an"lık kurmaca dünyası ve yeni kurgu durumlarıyla iç içe verilir. Mekân kullanımı da zaman unsurunda olduğu gibi kurmaca ile gerçeklik arasındadır. Yazarın belleği, kurmaca karakterler için gerçek bir düzleme işaret eder. Kurmaca yazarın zihninde şekillenen mekân unsurlarından lokanta, sokak, sahil ve şehir ise öykü kişileri gibi kurgusaldir (s. 114-119). Ancak bunlar da "gerçek" mekân unsurlarından hareketle üretilmiş kurmaca özelliklere sahiptir.

Luigi Pirandello'nun *Altı Kişi Yazarını Arıyor* oyunu, olay örgüsü itibariyle açık uçludur. Oyunun sonunda Baba, küçük erkek çocuğun cesedini kucağına alır ve ailesiyle birlikte sahneden ayrılır. Bu olay sırasında elektrikler kesilir. Tiyatro karanlığa gömülür. Derken altı karakter gözden kaybolur. Oyuncular olup biteni izleyerek şaşkın ve irkilmiş hâlde birbirine bakar. Yönetmen, afallamış bir vaziyette yaşadıklarının gerçek mi yoksa rüya mı olduğunu anlayamaz. Tiyatro görevlileri, oyuncular ile altı karakterin gerçek ve kurgusal varlıkları birbirine karışır. Altı karakterin nereye gittiği ve akıbetleri

bilinmez. Aynı şekilde tiyatro oyuncularını ve diğer görevlilerin de bu olaydan sonra ne yaptıklarını bildirilmez. Oyuncu ve karakterlerin bundan sonraki hayatları, izleyicilerin hayal gücüyle şekillendirilecek ve devam ettirilecektir (s. 93-94). *Yazarın Belleği* hikâyesi de *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da olduğu gibi açık uçlu kurgulanır. Kurmaca yazarın başkahramanı, yazarın belleğinde var olduktan sonra uzun müddet bekler ve nihayet yazılmağa başlanır. Başarısız bir kahraman olarak anlamsız bir hikâyede yaşamını sürdürür. En azından o, öyle sanmaktadır. Derken, kahramanı olduğu öykünün kurmaca yazara ait bir rüya olduğunu fark eder. Yazılarak sonsuz hayata kavuşmamıştır. Derin bir ümitsizliğe kapılır. Kurmaca bir karakter olarak varoluşun sadece yazılmakla gerçekleşmeyeceğini, yer alacağı edebî metnin okunması gerektiğinin de şart olduğunu düşünür (s. 119) ve hikâye bu şekilde noktalanır. Başkahramanın öyküsü tamamlanmış mıdır? Yoksa hikâyesi olmayan diğer taslak kişiler gibi kurmaca yazarın belleğinde yaşamını sürdürmüş müdür? Yeni bir öyküye eklenmiş midir? Yazıldıysa hikâyesi okunmuş mudur? Bütün bu sualler, cevapsız bırakılır. Her okur, hikâyeyi kendi hayal gücü, edebî zevki ve kahramanla kurduğu duygusal ilişki doğrultusunda tamamlayacaktır.

Pirandello ile Gülsoy'un eserleri arasındaki bir diğer benzerlik, sanatın işlevi ve anlamına yaptığı vurgu itibariyledir. *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da tiyatronun gerçeği yansıtma şekli ve bu işlevin sınırları üzerinde durulur. Karakterlerin yazarlarını arayışı; sanatkarın eseri inşa süreci ve bu var edişin doğasını sorgulayan metaforik bir göndermedir. Eserde, sanatın insan yaşamındaki rolü ve değeri dikkate sunulur. *Yazarın Belleği*'nde de aynı vurgulama göze çarpar. Başkahramanın yazıya geçirilerek hayat bulma çabası ve kendini gerçekleştirme arzusu üzerinden sanatın bireyler üzerindeki etkisi ve bunun toplumsal yansımaları irdelenir. Ayrıca, sanatın bireysel kimlik oluşumundaki rolü ve bireylerin kendi gerçekliğini inşa sürecindeki tercihleri dikkate sunulur.

## Sonuç

Luigi Pirandello'un *Altı Kişi Yazarını Arıyor* adlı eseri ile Murat Gülsoy'un *Yazarın Belleği* öyküsü arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Bunlar, tematik benzerlik ve anlatım teknikleri etrafında kümelenir. *Yazarın Belleği*, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'un tesiriyle kaleme alınmış bir hikâyedir. Bu etkilenme hem sanatın gücü, evrenselliği ve kültürler arası etkileşim hem de türlerarasılığa örnek teşkil eder.

Pirandello'nun oyunundaki dramatik yapı ve kurgu tekniği, Gülsoy'un hikâyesinde de tercih edilir. *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da oyun içinde başka oyunların kurgulanması, üstkurmaca vasıtasıyla eserin yazım sürecinin oyunun konusu hâline getirilmesi, olayların beklenmedik şekilde başlayıp gelişmesi ve sona ermesi, karakterlerin yaşadığı dram ve yaşanan çatışmalar, vb. o dönem itibarıyla izleyiciyi oyuna dâhil ederek eserin dramatik etkisini artırır. Gülsoy da aynı yolu takip ederek *Yazarın Belleği*'ni çerçeve hikâye tekniğiyle kaleme alır. Öykü içinde öyküler anlatır. Kurmaca düzlemde iç içe geçen hikâyelere ilave olarak öyküde kurmaca yazarın rüyasını da ayrı bir katman olarak inşa eder.

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da İtalyan yazar, karakterlerin varoluşsal gerçekliği ve kurmaca dünyaları üzerine derinlemesine fikir yürütür. Buna paralel olarak, Gülsoy'un *Yazarın Belleği* hikâyesinde de yazarın belleği üzerinden gerçekliğin nasıl şekillendiği ve kurmaca dünyanın yaratım süreci ele alınır. Her iki metinde de karakterlerin kendi varoluşlarını sürdürme arzusu ve bağımsızlığı vurgulanır. Pirandello, karakterlerin yazarlarından bağımsız olarak var olabileceği fikrini ileri sürerken Gülsoy da yazarın bilinci veya belleği dışında da var olabilecek karakterlerin potansiyelini tartışır. Hem Pirandello'nun hem de Gülsoy'un eserinde metnin teşkilinde yazarın rolü ve yetki sınırları etraflıca irdelenir. Pirandello, yazarın karakterler üzerindeki tasarrufunu sorgularken Gülsoy da yazarın belleğinin, karakterlerin oluşumunda ve gelişiminde nasıl bir etkiye sahip olduğunu tecrübe etmeğe çalışır.

Pirandello'nun eserinde zaman ve mekânın soyutlanması dikkat çeker. Bu durum, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'un felsefî boyutunu güçlendirir. Gülsoy'un eseri de İtalyan yazarın oyunuyla aynı şekilde kurgulanır. Zaman ve mekân unsurları, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'a göre daha soyut bir yapıya sahiptir.

Pirandello, gerçeklik ile kurmaca arasındaki karmaşıklık ve geçişkenliği derinlemesine inceler. *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'un ana izleklerinden biri, gerçeklik algısı ve kimlik arayışıdır. Eserdeki gerçeklik ve kurmaca evrenlerin farklı katmanları buna işaret eder. Karakterler kendilerini keşfetme ve varoluşlarının peşindedirler. *Yazarın Belleği*'nde benzer bir uygulama görülür. Gülsoy, kurmaca yazarın zihninde gerçeklik ve kurmacanın farklı düzlemlerini resmeder. Kahramanların varoluşu, kimlik arayışı, dönüşümleri ile kurmaca ve gerçeklik algısı detaylı bir şekilde ele alınır.

Felsefî göndermeler ve karakterlerde görülen psikolojik derinlik, *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da önemli bir yere sahiptir. Pirandello, oyunda vurgulamak istediği mesajları öne çıkarmak düşüncesiyle zaman ve mekân unsurlarını arka plana iter. Eserdeki karakterlerin isimlerini belirtmediği gibi onların fizikî özellikleri üzerinde de pek durmaz. Geçici olandan ziyade değişmeyen ortak duygu, durum ve olayları işlemeyi tercih eder. Gülsoy da *Yazarın Belleği*'nde aynı yolu takip eder. Öyküde zaman unsuru üzerinde kafa yorulsa da mekân unsuru soyuttur ve öne çıkarılmaz. *Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da olduğu gibi kahramanların isimleri belirtilmez. Başkahramanın istekleri, psikolojik durumu ve yazarın zihninde yaşadığı gelgitler merkeze alınarak değişmeyen insan doğası, yazar-kahraman ilişkisi ve varoluş süreçleri detaylı olarak ele alınır.

*Altı Kişi Yazarını Arıyor*'da bireyin sosyal çevredeki konumu, roller ve bunun gerektirdiği davranışlar üzerinde durulur. Toplum yapısı ve normlar, bireyin gerçek benliğini sınırlandırır. Bireyin özgürlüğü ile toplumun değer yargıları arasında gerilim yaşanır. Aynı şekilde kişinin içinde bulunduğu durumdan hoşnutsuzluğu da travmatik sonuçlar doğurur.

Oyunda iç içe geçen hikâyeler, roller, zaman ve mekân ile ifade edilen kişi-rol, karakter-hikâye uyumsuzluğu vb. bu memnuniyetsizliğin ifadesidir. Bu anlayış, *Yazarın Belleği*'nde de kendini gösterir. Eserde kurmaca yazar ve diğer kahramanlar, kalabalıklar içerisinde yalnızdır. Başkahraman, en başta yazarının dayatmalarına göğüs gererek bireysel özgürlüğünü elde etmeğe ve kendi kimliğini bulmaya çalışır.

Netice olarak; *Yazarın Belleği* hikâyesinde *Altı Kişi Yazarını Arıyor* adlı oyunun etkisi; tematik yapı, anlatım teknikleri ve üslup özellikleriyle belirgin izlere sahiptir. Pirandello'nun eserinde konu edinilen kurmaca-gerçeklik algısı, kimlik problemleri, varoluş süreçleri, toplumsal baskı ve bireysel özgürlük gibi temalar; *Yazarın Belleği*'nde farklı bir perspektifle tekrar ele alınır ve başarılı bir şekilde dönüştürülerek işlenir. Ayrıca, Pirandello'nun oyununda inşa ettiği dramatik yapı ve kurgu teknikleri de Gülsoy'un öyküsünde benzer biçimde kullanılır. Bu bağlamda, *Yazarın Belleği* hikâyesi, *Altı Kişi Yazarını Arıyor* adlı oyunun çağdaş Türk hikâyesindeki yansımalarından biri olarak kabul edilebilir.

### **Kaynaklar**

- Akyıldız, Ş. (2015). *Murat Gülsoy'un Eserlerinde Postmodernist Ögeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, M.(2020). *Bir Okuma Biçimi Olarak Tiyatro -Türlere-rası İlişkiler-*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Arık, Ş. (2007). *Kurmacanın Üstkurmacaya Dönüştürülmesinde Murat Gülsoy Hikâyeleri*. İstanbul: Hikâyenin Bugünü-Bugünün Hikâyesi/ 80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu. 338-356.
- Atasoy, E. (2021). The Portrayal of Family and Self-reflexivity in Luigi Pirandello's Six Characters in Search of an Author. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları (DEA)*, (23), 239-253.

- Balamir, E. (2008). *Luigi Pirandello'nun Yazın Kimliğinde Son Nokta Tiyatro (Kimi Tiyatro Oyunlarında Kadın Figürü)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balamir, E. (2010). İtalyan Yazarı Luigi Pirandello'nun Tiyatroya Bakışı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, (50), 19-34.
- Boschiggia, E. (1986). *Guida alla Lettura di Pirandello*, Mondadori. Milano.
- Çobanoğlu, (2021). *Pirandello'nun Romanlarında Maske Kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir Solak, N. (2023). An Analysis of the Play Six Characters in Search of an Author in the Context of the Author-Work Relationship. *Art Time*, (4), 15-20.
- Demirtaş, M. (2016). "Yazarın Ölümü" ve "Geri Dönüşü": Yazarın Rolü Üzerine Bir Değerlendirme. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (13), 48-56.
- Derrida, J. (2010). *Edebiyat Edimleri*. İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Doğanalp, E. (2016). *Murat Gülsoy'un Hayatı, Sanatı ve Eserleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkek, H. (1999). *Oyun İçinde Oyun*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Fisher, J. (2023). Karakterlerini Arayan Bir Yazar: Pirandello ve Commedia Dell'arte. *Altı Kişi Yazarını Arıyor -Oyunlar- Önsöz*. (Çev. B. Özkul), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Güler, İ. Y. (2019). *Luigi Pirandello'nun "Biri, Hiçbiri, Binlercesi" Adlı Eserinde Görecelik Kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Gülsoy, M. (2002). *Bu Kitabı Çalın*. (3. Basım). İstanbul: Can Yayınları.
- Kılıç, Z. (2019). *Murat Gülsoy Öykülerinin Postmodernizm Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kundakçı, D. (1990) Pirandello'nun Psikolojik Rölativizmi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, (1-2), 179 – 202.
- Özgü, M. (1970). Luigi Pirandello -Tiyatro Yazarı-. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, (I), 155-170.
- Paolucci, A. (2023). Sicilya'ya Özgü Temalar ve Yeniden Yapılandırılan Sahne: Luigi Pirandello'nun Eserlerinde Kurmaca ve Drama Diyalektiği. *Altı Kişi Yazarını Arıyor -Oyunlar- Sonsöz*. (Çev. B. Özkul), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pirandello, L. (2009). *Altı Kişi Yazarını Arıyor, Liola, Ağzı Çiçekli Adam, Meslek Belgesi*. (Çev. H. Aygen). İstanbul: Mitos-Boyut Tiyatro Oyunları.
- Pirandello, L. (2023). *Altı Kişi Yazarını Arıyor -Oyunlar-*. (Çev. N. Adabağ). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, B. (2021). *Murat Gülsoy'un Romanlarında Rüya*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevim Y. (2010). *Modern ve Modern Sonrası Tiyatroda Karakterin Evrimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Şen, C. (2015). *Bir Tereddüdün Romanı'nın İtalyan Misafiri: Luigi Pirandello. Hece Dergisi, Peyami Safa Özel Sayısı*, (217), 380-390.
- Tökel, E. B. (2019). *Murat Gülsoy'un "Tanrı Beni Görüyor mu?" Adlı Eserinin Postmodernizm ve Deneysel Ede-*

*biyat Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## E-Kaynaklar

- Gülsoy, M.-Tunç, A. (2013). *Diyaloglar: Oyun*. İstanbul: Sipyllum Film. [https://youtu.be/jiJYxd\\_1SEo?si=8GbdvAs5UTOMU4oJ](https://youtu.be/jiJYxd_1SEo?si=8GbdvAs5UTOMU4oJ) (Erişim tarihi: 10 Haziran 2024).
- Gülsoy, M.-Çaldız, N. (2003). Kitap Öykülerin Toplamından Fazla Bir Şeydir. İstanbul: *Cumhuriyet*. <https://muratgulsoy.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/s6.pdf> (Erişim Tarihi: 13/07/2024).
- Gülsoy, M. (2003). *Okunurken Yazılan, Yazılırken Okunan" Kitaplar*. 1-5. <https://muratgulsoy.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/s7.pdf> (Erişim Tarihi: 13/07/2024).
- Gülsoy, M.-Barbarosoğlu, N. (2003). Belki de bu kitabım sürekliliğe bir özlem. İstanbul: *Varlık*. 31-39. <https://muratgulsoy.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/2-soylesi.pdf> (Erişim Tarihi: 13/07/2024).
- Gülsoy, M.-Öztop, E. (2012). Deneysel Edebiyat İnsanı tekrara düşmekten korur. İstanbul: *Cumhuriyet Kitap*, (1161), 4. <https://muratgulsoy.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/s40.pdf> (Erişim Tarihi: 13/07/2024).
- Gülsoy, M.-Aslan, S. (2001). Hayalet Gemi'nin Tayfası. İstanbul: *Milliyet Sanat*. 1-2. <https://muratgulsoy.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/s1.pdf>
- Gülsoy, M.-Duruel, N. (2002). Üslup Edebiyatın En Gizemli Meselesi. İstanbul: *Cumhuriyet Kitap*. 1-2. <https://muratgulsoy.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/s5.pdf> (Erişim Tarihi: 14/07/2024).

## Sâmiha Ayverdi'nin "İstanbul Geceleri" Adlı Eserinde Kahvehâneler ve Kahve Kültürü

Münire BAYSAN\*

**Öz:** Kahve çekirdeğinin İstanbul'a gelmesiyle, bu içeceğin mekânı olarak açılan kahvehâneler, XVI. yüzyılda sosyalleşme, hoşça vakit geçirme, eğlenme, öğrenme, fikir beyan edebilme gibi imkânları topluma sağlamıştır. Sözlü halk kültürünün yaşatıldığı mekânlar olması bakımından son derece önemli olan kahvehâneler, âşıklar içinse sanatlarını icra edebildikleri, halk ile buluşabildikleri temel alanlardır. Kahve, içecek olarak sadece bu mekânlarda değil evlerde pek çok merasimin ana içeceği olarak yerini almış ve kendine has kültürel dokusunu oluşturmuştur.

Sâmiha Ayverdi, hikâye, şiir, roman, makale, hatıra gibi pek çok türde eserleri bulunan Türk edebiyatının XX. yüzyılda yetiştiği en kıymetli aydınlarından biridir. Türk kültürüne, edebiyatına, tarihine, millî ve mânevî değerlerine, ahlak yapısına, diline ortaya koyduğu eserleriyle sahip çıkmış ve değer katmıştır. Ayverdi'nin önemli eserlerinden biri de "İstanbul Geceleri" adlı yapıtıdır. On beş bölümden oluşan bu eserde yazar, İstanbul'u semt semt gelenek, görenek, merâsim, tarihi ve sosyal yapılarıyla resmeder gibi anlatmıştır. Bu anlatımlar içerisinde kahve ve kahvehâneler de oluşturduğu kültürel ve geleneksel dokusuyla yerini almıştır. Bu çalışmada Sâmiha Ayverdi'nin "İstanbul Geceleri" adlı eserinde, Türk sosyal hayatındaki yeri ve önemiyle İstanbul özelinde kahvehâne ve kahve kültürü hakkında bilgi verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Kahvehâne, Kahve, "İstanbul Geceleri," Sâmiha Ayverdi, Türk Halk Kültürü.*

---

\*Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kütahya/TÜRKİYE. munire.baysan@dpu.edu.tr; ORCID 0000-0001-6167-7793.

**Geliş Tarihi** / Received: 30 Haziran 2024 / 30 June 2024  
**Kabul Tarihi** / Accepted: 15 Ağustos 2024 / 15 August 2024

## **Coffee Houses and Coffee Culture in Sâmiha Ayverdi's "İstanbul Geceleri"**

**Abstract:** With the arrival of the coffee bean in İstanbul, the coffeehouses, which were opened as a place for this beverage in the sixteenth century provided society with opportunities such as socialising, having a good time, having fun, learning and expressing opinions. Coffeehouses, which are extremely important as places where oral folk culture is kept alive, are one of the main places where minstrels can perform their art. Coffee has taken its place not only in these places but also in homes as the main drink of many ceremonies and has created its own cultural texture.

Sâmiha Ayverdi is one of the most valuable intellectuals of Turkish literature in the twentieth century, with works in many genres such as stories, poems, novels, articles and memoirs. Her works protected and enhanced Turkish culture, literature, history, national and spiritual values, moral structure and language. One of Ayverdi's most important works is İstanbul Geceleri. In this work, which consists of fifteen chapters, the author describes İstanbul as if he were painting it with its neighborhood by neighborhood traditions, customs, ceremonies, historical and social structures. Within these narratives, coffee and coffeehouses have taken their place with their cultural and traditional texture. In this study, in Sâmiha Ayverdi's work "İstanbul Geceleri", provides information about coffee and coffeehouse culture in İstanbul with its place and importance in Turkish social life is given.

**Keywords:** *Coffeehouse, Coffee, "İstanbul Geceleri," Sâmiha Ayverdi, Turkish Folk Culture.*

## Giriş

Kahvehâneler pek çok amaç doğrultusunda farklı meslek ve statüden insanların toplandığı sosyalleşme mekânlarıdır. Osmanlı coğrafyasında XVI. yüzyılda İstanbul merkezli oluşmaya başlayan bu mekanlar sanatsal faaliyetlere olduğu kadar sivil örgütlenmelerin de toplanma yeri olmuştur. Yazılı kültürün yaygın olmadığı modernleşme öncesi dönemde sözlü kültür ürünlerinin aktarıldığı, eğlenilen, bilgilenilen, sanatsal faaliyetlerin icra edildiği, yerli yabancı, meşrep, mezhep, hamî, zengin, fakir ayrımına tabi tutulmadan bir araya gelinerek yârenlik edilen, hoşça vakit geçirilen ve dini olmayan mekânlardır (Duvarcı, 2012: 76/ Çobanoğlu, 2007: 40).

Kahvehaneler, sanata, kültüre, bilgi aktarımına, sanatçılara katkı sağlamakla beraber siyasi oluşumlara, miskinlerin toplanmalarına, müdâvimlerin men edilen maddeleri kullanma mekânları olması sebebiyle de zaman zaman yasaklanarak kapatılmıştır.

Kahvenin İstanbul'a gelmesiyle şehir halkı, bu içecek ile tanışmış ve kısa sürede kahveyi pek çok toplantının, merasimin ana ikrâm unsuru haline getirmiştir. Saraylarda, konaklarda, evlerde, tekkelerde, dergâhlarda hasılı muhabbet ve sohbet için bir araya gelindiğinde ikrâmı makbul olan içecek haline almıştır. Sadece rutin ziyaretlerin değil, önemli merasimlerin de ana içeceği olmuştur. Kahve içilmeden kız istenmez olmuştur. Düğünlerde kahve; özel tepsisi, fincanı, zarfı, ikramı ile gelen misafirlere bir gösteri unsuru halini almıştır. Çıraklıktan kalfalığa geçiş merasiminde de tekkeye intisap edildiğinde de kahve yerini almıştır. Çok oturan misafire ikinci kez gece kahvesi ikrâm edilerek gitme vaktinin geldiği nezaketle hatırlatılmıştır.

Kullanım alanı, sosyal kültürel hayattaki içim sahası genişledikçe kahveye yüklenen anlamlar da farklılaşmıştır.

XX. yüzyıl Türk edebiyatının en önemli kadın yazarlarından olan Sâmiha Ayverdi farklı pek çok türde eserleriyle Türk kültür ve edebiyatına büyük katkı sağlamıştır. "İstanbul

Geceleri" adlı eserindeki bilgiler için; en az kırk yıl evvelki İstanbul'un maddi ve manevi yapısı, sosyal hayatı, gelenek ve görenekleri, sanatı, zevkleri, meyilleri, hataları, eksiklikleri, meziyetleri, görgüleri yer yer parça parça gösterilmiştir, diyerek eserin roman ya da hikâye olmadığını, gerçeğin yansımaları olduğunu ifade eder. On beş bölümden oluşan eserde İstanbul'un farklı semtlerindeki geçmiş âdet, kaybolmuş an'ane, unutulmuş sanat örnekleri, eski düğünler, mesire yerleri, kahvehâneler, hamamlar, lonca teşkilatları, hakkakların peştamal kuşanma merasimleri resmedilircesine anlatılmıştır (Ayverdi, 2012:15).

Türk sosyal yaşantısına ve halkbilimine dair pek çok unutulmuş unsur barındıran eserde yazar, kahvehaneleri bulunduğu semte ve üstlendiği işleve göre aktarırken; kız isteme, misafir ağırlama, düğün, kalfalığa geçiş merasimi gibi folklorik unsurları barındıran etkinliklerin içerisinde geleneksel dokusuyla beraber kahve sunum ve içimini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

### 1. Halk Kültüründe Kahvehâne ve Kahve

Kahvehâneler, açıldığı günden itibaren sosyalleşmenin ve kültür aktarımının mekânı olmuşlardır. Kahvenin Osmanlı coğrafyasına gelişiyle, bu içeceğin içildiği mekânlar olan kahvehâneler oluşmaya başlamış ve İstanbul'dan Anadolu'ya bu kültürel oluşum yayılmıştır. Kahve çekirdeğinden oluşan bu içecek mekânıyla, kültürel dokusuyla Türk toplum hayatına Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferini takip eden yıllarda Müslüman tüccarlar tarafından getirilmiştir (Emeksiz, 2009:123). Kahvehânelerin ilk açılışının Kanûnî zamanında olduğunu belirten Sâmiha Ayverdi ilk açan kişiler hakkında Peçevi'den şu bilgileri aktarır: "*Halep'ten Hakem namında bir herif ve Şam'dan Şems namında bir zarif gelip Tahtelkala'da birer kebir dükkân açıp kahvefirüüşluğa başladılar. Keyfe müptelâ bazı yârân-ı safâ husûsâ okur yazarlar makulesinden nice zürefa cem olur oldular.*" (Ayverdi, 2012: 99-100) Evliya Çelebi kahvehânelerin, insanların tanışma ve görüşme mekanları,

kıssahanların, meddahların, şâirlerin, âriflerin toplanma yerleri olduğundan bahseder (Evliya Çelebi, 2011: 86).

İlk kez açılmasından sonra sayısı İstanbul'da hızla artmış olan kahvehâneler; sosyal işlev, devam edilen zaman, mekân ve müşterisine göre farklılaşmaya başlamıştır. Yazlık, kışlık ve yatılı kahvehaneler; Boşnak, Arnavut, Tatar kahvehaneleri; âşık, meddah, semâi, esrar kahvehaneleri; kumar, damacı, balıkçı, hayalci, horozcu gibi açılma zamanına, müşteri katılımına, oynanan oyuna, ya da sanatsal gösteriye göre nitelendirilerek farklı mekânda pek çok kahvehâne açılmıştır (Emeksiz, 2009: 127). Kısa sürede yeni bir sosyalleşme mekânı olan kahvehânelerin sayısındaki artış, buralarda toplanan değişik kültür düzeyindeki insanların siyasi iktidar karşısında da seslerini duyurabildikleri kamusal meydana getirmiştir (Yaşar, 2005:239). Bir taraftan toplumsal birliktelik sağlarken diğer taraftan da kültürel paylaşımı arttıran kahvehâneler, camilerden bağımsız olarak sokak kültürünü tanımaya yol açmıştır. Mahallelinin sorunlarının tartışılıp konuşulduğu ve çözüm arandığı kahvehâneler aynı zamanda berber, dişiçi, sünnetçi, cerrah, sağlık merkezi gibi esnaf dükkânları da olabilmektedir (Emeksiz, 2009: 127).

Kahvehanelerin önemli işlevlerinden biri de Türk Halk edebiyatının Âşık Tarzı şiir geleneğinin yürütüldüğü yerler olmasıdır. Konaklar, hanlar, kervansaraylar, bozahâneler, mesire yerleri, panayırlar gibi icra alanlarının yanı sıra; âşıklar için kahvehâneler bu geleneğin şekillendiği ana mekânlardır. İstanbul'un pek çok yerinde saz şâirlerinin devam ettiği kahvehâneler olduğu gibi mâni, semâi, destan söylenen, muamma asılan, karagöz perdesi, meddah hikâyeleri ve orta oyunu güldürülerine, kukla gösterisine mekân sağlayan kahvehâneler de mevcuttur (Duvarcı, 2012:80 /Köprülü, 2004:31/Artun, 2014:41 / Ünver,1962: 58/Ümit, 2014:58/ Durmaz, 202:117).

*“Âşıklar ya herhangi bir kahvehanede geçici sürelerde âşık fasılları düzenlemişler ya belli bir kahvehaneyi mekân tutup burada sürekli çalıp söylemiş, hikâye anlatmışlardır. Bu*

*kahvehaneler 'âşık kahvehanesi' adı ile bilinip tanınırlardı. Kahvehanelerin İstanbul'da XVI.yy.da açılışıyla âşık tarzı şiir geleneğinin XVI. yüz yılda şekillenip gelişmesi arasında dikkat çekici bir paralellik bulunmaktadır. Hak âşıkları adını verdiğimiz tekke ve tasavvuf kültürü mensuplarından farklı temalar kullanan bu halk âşıkları kazanç sağlamak ve profesyonel olarak para kazanmak zorundadırlar. Kahvehaneler ise müşteri tutmak ve onları eğlendirmek amacını güderler. Böylece kahvehanelerden müzik eşliğinde çoğu zaman doğaçlama koşmalar, koşuklar, destanlar söyleyen bunları hece ölçüsü ve dörtlüklerle ifade eden eski ozan baksı geleneğinin yetmişmiş âşıkları dikkat çeker. Övme, yerme, güldürme, ağlatma, şikâyet, duygulandırma gibi dinleyicide uyandırmak istedikleri tepkileri şiire dökme ve bunu müzikle bütünleştirerek geleneksel kalıplarla anlatım âşık şiirinin özetidir. Sadece şiir değil halk hikâyesi anlatma geleneği de bu mekanlarda gelişmiştir. Ayrıca anlatılan hikâyedeki kahramanların hayatlarının bir bölümü de kahvehane odaklıdır." (Duvarcı, 2012:80-81)*

Kahvenin Türk kültürü ile tanışmasıyla beraber; kavrulmasından kurutulmasına, takdiminden içimine pek çok geleneksel doku oluşmaya başlamıştır. Tepsisinden fincanına, lokumundan suyuna kadar sunumuna özen gösterilmiştir. Yalnız içilmesi tercih edilmeyen ve muhabbet ortamını da beraber oluşturan kahve, kahvelerde değil evlerde de tüketilen bir içecektir. Süheyl Ünver Kahvenin evlerdeki itibarını, pişirilmesini ve ikramını hatıralarından hareketle şu sözlerle aktarır: "Her evin devirlerine göre bir dolap içinde veya bir tepside veyahut ona ayrılmış bir yerinde, ekseriya matbahların bir köşesinde kahve takımı bulunur ve misafirlere mutlaka pişirilir. İkram iki türlü olurdu. İlkinde önce şeker veya şekerli bir şey tutarlar; onun daha ağızlarında tatlılığı geçmeden sade "acı" kahveyi sunarlar. İkincisi ise misafirler kahve teklifini kabul ettirdikten sonra şekerli, orta veya sade mi olsun diye sorarlar. Kahve şeker ayarının iyi olması ve itinalı bir şekilde pişirilmesi son derece önemlidir ve lezzetini arttırır. Külde pişirilen "kül kahvesinin" tadı diğer kahvelerden daha lezzetlidir. Kahve değir-



menleri de evlerde bulunan önemli gereçlerdendir çünkü bazı kahve meraklıları çiğ kahve satın alarak bunu tavada kendi lezzetleri ölçüsünde kavururlar. Kavrulan kahveyi soğutmak için kenarlı ve mustatıl tahtadan kaplar yapmışlardır. Soğuyuncaya yuvarlak el değirmeninde veyahut tahtası üzerine oturtulan büyükçe değirmenlerde kavrulan ve soğuyan kahve çekilir. Evin büyüklüğü küçüklüğü kahvenin pişirilme alanını da belirlemektedir. Ufak fakir evlerinde misafir geldiğinde fincan takımı tepsi içinde getirilir ve kahve misafirlerin yanında pişirilir. Büyük konaklarda ise kahve ayrı bir odada pişer düzgün giyimli ve temiz biri tarafından taktim edilir. Görücüye gidilen evlerde ise gelin namzedi tarafından ikram edilir. Çocukların kahve içmesi ayıp olarak karşılanır. İçmekte ısrarcı olan çocuklar Arap olmakla korkutulur.” (Ünver, 1962:77-78) Köşkerin, yalıların, kasırların, sarayın vazgeçilmez ikramı da yine kahvedir. Hatta sarayda kahveyi hazırlaması, sunması ve kahve malzemelerinden sorumlu tutulması için kahvecibaşılar görevlendirilerek işin ciddiyeti de ortaya konulmuştur (Yalap, 2017:1919).

Kahve çekilmesi, pişirilmesi, ikramı, içilmesinin oluşturduğu kültürel dokunun yanı sıra içildiği mekân olan kahvehaneler de farklı pek çok işlev ile kendi geleneksel yapısını oluşturmuştur. Deyimler, atasözleri, mâni ve türküler içerisinde yerini alan kahve, pek çok edebi eserde de kendinden bahsettirmiştir.

## 2. İstanbul Geceleri’nde Kahvehâne ve Kahve

Sâmiha Ayverdi doğup büyüdüğü, her semtini kültürel dokusu ile bildiği İstanbul’a, pek çok eserinde yer vermiştir. Çalışmaya konu olan “İstanbul Geceleri” adlı eser de onun bu şehre olan muhabbet ve ilgisinin neticesidir. Kendisi eserin giriş bölümünde: “*Bu eserin bünyeleşip meydana gelmesinde psikolojik âmil, zerrelere, cüzleri duyusu ve duyuruşların yekpare şiiri içinde yaşadığı eski İstanbul’u onu yazan kadının, tâ ilk çocukluğundan itibaren içinde uzun uzun demlenmiş olmasının ve nihayet günün birinde de bu ağır hazırlanmış keyfiyetin inkişafını yayıp, şuur altını aşarak satha fışkırmısından iba-*

rettir" (Ayverdi, 2012:16) diyerek sevgisinin dayanağını izah eder.

Gelenek, görenek, ölçü ve değerlerin asırlarca işlenerek İstanbul'un medeniyet tezgahının dokunduğunu Ayverdi aynı eserinde şu sözlerle ifade eder: "İstanbul medeniyetini kimler vücuda getirdi? Hangi âdetleri, hangi insanlar beğenip seçti ve bu kök salan âdetle, cemiyetin itiyatları zemininde derinlemesine nasıl yayıldı? Bu ince, bu zarif, bu her biri son derece duygu, değer ve itibar kazanmış görenekleri, yoksa insanlar değil de zaman, zamanın taksime uğramış ölçüleri, günler, aylar, yıllar ya da asırlar mı kendiliğinden işledi evet, asırlar... muhakkak ki bu medeniyet onların bağrında dövüle dövüle, işlene işlene, şeklini kıvamını ve hâsiyetini tamamladı. Âdeti insanın öyle düşünesi geliyor ki, irfan ve terbiyemizi, o imrenilecek, hayran olunacak özlenip dört elle sarılacak görenek ve geleneklerimizi, neslin nesle emanet ettiği ve emânet ederken de biraz daha işlenmesini, biraz daha incelmesini, en hurda teferruatının bile kaybolmamasını tenbih ettiği bu terbiye bu nizam, bu irfan ve san'atı, sanki nesiller değil asırlar da değil, tabiat kendi kendine yapıyormuşçasına gelişmiş, olmuş ve olgunlaşmış bulduk" (Ayverdi, 2012: 21).

Neslin nesle emâneti olarak ifade edilen ve bir medeniyeti var eden temel unsur olarak görülen gelenek ve görenekler yaşamın tüm alanını kapsamaktadır. Bunlar içerisinde İstanbul'un sosyokültürel yapısı içerisinde insanların eğlenme, dinlenme, sohbet etme, şairlerin toplanma, âşıkların sanatlarını sergileme, meddahların hikâyelerini anlatma mekânı olarak karşımıza çıkan kahvehaneler ve bu mekanların temel içeceği olan kahve de yerini almıştır.

Ayverdi, kahvehanelerin şeklini ve işlevini Aksaray'ı ele aldığı bölümde; "refah ve fütüvvet devirleri olan on altıncı ve on yedinci asırlarda şehrin belediye işleri, zevk sefa ve eğlenceleri fevkalâde terakki ve incelikler gösterirken halkın toplandı merkezi olan musanna divanhâneleri andıran geniş, ferah tavanından duvarına kadar her köşesi en usta kalemkârların,

*oymacıların elinden çıkmış, yıldızlı, nakışlı, Şirvanlı, havuzlu kahvehânelerde bir yandan çubuk içilirken, bir yandan da buraların en parlak şiir, edebiyat ve mûsikî meclislerine sahne olurdu.”*(Ayverdi, 2012: 99) sözleriyle anlatır. Halkın toplanma merkezi olan kahvehânelerin geniş ferah tavanlarının usta sanatkârlar tarafından nakşedildiği, içerisinde şirvan olarak adlandırılan bir odacığın, şadırvanlı havuzun bulunduğu ifadelerinden, bu mekânların şık ve ferah bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Şiir, edebiyat, mûsikî meclislerinin toplanma ve icra yeri olabildiği gibi, çubuk içenlerin de mekânıdır.

Yine Aksaray semtinin anlatıldığı bölümde semâî kahvehânesinden şu sözler ile bahsedilir: *“İstanbul’un diğer bazı semtlerinde olduğu gibi Aksaray’da bir de semâî kahvesi denen bir nevi çalgılı kahvehâneler vardı ki bunlar âdetâ Peçevi’nin: ‘İçinde kimi kitap ve haseniyat okur, kimi tavla ve satrançla meşgul olur, kimi nev-güfte gazeller getirip maarıftan bahsolunur’ dediği eski zamanın şiir ve mûsikî hayatımıza kucak açmış o san’at yuvaları idi ki işte, zaman esintisinin elinden savrula elene nihayet bir külhaniler ocağı olmak seviyesine düşmüştü.*

*Semâî kahvelerini, diğer ayak takımının topladığı yerlerden ayıran başkalık, buralarda muhtelif semâî kahvehânelerinin takımları ile karşılaşmalar yapıp, semâî, koşma, mâni, muammâ yarışına çıkılması, böylece de halk espri ve edebiyatına hizmet edilmesi idi.”* (Ayverdi, 2012:101) Yazar, “diğer bazı semtlerde olduğu gibi” diyerek semâî kahvehânelerinin farklı semtlerde de bulunduğu bilgisini vermektedir. Okumak, farklı oyunlarla meşgul olmak, sohbet etmek gibi eylemlerin bir arada yapılabildiği şiir ve mûsikînin mekânları olarak görülen semâî kahvehânelerini diğer ayak takımının toplanma yeri olmaktan ayıran özelliği ise onu özellikle Halk Edebiyatı açısından kıymetli kılan; semâî, koşma, mâni, muammâ atışmalarının yapılmasıdır. Yazar; şiir, edebiyat, sohbet, mûsikî yuvaları olan bu mekânların zamanın elinde savrula elene külhâniler ocağı seviyesine dönüşmesine de üzüdür.

Yazar semâî kahvehânelerinin merasimle açılışını, kulanılan müzik aletlerini, yapılan atışmaları ve tatsız sonla bi-

ten karşılaşmaları ise şu şekilde ifade eder: “Bir semâî kahvesi dâima merasimle açılır açıldıktan sonra da ilk iş, bir başka semtin takımını davet eder ve davul zurna, çifte nakkare ile karşılayıp izaz ve ikram ile içeri aldığı misafirleri yerlerine yerleşince merasim başlamış olurdu. Dâvet eden ya da davet olunanlardan biri ortaya bir beyit, bir kıt’a okur veyahut bir tekerleme, cinas, şaşırtmaca atar; semâîlere, mânîlere ağır ağır refakat eden klarnetin sesi durdu mu, bu defa karşı tarafın irticalen cevap vermesi, altta kalmaması, susup küçük düşmemesi lazımdır. Eğer işler yolunda gider her iki taraf boy ölçüşmekte berabere kalırsa pek çingâr çıkmaz; fakat ekseri mağlubiyetler, hatta bazen bir îmâ, bir târiz saldırmaları, kamaları, muştaları, işe karıştırır, az evvel çalan davul zurna yerini sille tokat, boğuşma vuruşma ortalığı alt üst eder, bekçi polis gelir, istintaklar, tevkiflerden sonra kahve kapatılır, bir hiç yüzünden dostun adı düşmen olurdu.” (Ayverdi, 2012: 101)

Yazar, semâî kahvesinin açılış merasiminde; davul, zurna, klarnet, çifte nakkare gibi müzik aletlerinin kullanıldığını, misafirlerin müzik ile karşılanarak yerlerine oturduklarını ve sonrasında da atışmaların başladığını anlatır. Eğlence amaçlı başlayan, müzikli atışmalarla devam eden kahvehâne eğlencesi, her zaman tatlı sonla bitmez, hatta kahvehâneyi kapattırarak boyutta kavgalara, karpışmalara bile sahne olur. Karşılıklı atışan iki grup arasında bu merasimin, eğlence olmanın yanı sıra kavga edilebilecek boyutta itibar meselesi olduğu da görülmektedir.

Eğlendiren, dinlendiren, edebi, kültürel, siyasi sohbetlerin yapıldığı yerler olarak bilinen ve müşteri yapısına göre isimlendirilen kahvehânelerin farklı semtlerde farklı müdavimleri de bulunmaktaydı. Yazar, Tavukpazarı semtini anlatırken esrarkeşlerin mekân tuttuğu ve bu özelliği ile nam salan kahvehâneler, bu tehlikeli ve zararlı işletmeleri açan kahveciler ve kurdukları suç ekibi hakkında mâzinin sakladığı hatıralardan şu sözlerle bahseder: “Esrar kahvesi açmak da zaten her olunmaz üstesinden geleceği işlerden miydi? Şayet bileğine, cesaretine ve geçmişteki vukuatına güvenmeyen bir ace-

*mi böyle bir işe kalkacak olursa, derhal açığız sabıkaluların pençesine düşer ve haraç vermeye mecbur edilirdi.”* (Ayverdi, 2012: 112-113) Kahvecilerin bu tehlikeli ve yasaklı işi yapabilmeleri için yanlarında kavga edebilecek, esrar nargilesin hazırlayacak, zabıta gözetleyecek elemanlar ile çalıştıklarını belirten yazar, bu tür kahvehânelerin bir semtte bulunmadıklarını ve esrarkeşlerin bir gecede sıra ile bu mekânları dolaşmalarını ve bunların semt güzergâh sırasını şu şekilde aktarır:

*“Faraza Bozdoğan Kemerî’nde ilk keyfini alan esrarkeş, Kırçeşme’de Pilavcı Şâban Ağa’nın, Ammi Ömer’in kulübesine, Vefa’da Nuri Çavuş’un kahvesine uğrar, oradan Tekfur İskelesi’nde Arap Yaşarlar İbrahim’in kahvelerine de dalıp çıkar, oradan da Tahtakale’de Refet’e, Çadırcılar’da moruk Osman’a Tavukpazarı’nda İsmail Ağa’ya uğrayıp kendini iyice dalgaya kaptırdıktan sonra Koska’ya geçer, Sandalcı Apostol’a, Laleli’de Rauf’a Nâil’e, nihâyet Davut Paşa’da Pehlivan Hüsnü’ye gider, oradan da Kumpaşalı Leon Ağa’da karar edip bir de akşamcılık ederdi.*

*Bununla berâber, Mevlevîhâne Kapısı’ndan kalkan esrarkeş Sultan Mahallesi’nde Marangoz Hakkı’ya, Balat’ta meşhur Ahmet’e gidip, nihayet Hasköy’e geçerek oradan Hacı Mihran’ın ev kahvesine, sonra Kasımpaşa’ya çıkıp gene sıra ile İplikçi’de, Kalaycı Bahçesin’de Yani’ye, Elmadağ’ına, Çöplük’te Barbara’ya, geçer yahut da doğruca Galata’yı hizalayıp bu defa Hacı Mihran’ın esrar kahvesinden başlayarak Dadaş Timur’a, Neşet, İhsan ve Tespihçi İsmail’e de uğrayarak teknil Tophane ve Boğaz Kesen’ in namlı köşelerini dolaştığı olurdu.”* (Ayverdi, 2012:113-114). Ayverdi’nin esrarkeş kahvehânelerini isimleri ile vermesi ve müdavimlerinin takip ettiği güzergâhları tafsilatlı bir şekilde anlatması o dönemin sosyal yaşantısı içerisinde kahvehanelerin sahip olduğu işlev ve vasıfları açığa vurması açısından son derece önemlidir.

İnsanların toplanma ve istişare etme mekânı olarak kahvehânelerin siyasi olayların tartışıldığı, yönetime dair görüşlerin belirtildiği yerler haline dönüşmeye başlaması; bütün ile

beraber esrar gibi yasaklı maddelerin tüketilmesi zaman zaman kahvehânelerin devlet eli ile yasaklanmasına da sebep olmuştur.

Toplumun gelişmesine, bireylerin sosyalleşmesine, edebi, kültürel ve siyasi sohbetlere dâhil olup fikir edinmesine ve hatta kendi düşüncesini dışa vurmasına imkân sağlayan bu mekânların kapatılmasına dair Ayverdi şu bilgileri aktarır: “*Hak ve adâlet, devlet adamlarının elinde top olup yârden yere çarpılmaya başlayınca, halkın malı, canı, huzûru ve keyfî de bu ellerin rast gele savurduğu çomakları altında oradan oraya sıçrayarak dağılıp perişan olurken bu kargaşalıktan onlar da paylarını almaktan gecikmediler. Kaç ferman, kaç kere kahvehâneleri yıktırıp kahvecilerin canına kıydı. Tütün yasağını lâubâli nice zavallı bostancibaşuların zulmüne havale edildi. Ammâ zamanlar geçip bu şiddetli yasakların da bir sonu gel-diyse de artık gerileyip pasif hayat şartlarını benimseyen İstanbul'un yeniden ihyâ edilen kahvehaneleri de bu arada eski rengini şeklini ve edasını bulamadı*” (Ayverdi, 2012:100).

Kahvehânelerin kapatılmasıyla beraber değişen yaşam koşulları kahve ve kahvehâne kültürünü de etkilemiştir. Pişmesi, sunumu, tepsisi, cezvesi ile kahveler; ferahlığı, oymalı tavanları, fiskiyeli havuzları, sedirleri, acem halılarıyla göze ve gönle hitap eden kahvehâneler ve bunları meydana getiren ustalar gitmiş, bunların yerine, geçmişin oluşturup hazır bıraktığı ihtişamlı kahvehane kültüründen bigâne yeni mekânlar meydana gelmiştir. Bu yozlaşmayı yazar: “*En göz önünde, en düzgün ve en temiz olanları bile ihtişam ve ziyetlerinden soyunmuş, bütün dekor, dipte bir ocak raflarda ovulmuş temizlenmiş fincanlar, tepsiler, tiryakisini bekleyen nargileler ve bu kesme, billûr nargilelerin birer ölü yılan gibi sallanan marpuçlarından ibâret, basit ve kaba eşyaya münhasır kalmıştı. Böylece de İstanbul, bir daha o kaybettiği burma sütunlu, yaldızlı ve oyma tavanlı, havuzlu fiskiyeli peykeleri, Acem halı-ları, yastıkları Lâhur şallarıyla döşeli kahvehâneleri görmez oldu.*”

*Eskiden toprak, cam ve çini işlerini vücuda getirmekte hemen işi olmayan İstanbullu, kahvehanesini Beykoz'un, Eyüp'ün, Tophâne'nin birer san'at şâheseri olan fincanları içinden içerken, artık tezgâhları kapanmış, ustaları kalmamış olan bu san'at eserlerine ancak bedestenlerde rast geliyor; zevki ve görüşü kötöleyen, güzelliği meydana getirmekten değil, seçmekten bile mahrum kalan bu zavallı, Avrupa'nın şahsiyetsiz sıra malları arasında bunlara hattâ hayranlıklarını bile ifade etmeyi düşünemiyordu. Ve tiryâkisi çok bol olan İstanbul kahvehâneleri ne çâre ki işte, her müşterisine kendi öz mâmûlünü değil, bu yabancı soylu fincanları uzatıyordu.”* sözleriyle ifade eder.

Kahveler pişirilip ikram edildiği mekânlar ve oluştuğu muhabbet bağı sadece kahvehâneler ile sınırlı değildir. Evlerde; misafir ikramlarında, hatta çok oturan misafire “gitme vaktinin geldiğini hatırlatma babında” git kahvesi olarak; kız istemede ve düğünlerde, dervişliğin vazifesi olarak dergâhlar da kahveler özenle pişirilmekte ve bulunduğu bağlama uygun ritüelleriyle ikrâm edilmektedir. Ayverdi, İstanbul'un kahve ikramının da içinde bulunduğu düğün misafiri ağırlama usullerinden bahisle şu bilgileri aktarır: “*Davetli sayısı ne kadar fazla olursa olsun, misâfirin bin ikram ve izzet ile soygun odasına alınışı, eğer evin halayık kadrosu elverişli değilse, dışarıdan getirilen soygun kadınlar mârifatiyle ferâcesinin ya da çarşafının çıkarılışı sonra da itibârına göre götürülüp münasip bir yere oturtuluşu, sıra ile lohuk ve kahve ikramı, düğünlerin en göz önünde âdetlerindendi. Hele üç cariyenin el birliği ile kahve ikrâmı, öyle inceltilmiş, öyle zarif, öyle bedû bir hüner haline sokulmuştu ki, artık kahve, bir damak tadı olmaktan çıkarak âdeta göz ve gönül zevki hâlini bulmuştu.*

*Bu üç kahveci cariyeden her birinin omuzlarından göğüslerine çaprazlama atılmış sırma işlemeli kadife veya atlas kahve örtüleri olması şarttı. Kalabalığın içinde göz kamaştırıcı kıyafetleriyle dalan bu seçme genç kızlardan biri, üç zincir ucunca sallanan gümüş stilin içindeki kahve ibriğini taşıyor; ikincisinin nârin kolları, içi bir servet teşkil eden kıymetli zarf*

ve fincanlar olan tepsiyi taşır; üçüncüsü ise her birer müstesnâ san'at örneği olabilecek bu fincanlara ibrikten kahve boşaltarak zarflarına oturtur ve şâir gibi:

*Bir elinde gül bir elde câm geldin sâkiyâ  
Kangısın alsam gülü yâhud ki câmî yâ seni*

*dedirtecek, ikram ve izzette ustalaşmış, tabiî zarafetiyle bunları misafirlere dağıtırdı" (Ayverdi, 2012: 134-135).*

Ayverdi yaşanan dönemin geleneklerine dair pek çok bilgiyi aktarmaktadır. Misafirleri karşılamak için halayıklar bulunmakta, ferâce ve çarşafı "soygun kadınlar" olarak tabir edilen ve yine evin çalışanı olan kişiler tarafından ayrı bir odada alınmaktadır. Misafir olarak gelen hanımlar, itibar düzeyine göre münasip bir yere oturtulmaktadır. Düğünlerin vazgeçilmezi olan kahvenin ikramı ise tam bir merasimdir. Yazarın tabiri ile "artık kahve, bir damak tadı olmaktan çıkarak âdeta göz ve gönül zevki hâline" dönüşmüştür. Üç özel giyimli seçmece cariye tarafından kahveler sanatsal bir eda ile ikrâm edilmektedir. Yazar, her biri müstesna bir san'at örneği olan fincanların ve zarflarının birer servet teşkil ettiğini de belirterek fincanı, zarfı, tepsisi, ibriği, gümüş stili, ikram eden cariye ve kıyafeti ile kahve kültürünü ve sosyal yaşamdaki yerini gözler önüne sermiştir.

Kız isteme, kalfalık merasimi gibi hayatın dönüm noktalarında da kahve ikramı geleneksel yerini korumuştur. "Zengin olsun, orta halli, ya da fakir olsun eskiden hangi kız bu geçitten geçmez, hangi evin genç kızı, hattâ günde birkaç nöbet görücünün eline kahvesini vermezdi" (Ayverdi, 2012: 130) diyen Ayverdi kalfalık merasimini anlatırken, "Başta, kâhya, yiğitbaşı ve diğer esnaflar kıdem sırasıyla minderlerine yerleşirler; bir güzel seslinin okuduğu aşırda sonra, çiraklıktan soyunmak üzere olan çocuk, kâhyadan başlayıp sıra ile el öptükten ve birer fincan kahve ikram ettikten sonra kalfa ünvanını alırdı" (Ayverdi, 2012:61) ifadeleri ile kız isteme ve kalfalık unvanının alınmasında da kahve ikrâmının merasim unsurlarından olduğunu göstermektedir.



Türk sosyal hayatının önemli kurumlarından biri olan dergâha intisap eden aday ilk olarak kahve ocağında görevlendirilerek burada çırak olarak başlamaktadır. “*Yeni derviş olan kimse, evvelâ kahve ocağına verilerek nakibinin çırağı, daha sonra kahve nakibi olur; bir derece daha ilerlediği zaman ise meydan nakipliğine, daha sonra da post nakipliğine yükselir.*” sözleriyle Ayverdi, dervişliğin ilk basamağının kahve ocağında bu işi öğrenerek hizmet etmek olduğunu belirtir.

Ayverdi, “*İstanbul’da çok oturan misafirlere vaktin geçtiğini zarâfetle hatırlatmak için ev sahibi tarafından bir de ‘git kahvesi’ ikram etmek âdeti*” (Ayverdi, 2012: 138) olduğundan bahseder. Kahve ile başlayan muhabbet ve sohbet ortamının yine kahve ile sonlanması gerektiğini son kahve ikrâmı sessizce hatırlatır.

### Sonuç

Sosyal statü ve kültürel farklılıkların eşitlendiği; özel davet gerektirmeyen, toplumdaki her kesimin gidebildiği kahvehâneler, açıldığı çağdan itibaren sosyalleşme, siyasi edebi ya da farklı konularda bilgi alışverişinde bulunma, fikir beyân etme yeri; eğlenme ve dinlenme mekânı, hatta zararlı ve yasaklı maddeleri kullanma alanı olarak da hizmet vermiştir.

Kahve çekirdeğinin İstanbul’a gelişiyle başlayan kahve içme kültürü ve kahvehâneler; roman, hikâye, efsâne, şiir ve şarkı gibi çeşitli türlerdeki çalışmalarda, farklı işlev ve yönleriyle ele alınmıştır. Bu çalışmaya konu olan Sâmîha Ayverdi’nin “İstanbul Geceleri” adlı yapıtında da on beş semtin tarihi ve kültürel dokusu içerisinde kahvehâneler, bulunduğu semtteki özellikleriyle ele alınırken, kahvehâneler dışında ev, dergâh gibi yerlerde; kız isteme, düğün, kalfalık merasimi gibi etkinliklerde kahvenin sunumundan içimine kadar halk kültürüne dair pek çok unsura yer verilmiştir.

İstanbul kahvehâneleri Âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülü açısından ayrı bir değere sahiptir. Meddah hikâyelerinin anlatılması, Orta Oyununun sergilenmesi, Karagöz’ün perdelemesi; semâî kahvehânelerinde mâni, tekerleme, muamma-

larla atışılması ile Türk Halk edebiyatı ürünlerinin icra mekânı olması bakımından da son derece önemlidir. Türk kültürüne, tarihine, milli ve mânevi değerlerine pek çok eserinde yer veren Ayverdi, kahvehânelerin bu işlevini "halk espri ve edebiyatına hizmet etmeleri" olarak değerlendirmiştir.

### **Kaynaklar**

- Artun, E.(2014). *Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı*, 6. Baskı, Adana: Karahan Kitapevi.
- Ayverdi, S.(2012). *İstanbul Geceleri*, 7. Baskı, No: 107, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Çobanoğlu, Ö.(2007). *Âşık Tarzı Edebiyat Geleneği ve İstanbul*, İstanbul: 3F Yayınevi.
- Durman, U.(2020). Bir Mekânın Anatomisi: Halk Edebiyatı Ürünlerinin Yaratma ve İcra Ortamı Olarak Kahvehaneler, *Uluslararası Halkbilimi Dergisi*, 3 (4), 110-129.
- Duvarcı, A.(2012). "Kültürümüzde İstanbul Kahvehaneleri ve Halk Edebiyatına Katkıları," Batman Üniversitesi Uluslararası Katılımlı Bilim ve Kültür Sempozyumu 18-20 Nisan, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 76-86.
- Emeksiz, A.(2009). İstanbul Kahvehaneleri, *Karaların ve Denizlerin Sultanı İstanbul*, C.II, İstanbul: YKY Yayınları, s.123-139.
- Evliya Ç.(2011). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnâmesi*, 9. Kitap C.1, İstanbul: YKY Yayınları.
- Köprülü F.(2004). *Saz Şâirleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ümit, N. M.(2014). "Çadırlardan Saraylara Türk Tiyatrosunun Sahneleri," *Art Sanat Dergisi*, (1), 47-72.
- Ünver, A. S.(1962-63). "Türkiye'de Kahve ve Kahvehaneler," *Türkiye Etnografya Dergisi*, (5), 39-84.

- Yalap, H.(2017). “Klasik Türk Edebiyatı Işığında Edebiyat ve Kültür Tarihimize Kahve Kahvehaneler,” *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6, (3), 1907-1930.
- Yaşar, A.(2005). “Osmanlı Şehir Mekânları: Kahvehane Literatürü,” *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3 (6), 237-256.



## Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış

Necat BİRİNCİ\*

**Öz:** Hunlarda eğitim, sözlü kültür ve davranış biçimlerinin öğrenilmesine dayanır. Göktürklerde bu amaç yazı ile sağlanır. Uygur döneminde yazının yaygınlaşması ile eğitim de yaygınlaşır. Toplum kitapla tanışır. Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletleri döneminde eğitim örgün bir şekil kazanır ve medreselerle kurumsallaşır. Osmanlı asırlarında eğitim, başta İstanbul olmak üzere medreseler ülkenin her tarafına dağılır. Medreseler 1924 yılına kadar varlıklarını sürdürür. Osmanlı döneminin bir diğer eğitim kurumu Enderun'dur. Buralarda devletin yönetim kadrolarına eleman yetiştirilmiştir. 1908 yılında kapanmıştır. Türk eğitim sistemi XVIII. yüzyılın başlarından itibaren batı etkisinde yeni bir devreye girer. Önce sadece ordu için silah geliştirmek ve orduya eleman yetiştirmek için okullar açılır. Zamanla bütün eğitim alanı batılı örnekler göre şekillenir. Eğitim alanında en geniş hamle II. Abdülhamid döneminde yapılır. II.Meşrutiyet döneminde de eğitime ayrı bir önem verilir. Yapılan devrimlerin kalıcı olabilmesi için eğitimin imkanları kullanılır. Üniversite reformu yapılır. 1940'lı yılların en önemli eğitim hadisesi Köy Enstitülerinin açılışıdır. Demokrat Parti döneminde, anaokulundan üniversiteye kadar her kademedeki gelişme görülür. Yeni üniversiteler açılır. 27 Mayıs 1960 askeri darbesi eğitimi ideolojik bir yapıya sokar. 12 Eylül 1980 darbesi ve 27 Şubat 1997 postmodern darbesi ile eğitim yeniden darbe vesayet anlayışı çerçevesine sokulur. 2000'li yılların başından itibaren demokratik bir eğitim kurabilmek için müfredattan ders kitaplarına derslik sayısından okul mimarisine, öğretmen atama şekline üniversitelere, eğitimin her alanında çalışmalar yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim, Medrese, Enderun, Okul, Üniversite Reformu, Köy Enstitüleri, Demokratik Eğitim.*

\* Prof.Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul/TÜRKİYE. necatbirinci@aydin.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2215-9082>.

**Geliş Tarihi** / Received: 23 Aralık 2024 / 23 December 2024

**Kabul Tarihi** / Accepted: 10 Şubat 2025 / 10 February 2025

## **A General Overview of the History of Turkish Education from Past to Present**

**Abstract:** Education among the Huns is based on learning oral culture and behaviour. Among the Gokturks, this purpose is achieved through writing. Education also becomes widespread with spread of writing in the Uighur period. Society became familiar with books. During the Great Seljuk States, education takes a formal form and is institutionalised with madrasahs. In the Ottoman centuries, education is distributed throughout the country, especially in İstanbul, with madrasahs. Madrasahs continue their existence until 1924. Another educational institution of the Ottoman period is Enderun. The state's administrative staff were trained here. It was closed in 1908. The Turkish education system enters a new period under Western influence from the beginning of the 18th century. At first, schools were opened only to develop weapons for the army and train staff for the army. Over time, the entire field of education is shaped according to Western examples. The most comprehensive move in the field of education was made during the reign of Abdülhamid II. New developments were also seen in education during the second constitutional monarchy. Education was given special importance during the Atatürk period. The opportunities of education were used to make the revolutions permanent. University reform is carried out. The most important educational event of the 1940's is the opening of the Village Institutes. During the Democrat Party period, developments are seen at every level from kindergarten to university. New universities are opened. The military coup of May 27, 1960 puts education into an ideological education is once again brought into the framework of coup and tutelage. Since the beginning of the 2000's, studies have been carried out in every field of education, from curriculum to textbooks, from the number of classrooms to school architecture, from universities to the method of assigning teachers, in order to establish a democratic education.

**Keywords:** *Education, Madrasah, Enderun, School, University Reform, Village Institutes, Democratic Education.*

## Giriş

Eğitim ve öğretim toplumsal bir olgudur. Amacı, bireyleri toplumun her alandaki ortak değerleriyle uyumlu ve bu değerlere katkı sağlayacak şekilde yönlendirmek ve geliştirmektir. İnsan ömrünün en önemli ilişki ağlarından biridir. Zaman içinde insan toplumu, toplum da insanı biçimlendirir. Bu, eğitim yolu ile gerçekleştirilir. Eğitimin hedefleri toplumun yönünü belirlerken toplum da kendisine yön verecek eğitimi geliştirir. Böylece eğitimle toplumda artık bilinçli bir güç oluşur.

Toplumsal tarihte asırlarca durgun bir eğitim süregelmiştir. Özellikle Sanayi Devrimi ile aşırı hız kazanan toplumsal değişimde eğitim göz ardı edilemez bir önem kazanmıştır. “Maddi alan” dediğimiz bilim, teknik, keşif, makineleşme, seri üretim, aşırı tüketim, aşırı tüketim alanındaki hız ve bu hızın yönetimini elinde bulunduran ve yönetenler, toplumun manevi değerlerini de kendi anlayışlarının çerçevesi içine sıkıştırabilmek için eğitimi kullandılar ve eğitim *tek tip* toplum oluşturma gücü alanı durumuna geldi.

Son iki asrın eğitimi bu durumu sağlamak üzere şekillendirildi. Bugün manevi alan, kendisine eğitim yolu ile toplum içinde varlığını sürdürebilecek bir yer bulabilmek için uğraş vermektedir. Henüz bu iki toplumsal değer arasında eğitim yolu ile toplumu sağlıklı bir denge ve bünyeye kavuşturacak yol bulunamamıştır. Bütün dünyada olduğu gibi, Türkiye de bu yolun arayışı içindedir.

## 1. İslamiyetten Önce

Türk tarihinde teşkilatlı ilk devlet olarak kabul edilen Hunların sağlam bir devlet yapısına sahip olduğu bilinmektedir. Eldeki kaynaklara göre Hunlarda teşkilatlı şekilde eğitim kurumları olduğu söylenemez. Ancak, toplumda giyinme, beslenme, barınma, düşmandan ya da tabiat olaylarından gelecek tehlikeye karşı korunmayı sağlayacak, yaşayarak, uygulayarak öğrenme şeklinde bir yapının olduğu söylenebilir. Hunlar döneminde eğitim ve öğretimin en önemli aracı olan yazılı bel-

gelere rastlanmaz.

## **2. Göktürk Dönemi**

Bu dönemde her türlü yapılanma sözlü kültür ve davranış biçimlerine dayanır. Türklerde yazı ilk defa, işlek şekilde Göktürkler zamanında kullanıldı. Runik karakterde olan ve Türkçeyi kayda geçirmek için kullanılan bu yazı, ilk defa Göktürk hakanlarının anıt mezar taşlarında, bir de önemli kişilerin, irili ufaklı mezar taşlarında görülür. Bu durum, runik yazı karakterinin Göktürklerde ve Merkezi Asya'daki Türk halkları arasında yaygın olarak kullanıldığını, bu halkın kültür düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu gösterir. V. V. Barthold bu yazılı metinlerin bulunduğu Orhun-Yenisey vadisindeki anıt ve mezar taşlarına dayanarak, o dönem Türkleri arasında okuryazarlığın oldukça yaygın olduğunu söyler. Çeşitli belgeler, mezar kitabeleri, yaygın olarak kayalar üzerine yazılan metinler, çeşitli damgalar, arazide sınır belirleme taşlarının ve çeşitli eşyaların üzerindeki yazıların geniş halk kitlelerine hitap edecek şekilde yazılmış olanları bu kanaati güçlendirmektedir. Türklerin batıya göç eden grupları arasında da okuryazarlık oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle, Greko-Baktriya'da (Tohoristan) yaşayan Türklerin hukuk metinleri üzerinde yapılan çalışmalar, Türklerin başka dillerde de okuyup yazabildiklerini göstermektedir.

## **3. Uygur Dönemi**

Uygur döneminde zengin bir yazılı edebiyat vardır. Türk tarihinin Uygur asırları kültür tarihinin parlak dönemlerindedir. Uygurlar; devlet idaresi, hukuk, askerlik, iktisat, fen, dil, yazı, eğitim alanlarında önemli gelişmeler göstermişlerdir. Özellikle Türkçeyi birkaç çeşit yazı ile yazmışlardır. Kağıtçılıkta oldukça ileri gitmiş, matbaayı kullanmış ve zengin bir kitap koleksiyonu ortaya koymuşlardır. Türk edebiyatının ilk ve önemli yazılı eserleri, kitap halinde Uygurlar tarafından verilmiştir. Eski Uygur Türklerinin kütüphaneler kurdukları, iyi bir arşive sahip oldukları da bilinmektedir. Uygurlar, eğitim sahasında gösterdikleri başarılarla ve ortaya koydukları eserlerle dünya kültürüne önemli katkılar sağlamışlardır.



## **4. Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Dönemi**

### **A. Medreseler**

İslamiyet'i benimseyen, Müslüman olan Türklerin kurdukları ilk medreseler Karahanlılar dönemine rastlar. Bu dönemde Semerkant, Buhara, Taşkent, Balasagun, Kaşkar gibi merkezlerde medreseler kurulmuştur. Ancak hem kendilerinden sonrakilere örnek olmaları, hem de etkileri bakımından ilk Türk medresesi olarak, Büyük Selçuklu veziri Nizâmülmülk'ün Bağdat'ta kurduğu Nizâmiye Medresesi kabul edilir. Bu medrese zamanının en gelişmiş eğitim kurumudur. Devlet tarafından himaye edilmiştir. Medreseler Türklerin İslamiyet'i kabullerinden sonra kurdukları en önemli eğitim öğretim kurumlarıdır. Kuruluşlarından itibaren, sınırları genişleyen Türklük coğrafyasında, ilmiye sınıfı başta olmak üzere devletin değişik kademelerindeki yönetim kadroları için elemanlar bu medreselerde yetiştirilmiştir. Medreseler, İslami eğitim sisteminin, sıbyan mekteplerinden yükseköğretime kadar ana omurgasını oluşturur.

Büyük Selçuklu Devleti'nin mirası üzerine kurulan ve bu devletin Anadolu'da devamı olan Anadolu Selçuklu Devleti medreseleri, Nizamiye Medreselerinin, gerek yapı, gerekse ders programları açısından devamı olmuşlardır. Anadolu Selçuklu Sultanları, vezirler, beyler, Anadolu'yu Türkleştirip, bu yeni vatanda Türk varlığını kökleştirmek için bayındırlık alanında adeta birbirleriyle yarışmışlar, çeşitli hayır eseri kurmuşlardır. Bunların arasında medreseler başta gelir. XIII. yüzyıl boyunca Anadolu'nun hemen her yöresinde kurulan bu medreseler bir yandan Nizamiye medreselerinin mimari yapısını daha da geliştirmiş, olgunlaştırmış, diğer yandan verilen derslerle Anadolu'yu Türkler için bir ilim ve kültür merkezi durumuna getirmişlerdir. Bu medreseler Erzurum, Erzincan, Divriği, Malatya, Sivas, Tokat, Amasya, Karaman, Aksaray, Ankara, Çankırı, Kastamonu, Sinop, Niğde, Kırşehir, Konya, Eğirdir, Beyşehir, Kütahya, Afyon, Karahisar, Denizli, Antalya gibi şehirlerde kurulmuşlardır.

Anadolu Selçuklu medreselerinde, önceki dönemdekilerden ayrı olarak bir ihtisaslaşmaya gidilmiştir. Okutulan derslere göre, Dârülhadis ve tıp medreseleri olarak ayrılırlar. Konya İnce Minareli Medrese Dârülhadis, Sırçalı Medresede fıkıh, Kayseri Çifte Minerali Medresenin doğu bölümü tıp medresesidir. Kütahya Vâcidiye Medresesinde bir rasathane bulunduğu, burada astronomi öğretimi yapıldığı, hey'et ve nücum ilimlerine yer verildiği bilinmektedir. Anadolu Selçuklu Devletinin başlattığı bu umran, ilim ve fikir hareketi 1243 yılı, Köseadağ mağlubiyeti ve Moğol istilası ile büyük darbe almış, ancak Anadolu Beyliklerinin her biri bu ilim ve fikir hayatını devam ettirme gayreti içinde olmuştur.

## **5. Osmanlı Dönemi**

### **A. Medreseler**

Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile birlikte hükümdarlar ve devlet adamları eğitim öğretim işlerine önemle el attılar, hızla genişleyen vatan toprakları üzerine medreseler inşa ettiler. Bu medreseler, esas aynı kalmak kaydıyla, teşkilat bakımından bazı değişiklikler geçirdi. Eğitim ve öğretim olarak iki yılda gelişen ilmiye alanına elemanlar buralarda yetiştirildi. İlk devre Osmanlı medreseleri, Anadolu Selçuklu dönemi medreselerinin hem mimari ve hem de eğitim yönü ile devamı olarak görülebilirler. İlk Osmanlı medresesinin kuruluşu, Orhan Gazi'nin İznik'i fethinden sonra (1331), bu şehirdeki kiliselerden birinin medreseye çevrilmesi ve vakfiyesinin oluşturulmasıdır. Müderrisliğine de eğitimini Mısır'da tamamlayan Mevlâna Dâvud Kayserî tayin edilmiştir. Dâvud Kayserî ve halefleri devrin büyük alimleri arasında yer alır. Daha sonra Süleyman Paşa'nın kurduğu medrese ile karışmasın diye buna "İznik Orhaniyesi" de denmiştir. İznik XIV. Yüzyılda Osmanlı devletinin önemli bir ilim merkezi oldu. Daha sonra Orhan Gazi, Murad Hüdavendigar, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmed, II. Murad'ın yaptırdığı medreselerle üstünlük Bursa'ya geçti. Bu medreselerde büyük alimlerin yürüttüğü eğitim ve öğretim Bursa'yı yeni ve önemli bir ilim muhiti durumuna getirdi.

XVI. yüzyıl sonuna kadar Bursa’da hükümdarların yanında devlet adamlarının, hayırseverlerin yaptırdığı medrese sayısı 50, sıbyan mektebi sayısı da 150’yi bulmuştur.

Başka ülkelerden alim daveti geleneği Osmanlı’nın ilk dönemlerinde sık rastlanan bir durumdur. II. Murad zamanında Molla Yegân, Mısır’da görüştüğü Molla Gürânî’yi Edirne’ye getirmiş, padişaha takdim etmiştir. Molla Gürânî Manisa sancak beyi olan Şehzade Mehmed’in (Fatih) hocası olmuştur.

Osmanlı dönemi medreselerinde 1361 yılında Edirne’nin fethi ile yeni bir dönem başlar. Edirne, özellikle II. Murad’ın yaptırdığı medrese ve dârülhadisın üstünlüğü, İstanbul’da Semâniye medreselerinin kuruluşuna kadar devam eder. Edirne’de Çelebi Mehmed ve II. Murad döneminde dokuz medrese kurulur. Osmanlı devlet bürokrasisinin en önemli kurumu ilmiye teşkilatı iken bilimsel kurumları da medreselerdi. Devletin sınırları genişlerken yönetim ve eğitim ağının da genişlemesi gerekmekteydi. Bu genişleyen yönetim ve eğitim ağının hemen her kademesi için, ordu dışında, ihtiyaç duyulan yetişmiş elemanlar medreseler tarafından yetiştiriliyordu. Fatih Sultan Mehmed’in İstanbul’da Semâniye medreselerini kurmasına, hatta Kanuni devrine kadarki Osmanlı medreselerinin bütün ayrıntılarına kadar belirlenmiş bir yapıları yoktur. Sistem, zaman içinde bazı değişikliklerle şekillenmiştir. İlk büyük değişiklik Fatih döneminde olmuştur. Fatih dönemine kadar Yıldırım Bayezid’den bu yana, yükseköğretim dışında medreselerde belagat derslerinin dayandığı *Telvih*, *Miftâhu’l-ulûm* ve *Haşiye-i Tecrîd* kitapları okutulan medreseler gibi üçe ayrılırlar. Bunların dışında sarf ve nahiv okutan medreseler de vardı.

İstanbul’un fethi ile Osmanlı Devleti pek çok konuda olduğu gibi medrese teşkilatında da yeni bir döneme girdi. Fatih, eğitim meselelerini ele aldı ve bu alanı daha gelişmiş bir yapıya kavuşturdu. İlk iş olarak Ayasofya’nın papaz odalarını Zeyrek Kilisesi’nin bazı bölümlerini medreseye çevirdi. Molla Zeyrek ve Mevlâna Ali Tûsî, Zeyrek medresesine; Molla Hus-

rev ve Ali Kuşçu da Ayasofya medresesine tayin edildi. Semâniye medreseleri kuruluncaya kadar burası en yüksek Osmanlı medresesi olmuş ve daha sonra da bu şekli ile kalmıştır. Bunlardan sonra Eyüp Camii ve Medresesi kuruldu. Bu üç medreseden sonra Fatih Sultan Mehmed, Fatih Camii'nin, Haliç'e ve Marmara'ya bakan iki yanında birer dershaneli, 8 medreseden oluşan, 4'ü bir tarafta, diğer 4'ü öbür tarafta iki sıra halinde Medâris-i Semâniye (Sahn-ı Semân) medreselerini kurdu. Haliç tarafındakilere sıra ile Baş-kurşunlu, Çifte-başkurşunlu, Ayak-kurşunlu ve Çifte-ayak-kurşunlu; Marmara tarafındakilere Baş-kurşunlu, Ayak-kurşunlu, Çifte-ayak-kurşunlu, Çifte-baş kurşunlu denir. Bu sekiz medresenin 152 odası vardır. Fatih bu medreselere Ali Tûsî, Hocazâde, Abdülkerim gibi âlimlerden başka Mevlâna Muhyiddin Mehmed, Muslihiddin Kastalânî, Hatipzâde Muhyiddin, Mehmed, Lütî Ahmed Paşa, Kadızâde Kasım gibi devrin en tanınmış bilim adamlarını atadı. Daha sonra bu medreselere öğrenci (danişmend) yetiştirmek üzere bu medreselerin arkasında Tetimme medreseleri adı ile 8 medrese kuruldu. Tetimmelerin öğrencilerine suhte denirdi.

Fatih külliyesinde, Sahn-ı Semân medreseleri dışında kütüphane, darüşşifa, imaret, tabhane ve hamam gibi sosyal tesisler de vardı. Sahn ve Tetimme medreselerinde nelerin okutulduğu kesin olarak bilinmiyor. Vakfiyede Sahn müderrislerinin öğrencilere çeşitli ilimler öğretmeleri istenmiştir. Buna göre Sahn'da sadece tefsir, hadis, fıkıh, kelim gibi yüksek İslami bilimler okutulduğu, Tetimme medreselerinde de dini derslerin yanında din dışı bazı fen bilgileri de okutulduğu söylenmektedir. Ayasofya Medresesi Sahn derecesindeydi. Sonra derecesi daha da yükseldi. Terfi eden Sahn müderrisleri buraya atanırdı. Eyüp Medresesi ise atanan müderrisin derecesine göre Sahn ya da Tetimme hükmünde olurdu.

Fatih'ten sonra gelen II. Bayezid, biri şehzadelikliğini geçirdiği Amasya'da, diğeri Edirne'de, biri de İstanbul'da olmak üzere üç külliyesi ile birlikte üç medrese kurdu. XVI. yüzyılda her yönü ile muhteşem dönemini yaşayan Osmanlı Devleti

eğitim alanında da en parlak dönemini bu zaman diliminde yaşadı. Fatih Sultan Mehmed'in, İstanbul'u ilim ve kültür merkezi haline getirme arzusu, bu dönemde gerçekleşti. Kanuni Sultan Süleyman'ın Süleymaniye Medresesini kurması, medrese teşkilatı için önemli bir merhalelerdir.

Klasik medrese yapılanmasında aklî ve naklî ilimler bir bütün hâlinde eğitim konusu idi. İlk defa Kanuni kurduğu Süleymaniye Medresesinde, ordunun doktor ve cerrah ihtiyacını göz önünde tutularak dârüşşifalardan ayrı bir tıp medresesi kurdu. Osmanlı medreseleri Süleymaniye medreselerinde yapılan değişiklik ve ilavelerle 12 dereceye ayrıldı. Böylece Osmanlı medreseleri, son zamanlarına kadar değişmeyecek yapılarına kavuştu. Bu dereceler ibtida-i hariç, hareket-i hariç, ibtidai-i dahil, hareket-i dahil, müsile-i sahn, sahn-ı semân, ibtida-i altmışlı, hareket-i altmışlı, müsile-i Süleymaniye, harâmis-i Süleymaniye, Süleymaniye ve dârülhadisten ibarettir. İstanbul medreselerine mahsus olan dereceler Bursa ve Edirne medreseleri için de geçerli idi.

Medreselerin eğitim süreleri 8-12 yıl arasında değişir. Bu süreç öğrencilerin Kur'an-ı Kerim okumasıyla başlar. Ardından hadis, fıkıh, tefsir, Arap dili ve edebiyatı, tasavvuf, ahlak eğitimi ile devam ederdi. Dersler genellikle dershanelerde olurdu. Öğrenci sayısı çok olunca müderris dersi civar camilerden birinde yapardı. Bir de özellikle camide okutulması gereken dersler vardı. Bunlara "dersiye" denirdi. Cuma günleri ayrıca "vaaz" denen dersler verilirdi. Bunları verenlere vaiz denirdi ve en yüksek derecede olanı Ayasofya vaizliği idi. Bunu Sultan Ahmed, Süleymaniye, Bayezid ve Fatih gibi selatin camilerin kürsü şeyhleri takip ederdi. Dersiyeler, medreselerde ders verirler; vaizler ise halka hitap ederlerdi. Osmanlı döneminde ders verme geleneğinde mekânın pek önemi yoktur. Bazı ulema evlerinde, bazen kahvehanelerde, talebe nerede etrafında toplanırsa orada ders okuturdu. Yüksek öğrenimini bitiren bir dânişmend, memuriyete başlayabilmek için kazasker defterine kaydedilir ve sıraya girmiş olurdu. Bu bekleme müddetine "mülâzemet" denir. Sırası gelen mülâzım-

lar en aşağı medreseden birine tayin olunur. Boş kadrosu olan medreseye birden fazla başvuru olursa sınav açılır ve sınavı kazanan göreve başlardı.

Zamanla mülâzemet sistemi bozuldu. Bir ara müderrislik doğrudan padişah emriyle tevcih edildi. Para ile satıldığı ve haksız yere mülâzemet elde edildiği dönemler oldu. Bir başka yolsuzluk ruûs konusunda oldu. Ruûs, ancak hak edenlere verildiği hâlde, nüfuz kullanarak daha küçük yaşlarda bulunan oğullarına müderrislik ruûsu aldırınlar oldu. Eğitim sahası biri “mahâdim” den, yani oğullardan, çocuklardan, diğeri gerçek ders hocalarından olmak üzere ikiye ayrıldı. Koçi Bey, “ilim sahası cahiller ile doldu” diyerek bu durumu açık şekilde belirtir (Akyüz, 2010, 130).

Medreselerde dersler sabah ve ikindi namazlarından sonra olmak üzere günde iki defa yapılırdı. İcazet sabah derslerinden alınırdı. Medreselerde ders alelade bir okuma değildi. Dersler ilerlemiş öğrencilerle bir nevi tartışma şeklinde olduğu için müderrisler bir saatlik ders için günlerce hazırlanırlardı. Cuma ve salı günleri ders yapılmazdı. Danışmendler bu günlerde kitap istinsah ederlerdi. Haftada dört gün ders yapılırdı. Talebe boş zamanlarını bilimsel sohbetlerde veya ders çalışmakla geçirirdi.

Fatih döneminden XX. yüzyıla kadar İstanbul’da yüzlerce medrese kuruldu. XVII. yüzyılda sadece sur içinde 126 medrese vardı. Bunların çoğu da Fatih ve Çarşamba semtlerindedi. Bu iki semtte yüksek seviyede bir ilim muhiti oluştu.

Medreselerde sınıf değil, ders geçme sistemi uygulanırdı. Her dersin başlangıç, orta ve ileri dereceleri olurdu. Medreseler vakıflarca yönetilirdi. Ancak devlet tarafından sıkı şekilde kontrol edilirdi.

Medreseler önceleri kazaskere bağlı iken XVI. yüzyılın sonunda yüksek dereceliler Şeyhülislam’a bağlandı. Küçük dereceliler kazaskerde kaldı. XIX. yüzyılda hepsi Şeyhülislam’a bağlandı.

Medreselerde akli ve nakli, dini ve din dışı ilimler doğrudan veya dolaylı okutulurdu. Cüz'iyat adı altında hesap, hendese, hey'et (astronomi), hikmet, tıp, mühendislik dersleri akli ilimler olarak okutulurdu. Nakli ilimler olarak tefsir, hadis, fıkıh, dersleri görülürdü. Alet ilimleri (ulûm-ı âliyye) olarak da belagat (bedi, beyaz, meâni), mantık, kelim Arapça sarf ve nahiv, Arap dili ve edebiyatı okutulurdu. Derslerde belirli kitaplar takip edilirdi. Medrese eğitiminin temel unsuru müderrislerdi. Öğrencilerin hangi medresede değil hangi hocalardan ders aldığı önemliydi.

Osmanlı medreseleri, kuruluşundan XIX. yüzyıla kadar ülkenin ilmi ve fikri hayatında etkili olmuştur. Devlet ve toplumu yönlendirmede rol almıştır. Devletin zorlandığı yer ve konularda çözüm üreten bir kurum olarak etkili olmuştur. Osmanlı dünya görüşü ve zihniyetinin oluşmasında, devlet-halk, devlet-asker ilişkilerinde denge görevi almıştır. Devletin değişik din, dil, ırklardan oluşan yapısında her zümreyi kucaklayan bir anlayışın kurulmasında payları büyüktür. Başlangıçta devletin gelişmesinde önemli yer tutan medreseler zamanla bu güç ve etkisini kaybetmiştir. Büyük bilim adamı yetiştirmiş olan medreseler özellikle XVII-XVIII. yüzyıllarda, devletin bütün kurumları gibi gerek nizam ve intizam, gerekse eğitim bakımından geriledi. Devletin ve toplumun ihtiyacını karşılayamaz duruma geldi.

Medrese eğitimi yüzyıllar boyu aynı geleneklere bağlı kalarak, köklü değişimlere uğramadan devam etti. Ancak, II. Meşrutiyetten sonra medreselerin ıslahı kararlı bir şekilde ortaya kondu. Rıyazî ilimlerin yeniden medreselerde okutulması istendi. Ayrıca cebir, hendese, fizik, kimya, coğrafya gibi derslere de programda yer verilmesi talep edildi. 1914'te "İslâh-ı Medâris Nizamnâmesi" ile medreselere yeni bir şekil verildi. Medreseler "Darü'l hilâafetü'l âliyye" adı altında birleştirildi; tâli kısm-ı evvel, tâli kısm-ı sâni ve âlî olmak üzere üç devreye ayrıldı. Tali sınıfların programında, İslami ilimlerle birlikte müspet ilimler ve yabancı diller yer alıyor, âlî kısmında ise tefsir, hadis, usûl-ı fıkıh, kelim, Arap edebiyatı okutuluyordu.

Bir de medresetü'l-mütehassisin kuruldu.

Darülhilâfe medresesi mezunlarının kabul olunacağı bu medresenin tefsir, hadis, fıkıh, kelam, felsefe ve tasavvuf kısımlarından oluşan üç şubesi vardı. Medresetü'l-mütehassisîn'in adı Süleymaniye Medresesine çevrildi. XIX. yüzyılın başından itibaren eğitim ve sosyal hayat içinde tartışma konusu olan, yeniden yapılandırılması için uğraş verilen medreseler nihayet Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra girilen inkılap hareketleri içinde yer alan, TBMM'nin 3 Mart 1924 tarihinde kabul ettiği Tevhid-i Tedrisat kanununun neşriden 13 gün sonra kapatıldı.

### **B. Enderun Mektebi**

Bu mektebe "*Enderûn-ı Hümayun*" da denir. Sultan II. Murad tarafından kurulmuş, Edirne Sarayı'nda devam etmiş, Fatih Sultan Mehmed tarafından, Topkapı Sarayı'nda yeniden yapılandırılmış, geliştirilmiş ve yüzyıllar boyu devam edecek bir sisteme kavuşturulmuştur. Medreseden ayrı en önemli devlet okuludur. Özellikle Fatih dönemi ve sonrasında sınırları genişleyen devletin, dili, dini, ırkı, kültürü, örf ve adetleri çok çeşitli, irili ufaklı devletleri, millet topluluklarını bünyesine katan devletin, bu çeşitliliği bir arada, düzen içinde, adil bir şekilde yönetebilmek için iyi yetişmiş, kabiliyetli, becerikli yöneticilere ihtiyacı vardı. Enderun, her kademedede mülki ve askeri yöneticiler olmak üzere, devletin merkez ve taşra teşkilatı için gerekli ehil personeli yetiştirmek üzere kuruldu. Enderun, Osmanlı devlet yapısının, yönetim zihniyetinin ve fikri zemininin oluşturulduğu, öğretildiği, geliştirildiği bir okul olma özelliği taşır. Devletin temel kurumlarının işleyişinde önemli bir yeri vardır. Başlangıçta bu okula "*pençik*" denilen, savaş esiri Hıristiyan çocukları, aynı adı taşıyan kanuna göre alınırdı.

II. Murad döneminden itibaren daha çok Sırbistan, Bulgaristan, Yunanistan, Arnavutluk, Bosna-Hersek, sonraları Macaristan gibi Hıristiyanların yoğun olduğu yörelerden 8 ila 18 yaş aralığında olan, soylu Hıristiyan ailelerin çocukları ara-



sından, düzgün fizikli, boylu, ahlaklı ve zeki olanlar devşirme yasasına göre ve her aileden bir çocuk alınır. Devşirme işi ile birinci derecede yeniçeri ağası ilgilenirdi. Sancak beyleri, kadılar, zeamet sahipleri bu işe yardımcı olurdu. Devşirilen çocuklar Türkçe bilmeyenler, öğrenim görmemiş olanlar, İstanbul ya da herhangi bir büyük şehir görmemiş olanlar arasından seçilirdi. Seçilen çocuklar, yetiştirilmeleri için hazırlanmış Edirne Sarayı, Galata Sarayı, İbrahim Paşa Sarayı, Gelibolu İskender Çelebi Sarayı ve Acemi Oğlanları kışlalarında eğitim ve öğretime alınır, Türk gelenek ve göreneklerine, İslam inançlarına uygun olarak yetiştirilirler, Müslüman Türk olurlardı. Bu kışlalara toplanan çocuklara *acemi oğlanı*, kışlalara da *Acemi Ocağı* denirdi. Bu saraylar birer okul özelliğindeydiler ve amaçları Enderun Mektebi'ne nitelikli öğrenci yetiştirmektir. İhtiyaçtan fazla devşirme yapılmışsa, fazla olanlar Anadolu ve Rumeli'deki Türk ailelere verilir ve buralarda Türk ve Müslüman olurlardı. Acemi Ocağı'na yeni eleman gerektiği zaman, devşirme yasasına göre, Anadolu ve Rumeli'deki acemilerin eskilerinden gerektiği kadar Acemi Oğlanı alınır ve İstanbul'a sevk edilir, güçlü kuvvetli olanlar da Bostancı Ocağı'na gönderilirdi.

Devşirme sistemi, Türk tarihinde Karahanlılar döneminde başlayıp daha sonra Selçuklularda da uygulanan “gulam” sisteminin bir çeşit devamıdır. Acemi Oğlanları bu saraylarda ve ocaklarda beden ve ruh kabiliyetlerini geliştirecek dersler alırlardı. Buradaki eğitimlerini tamamladıktan sonra *çıkma* ya da *kapıya çıkma* denen bir düzenleme ile çok kabiliyetli, üstün yetenekli ve fiziği düzgün olanlar, daha yüksek eğitim görmeleri için saraya, Enderun Mektebi'ne, diğerleri ise sipahi bölüklerine sevk edilirdi. Saraya alınanlara *iç oğlanları* ya da *silahat* denirdi.

Enderun Mektebi hiyerarşik bir biçimde yedi oda veya koğuştan oluşurdu. Bunlar aşağıdan yukarıya doğru Büyük ve Küçük Oda, Doğancı Koğuştan, Kiler Koğuştan, Hazine Odası ve Has Oda'dır:

### **a. Büyük ve Küçük Odalar**

Bu odalarda bulunan iç oğlanları sarayın en alt kademesinde bulunanlardır. Başarılarına göre Has Oda'ya kadar yükselebilirler. *Dolama* denilen bir cübbe giydiklerinden bunlara *dolamalık* da denmiştir. Büyük ve Küçük Oda'da çeşitli el becerileri, hat, inşa, hesap, siyakat musiki öğretilir, beden kuvvetini geliştirmek için ağırlık taşıma ve çekme, ok atma, kılıç talimi, ata binme, güreş, cirit sporları yapılırdı. Her iç oğlanı için bir hizmet veya sanatta beceri kazanmak zorunlu idi. Odalarında mutlak disiplin uygulanırdı. Her iş ve davranışın sanatı belli idi. Büyük ve Küçük Odalardan yükselenler Doğancı, Kiler, Hazine ve Has Oda'ya gidebilir, yükselemeyenler ise *çıkma* ile Sipahi Ocakları'na giderdi.

### **b. Doğancı Koğuşu**

Burada bulunanlar, padişahla av veya sürek avına çıkarlar. Doğancı adaylarına *doğancı şâkirdi* denirdi. Başlıca görevleri kuşlarla ilgilenmektir. Rütbece beşinci sırada yer alırlardı. Bir üst odaya yükselemeyenler ve çıkanlar genellikle kapıkulu süvarisi olarak çıkarlardı. IV. Mehmed zamanında bu oda kaldırılmıştır.

### **c. Seferli Koğuşu**

Bu koğuş önceleri çamaşır işleri ile uğraşırken daha sonraları bir sanat okulu haline geldi; musikişinasları, hanendeleri, kemankeşleri yetiştiren koğuş oldu. Pehlivanlar, berberler, hamamcılar, tellaklar da buradan yetişti. Bu koğuştan âlim ve şairler de yetişmiştir. Üst koğuşa geçemeyenler sipahi bölüğüne çıkarlardı.

### **ç. Kiler Odası**

Fatih Sultan Mehmed zamanında kurulmuştur. Padişah, Has Oda'da yemek yediği zaman, padişahın önüne yemeği bunlar koyardı. Harem'in her türlü yiyecek içecek ihtiyacını hazırlar ve muhafaza ederlerdi. Kilerci başı sarayda terfi ederse haznedar başı olurdu. Taşraya çıkacaksa kendisine beylerbeyiliği verilirdi.

#### **d. Hazine Odası**

Fatih zamanında kurulmuştur. Bu odanın başı haznedar başı ve hazine kethüdası idi. Enderun hazinesi saraydaki mücevherler ve kıymetli eşyalardan da sorumluydu. Buradan çıkanlar süvari bölüklerine, müteferrikalığa ve çaşnigirliğe giderdi.

#### **e. Has Oda**

Fatih tarafından kurulmuştur. Enderunun en yüksek derecesidir. Has Odabaşı, Silahtar, Çuhadar ve Rikabdar olmak üzere dört üst yöneticisi vardı. Bunlardan sadece Has Odabaşı'nın padişahın huzuruna çıkma yetkisi vardı. Hırka-i Saadet Dairesi'ni temizlemek, eşyanın bakımını yapmak, mukaddes emanetleri korumak, baş görevleri arasındadır. Padişahın yakın hizmetinde bulunanlar da bu iç oğlanlardan seçilirdi. Buradan çıkanlar devletin en üst makamlarında görevlendirilirdi.

Oldukça kapsamlı bir eğitim verilen Enderun'da derslerin en belirgin olanları ve özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci seçiminin beceri ve yeteneklere göre yapılması,
- Beden, sanat ve mesleğe göre eğitim verilmesi,
- Karakter ve kişilik eğitimine her kademede önem ve yer verilmesi,
- Eğitimin bireysel farklılıkları yönetecek şekilde düzenlenmesi,
- Ruh ve beden gelişmesinin dengeli yürütülmesi,
- İslami bilimler yanında fen bilimlerine de yer verilmesi,
- El becerileri ve zanaat öğretimine önem verilmesi,
- Müzik ve matematiğin uyumlu şekilde işlenmesi,
- Öğrenim ile günlük hayatın iç içe olması,
- Ödül ve cezayı birlikte yürüten bir değerlendirme sisteminin tavizsiz kullanılması.

Enderun Mektebi'nin zengin bir dil, din, ırk ve kültür çeşitliliğini bünyesinde barındıran Osmanlı Devleti'nin, bu çeşitliliği, ayrılıklara göre değil de bunları büyük ölçüde, öne çıkarmayan bir kültür, disiplini ve temel prensiplerle yönetebilmesinde çok önemli yeri vardır.

## **6. Batılı Eğitime Geçiş Süreci**

1699 Karlofça Antlaşması Osmanlı Devleti'nin, askeri alanda batıdan daha geriye düştüğünün bir nevi kabulüdür. Bu açığı kapatabilmek için ülkenin savaşız yıllara, en azından orduda yeni yapılanmalara ihtiyacı olduğu anlaşılmıştır. Nitekim daha sonraları Lale Devri (1718-1730) olarak adlandırılan, öncelere nispetle savaşız geçen yıllar yaşanmıştır. III. Ahmed'in padişahlığı, Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın sadrazamlığına denk gelen bu devrede İbrahim Müteferrika tarafından ilk matbaa kuruldu. Kitaplar basılmaya başlandı. Batı ülkelerine elçiler gönderildi. Bu elçiler gezip gördükleri yerleri anlatan raporlar hazırladılar. Yirmisekiz Mehmed Çelebi, Mustafa Sami Efendi, Abdurrahman Muhib Efendi, Morali Seyid Ali Efendi, gerek elçilik görevlerinin sonuçları, gerekse devlete verdikleri raporlar ve yazdıkları eserleri açısından önemlidirler. Bu raporlar ve eserler, Osmanlı modernleşmesinin bir nevi programları gibidirler.

Asıl eğitimle ilgili olan çalışmalar, orduya, özellikle toplar başta olmak üzere, yeni silahlar ve eleman yetiştiren okulların açılması alanında olmuştur. Bunlardan ilki ve önemlilerinden biri I. Mahmud tarafından 1734'te açılan *Hendesehanedir*. Burası, okuldan daha çok bir kurs niteliğindedir. *Humbarahane* de döneminin teknolojisine uygun olarak, daha sonra Müslüman olan ve yaptığı işten dolayı *Humbaracı* olarak anılan Fransız topçu subayı Comte de Bonneval tarafından kurulmuştur. Burada, top işinin yanında, aritmetik, geometri ve diğer bazı fen bilimleri de okutuluyordu. Humbaracı Ahmet Paşa'nın ölümünden sonra bu kurum çalışmalarına devam edememiş, birkaç yıl içinde kapanmıştır. XVIII. yüzyılın önemli eğitim kurumlarından biri de Mühendishâne-i Bahri-i Hümayun'dur (Devlet Deniz Mühendis Okulu). III. Musta-

fa döneminde, 1773 yılında açılmıştır. Macar asıllı Baron de Tott tarafından kurulmuştur. Bazı isim ve yapı değişiklikleri ile, Osmanlı'dan günümüze kadar gelen ve halen devam eden en uzun ömürlü eğitim kurumumuzdur. Günümüz Deniz Harp Okulunun ilk çekirdeğidir. Batılı eğitim anlayışı ile kurulmuş ikinci mühendis okulu, Mühendishâne-i Berri-i Hümayun'dur (Devlet Kara Mühendis Okulu). Nizam-ı Cedit ordusuna topçu ve istihkâm subayı yetiştirmek üzere III. Selim tarafından 1795'te kurulmuştur. Öğretim süresi dört yıldır. Dersler uygulamalı yapılmıştır. Eğitim, bugünün tersine dördüncü sınıftan başlayıp, birinci sınıf sonunda bitmek üzere düzenlenmiştir. 1928'de Yüksek Mühendis Mektebi, 1946'da da İstanbul Teknik Üniversitesi adını almıştır. Bu iki okul orduya mühendis yetiştirmek üzere kurulmuştur. Orduya subay yetiştirmek üzere, 1835'te II. Mahmud döneminde Mekteb-i Harbiye kurulmuştur. Burada, askerlik mesleği yanında, aritmetik, geometri ve mühendislik bilgileri de verildi. Bu okulda, ordudan ayrı bürokratik kademeler için de eleman yetiştirmiştir. Eğitim süresi, açıldığında dört yıldır, sonra üç yıla inmiştir. Bugün Kara Harp Okulu olarak Milli Savunma Üniversitesi bünyesinde devam etmektedir.

## 7. II. Mahmud Dönemi

II. Mahmud dönemine kadar geleneğin dışında, yenileşme yönünde yapılan eğitim çalışmaları geniş çapta ve sürekli bir hamle şeklinde değil, daha çok kişisel ve tek tek gayretler şeklinde görülür. II. Mahmud döneminde, hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişiklikler ve batıyı örnek alan yeni kurumlar kuruldu. II. Mahmud, hayatın her alanında yapılan yeniliklerin, ancak onları anlayıp benimseyecek nesillerle yaşayabileceğine inanıyordu. Onun için eğitimde de önemli yenilikler yaptı. Önce 1824 yılında yayınladığı bir fermanla ilköğretimi zorunlu hale getirdi. Arkasından ilköğretim okulları olarak sıbyan mekteplerini açtı. Ancak bu ferman sadece İstanbul için geçerli idi. Arkasından *rüştiye mektepleri* açıldı. Bunlar sıbyan mektepleri ile yüksek mektepler arasında ve yüksek mekteplere hazırlık mahiyetinde idi.

### **A. Sıbyan mektepleri**

Nizamnameye göre her mahalle ve köyde en az birer sıbyan okulu bulunacak, eğitim süresi 4 yıl olacak. Okula devam zorunluluğu erkekler için 6-10, kızlar için 7-11 yaşlar arasında olacak. Bir mahalle ya da köyde 2 sıbyan mektebi varsa bunlardan biri kızlara, diğeri erkeklere ayrılacak. Bu okulların inşa, tamir ve diğeri masrafları ile öğretmenlerin maaşları halk tarafından karşılanacak. 1870 yılından itibaren bu hükümler uygulanmaya başlandı.

Bu okullar için çok önemli yenilik, okulların, mahalle halkı arasından seçilecek bir meclis tarafından yönetilecek olmasıdır. Bu yolla hükümet sıbyan mekteplerinin yönetimini halka bırakmış oluyor.

### **B. Rüştiyeler**

Nizamnameye göre, 500 haneden fazla olan her kasabada bir rüştiye okulu açılacaktır. Öğretim süresi 4 yıldır. Rüştiyeyi bitirenler sınavla idadilere kabul edilecektir. Bu okulların masrafları vilayet maarif idaresi sandığından karşılanacaktır. Rüştiyelerin sayılarında, 1870'ten sonra büyük artış oldu. 1877'ye geldiğinde bu sayı 423'e ulaştı.

Bu okullar daha sonra 1869'da ilkokulların üstüne ve lise seviyesine yükseldi. II. Mahmud döneminde rüştiyelerden ayrı *Mekteb-ı Ulûm-ı Edebiye* ve *Mekteb-i Maarif* özel adlarıyla iki rüştiye açıldı. Bu okulların yaygınlaşması 1846'dan sonradır. Devlet memurlarının yetiştirilmesi için *Mekteb-i Maarif-i Adli* kuruldu. Yeni kurulan ordu Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye'ye cerrah ve tabip yetiştirmek üzere *Mekteb-i Tıp* açıldı. Askeri, Avrupai şekilde yenileyen II. Mahmud bu ordu için yine Avrupai tarzda bir *Mızıka-i Hümayun Mektebi* kurdu. İlk defa olarak Fransızca müfredata konu. Avrupa'ya öğrenciler gönderildi. Babiali'de, bir yandan yabancı ülkelerle yazışmaların hazırlanacağı, bir yandan da memur adaylarına yabancı dil öğretebilmek üzere "Tercüme Odası" kuruldu.

## **8. Tanzimat Dönemi**

3 Kasım 1839'da Tanzimat-ı Hayriye (Tanzimat) Fermanı ilan edildi. Bu hareket, bir yönü ile, Avrupa örnek alınarak gerçekleştirilmiş programlı bir reform hareketi, diğer yandan, devlete Avrupai bir yönetim şekli verme girişimidir. Bir diğer yönü ile de meşruti bir yönetim kurulmasını amaçlar. Bütünü ile bakılınca, XVIII. yüzyılın başından beri kendisini gösteren Avrupa üstünlüğünün devlet tarafından kabulünün resmi belgesidir.

Tanzimat Fermanı'nda devletin yönetim şekli, hukuk, yeni yasalar, askeri alandaki düzenlemeler, mülkiyetin korunması, vergi reformu gibi, devleti yeni baştan kurma çalışmalarını yanında, eğitimle ilgili herhangi bir konuya yer verilmemiştir. Ancak böyle olmakla birlikte, devam edegelen eğitim kurumlarını, yeni anlayışlara göre biçimlendirme ve bunların yanına yenilerini ekleme ihtiyacı duyulmuştur.

Sultan Abdülmecid, Tanzimat Fermanı'nda gördüğü bu eksikliğe 1845 yılında Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'de okuttuğu hatt-ı hümayunda dikkat çekmiş, ülkenin imar ve refahı için alınacak tedbirler arasında eğitimi de işaret etmiştir. 1846 yılında ülkenin eğitim işlerini yürütmek üzere Meclis-i Maarif-i Muvakkat kuruldu. Bu meclisin tavsiyesi ile ülkenin bütün eğitim işlerini yürütecek Meclis-i Maarif-i Umumiye (1846) kuruldu. Bu kuruluş, ülkede modern eğitimin başlangıcı kabul edilir. İstanbul'da bir dârülfünûn açılması çalışmalarına girişilir. Sıbyan mekteplerinin programlarında, yeni eğitim anlayışı paralelinde, önemli değişiklikler yapıldı, yeni dersler konuldu. Eğitim süresi dört yıl olan bu okullara ilave, yeni kurulan ve eğitim süresi iki yıl olan rüştiye mektepleri eklendi ve zorunlu hale getirildi. Böylece zorunlu eğitim altı yıla çıkmış oldu. 1846'dan sonra İstanbul ve taşrada genel rüştiyeler açılmaya başlandı. Okul sayılarının artması ile öğretmen ihtiyacı da arttı.

Yine Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın tavsiyesi ile kurulması planlanan dârülfünûnda okutulacak derslerin kitaplarının

yazılması ya da tercüme edilmesi için 1851 yılında, Fransız Bilimler Akademisine benzer bir yapıda Encümen-i Dâniş kuruldu.

Bu dönemde, sivil ve askeri, her türden okulların iyileştirilmesi çalışmaları yapıldı. İdadi adı ile, lise seviyesinde okullar açıldı. Bu okulları bitiren öğrencilerin gidebileceği Erkân-ı Harbiye (Harp Akademisi) kuruldu. Bu okul, ordu için gerekli subayları yetiştirmeye başladı.

Tanzimat Fermanı'nda ülkenin eğitim işleri ile ilgili hiçbir bilgi yoktur. Ancak 1856 yılında, bu fermanı tamamlar şekilde Islahat Fermanı ilan edildi. Bu fermanda eğitime geniş yer verildi. Ancak bunların hemen hepsi ülkedeki Müslüman olmayan unsurlara verilen bir takım haklar şeklindeydi. Bu fermanlar, II. Mahmud'un oluşturmaya çalıştığı Osmanlı Milleti'nin (Mileli-i Osmaniye) her biri kendi okullarını açabilecek ve bütün bu unsurların gençleri askeri ve mülki bütün resmi okullara da gidebileceklerdi. Ülkenin bütün eğitimi, padişah tarafından seçilecek ve içinde azınlıkların da temsilcileri bulunan karma bir Maarif Meclisi'nin denetiminde olacaktı.

Müslüman olmayan unsurlar, Islahat Fermanı'nın verdiği haklara dayanarak, bir yandan da yabancı devletlerin desteğini de sağlayarak, İstanbul başta olmak üzere, ülkenin her tarafında hızla okullar açmaya, bu okullarda kendi dil, din, ve milli kültürlerine dayalı eğitim vermeye başladılar. Bu durum her türlü eğitimin devletçe kontrol edilebilmesini sağlayacak bir kuruma ihtiyaç olduğunu ortaya çıkardı. Bu ihtiyacı karşılamak üzere de 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kuruldu. Böylece hükümet içinde ilk defa eğitimle ilgilenecek bir bakanlığın temeli atılmış oldu. Bu durum, bir yönü ile Evkaf Nezareti'nin, dolayısıyla medreselerin okullar üzerindeki etkisini azaltmış, hatta onları bu etkiden kurtarmıştır. Bu kurum Mekâtib-i Umumiye Nezareti'ni de bünyesine aldı. Meclis-i Vükela'ya (Bakanlar Kurulu) dâhil oldu. Askeri okulların dışında bütün okulların denetim ve yönetimi bu nezarete bağlandı. Bu şekilde okullar devletin resmi kurumları oldu. Eği-



tim-öğretim işleri devletin denetim, yönetim ve sorumluluğu altına girdi. Okullar sıbyan, rüştiye, mesleki ve teknik okullar şeklinde derecelenme ve sıralanma yapısı kazanmış oldu.

Sıbyan okullarında Müslüman ve Müslüman olmayan çocuklar ayrı ayrı eğitim görüyordu. Diğer okullar ise karmaydı. Öğretim dili Türkçe oldu. Sınıf geçme usulü getirildi. Bu, o dönemde, ülkede tek millet, “Osmanlı Milleti” oluşturma düşüncesinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Bu dönemde bir yandan meslek ve sanat okullarının açılmasına önem verildi, diğer yandan devlet kademelerinde çalışacak, iyi yetişmiş, ehil kadroların yetiştirilebilmesi için 1859’da Mülkiye mektebi açıldı. 1847 yılında sanayi mektepleri açılmak istendi ise de bu girişim başarılı olmadı. Ancak Mithat Paşa Tuna valisi iken, önce Niş’te (1863), sonra da Rusçuk’ta (1864) “*Islahane*” adı ile pratik sanat okulları açıldı. Bu okullara dil, din farkı gözetilmeksizin, kimsesiz ve fakir çocuklar alındı. Bu okulların öğrenim süresi ilkokuldan sonra beş yıldır. Başarılı olmaları üzerine Sofya’dan Şam’a, başka illerde de açıldılar. Bu dönemin önemli bir kurumu da, eğitim çalışmalarını araştırmak, geliştirmek, incelemek amacı ile oluşturulan *Maarif-i Umumiye Heyeti*’dir. Bu heyete bağlı olarak oluşturulan çeşitli komisyonlar, eğimin değişik problemleri üzerinde çalışıyorlardı. Bu komisyonlardan çoğu Müslüman halkın eğitim sorunları ile ilgileniyordu. Ancak Mekâtib-Rüştiye ve İlmiye Komisyonu, Müslüman olsun olmasın, bütün halkın eğitim sorunları ile ilgileniyordu.

Bu dönemin önemli kuruluşlarından biri de, dönemin aydınlarının, Münif Paşa önderliğinde şekillendirdikleri, dini ve siyasi konular dışında her türlü bilim ve teknik alanda çalışmalar yapılacak, bu alanlarda telif ya da tercüme eserler yayınlanacak, halka açık konferanslar verilecek, bilim kitaplarının bir araya getirileceği bir kütüphane tesisi amacı ile *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye* kuruldu (1861). Bu cemiyet, *Mecmua-i Fünûn* adı ile ilk Türk bilim dergisini yayımlamaya başladı.

Halka okuma yazma öğretmek, parasız yatılı okullar açmak amacı ile bir de *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye* kuruldu (1865). Toplumunu eğitmek, aydınlatmak amacı ile kurulan cemiyetlerin en önemlilerinden biri de, ülkede tıp biliminin geliştirilmesi amacıyla kurulmuş *Cemiyet-i Tıbbiye-i Osmaniye*'dir. Bu cemiyetin bir amacı da tıp eğitiminin Türkçe yapılmasıdır. 1866'da Tıbbiye-i Mülkiye'de derslerin Türkçe olması için ilk Türkçe tıp lügatı olan Lügat-ı Tıbbiye'yi hazırlamış ve yayınlamıştır (1873).

Yabancı ülkelerle ilişkilerin sıklaşması üzerine, yabancı dil bilen elemanlara duyulan ihtiyacı karşılamak üzere Lisan Mektebi de açıldı (1864).

Kuruluşundan 1867 yılına kadar rüştiyelere yalnızca Müslüman öğrenciler alınıyordu. Bu tarihten sonra devlete açılan rüştiyelere Müslüman olmayan çocuklar da alınmaya başlandı. Bu durum Osmanlı Devleti'nin eğitimde Müslüman ve Müslüman olmayanlar gibi bir ayrım yapmadığının göstergesidir. Ancak eğitim dili Türkçe olduğu için Müslüman olmayan çocukların bu okullara girebilmeleri için Türkçe sınavını vermeleri zorunlu idi.

Ali ve Fuat Paşaların da etkisi ile Türk eğitiminde Fransız eğitim sisteminin etkisi 1860'lı yıllardan itibaren artmaya başladı. 1867 yılında sultan Adülaziz'in Fransa'ya yaptığı ziyaretin etkisi ve Fransız tavsiyeleri ile Mekteb-ı Sultani, diğer adıyla Galatasaray Sultanisi açıldı. Ortaöğretim ile yükseköğretim arasında, bugünkü lise seviyesinde, Osmanlılık düşüncesine hizmet edecek bir okul olarak eğitim veriyordu. Eğitim süresi beş yıldır. Yönetim ve öğretmenlerin çoğu Fransızdır. Zorunlu Türkçe dersler dışında eğitim dili Fransızca idi. Bu okul "*Battıya açılan pencere*" olarak nitelenir. Farklı dinlere mensup çocuklar bu okulda bir arada eğitim görüyordu. Galatasaray Sultanisi tipi okulların ülke çapında yaygınlaşması arzu edildiyse de bu düşünce gerçekleşmedi. Bu okul Osmanlılık fikrini güçlendirmek amacı ile kurulmuş olmasına rağmen daha çok Rum, Ermeni, Bulgar gençlere milli duyguların aş-

landığı, Türkler için ise, Fransız kültürünün etkisinde kalan nesiller yetiştiren okul olarak kaldı. Tanzimat dönemi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir önemli hamlesi de 1869'da yayımlanan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'dir. Bu Nizamname ile ayrı ayrı ve büyük ölçüde birbirinden bağımsız olarak kurulmuş okullar ve de kurulacak olanlar bir eğitim çerçevesinde bir çatı altında toplanıyor ve teşkilatlandırılıyordu. İlk defa olarak bu nizamname ile illerde Maarif Meclisi adı ile il örgütlenmesi başladı. Maarif Meclislerinin başında Maarif müdürü bulunacaktı. Maarif müdürleri nezaretten gelen emir ve talimatları uygulamak, Maarif müdürlüğüne bağlı okulları teftiş ve ihtiyaçlarını karşılamak, vilayet maarif bütçelerini hazırlamaktı. Böylece eğitim merkezlerinden sonra taşrada da örgütlenmeye başladı. 1869 Maarif Nizamnamesi okullara şu yapılanmayı getirdi:

#### A. İdadiler<sup>1</sup>

O dönemde rüştiyelerin üstünde ve yükseköğretime öğrenci hazırlayan okul olarak sadece Galatasaray Sultanisi vardı. Bu durum, sıkıntı doğuruyordu. Hem yükseköğretime öğrenci yetiştirecek ve hem de vilayetlerde her dine mensup gençlerin okuyacağı bir okula ihtiyaç vardı. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi bu ihtiyaca dikkat çekiyordu. Buna uygun olarak bin haneden fazla olan yerlerde bu ihtiyacı karşılayacak idadiler kurulacak, burada müslim, gayrimüslim gençler bir arada okuyacaklardı. Bu okullar çeşitli sebeplerle uzun süre açılmadı. Devrin sonlarına kadar ancak 8 idadi açılabilirdi. Bu arada Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye lise seviyesinde Darüşşafaka'yı açtı. (1872)

#### B. Dârülfünûn

Maarif Nizamnamesi, dârülfünûn kurma konusunu yeniden gündeme getirdi. Nizamnamede öğrenci alımından öğretim üyesi teminine, ilmi ve idari konulara kadar her ayrıntı belirlenmişti. İlk etapta edebiyat, hukuk, mühendislik bölümleri açıldı (1870). Öğretim üyesi eksikliği, öğrencilerin eğitim

<sup>1</sup> Sibyan mektepleri ve rüştiyeler için bk. 7. II. Mahmud Dönemi.

seviyesi düşüklüğü, eğitim kurumlarının daima karşısında yer alan medreselerin olumsuz tutumu yüzünden teşebbüs fazla devam edemedi. 1871 yılı sonunda kapandı, 1874'te bu defa Galatasaray Sultanisi bünyesinde, yine aynı bölümleri ile açıldı. Bu teşebbüs de başarılı olmadı, 1881 yılında kapandı.

### **C. Muallim Mektepleri**

Nizamnamede kız ve erkek muallim mektepleri ayrı ayrı planlanmıştır. Uygun bazı yerlerde kız rüştiyelerinin açılması kararlaştırıldı. Daha önce 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için Dârümuallimîn, 1868 yılında da sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere iki yıllık Dârümuallimîn-i Sıbyan açılmıştı. 1870'te de kız okulları için öğretmen yetiştirilmek üzere Dârümuallimât açıldı. Bu okullar ilk ve orta öğretime öğretmen yetiştirme bakımından önemli adımlardır.

### **Ç. Yabancı Okullar**

Bu okulların temeli, emperyalist batılı ülkelerin (İngiltere, Fransa, ABD, Almanya, İtalya, Avusturya, Macaristan) 1071 Malazgirt zaferi ile başlayan şark meselesinin, kendilerince çözümü olan Türklerin, Balkanlardan, Anadolu'dan, Orta-Doğudan çıkarılıp geldikleri coğrafyaya, Orta Asya'ya sürülmesi düşüncesine dayanır. Bu niyetlerini gerçekleştirebilmek için yüzyıllar boyu askeri, siyasi, ekonomik saldırılarına bu defa kültür ve eğitim alanlarındaki çalışmalarını da kattılar. Özellikle Fransız ihtilali ile başlayan ve yayılan milliyetçilik ve buna bağlı olarak ayrımcılık fikirlerini de eklediler. XIX. yüzyılın ilk yarısından itibaren Osmanlı coğrafyasında başlayan ve yayılan misyonerlik faaliyetleri yanında Islahat Fermanı'nın ülkedeki gayrimüslimlere ve yabancılara kendi inançlarına, milli özelliklerine göre okul açabilme ve bunun yanında yabancılara, ülkede mülk edinebilme imkânı vermesi, misyoner okulları ile birlikte azınlık okullarının açılabilmesinin ve hızla yayılmasının önünü açtı. Esasen birbiri ile kaynaşmamış, bir millet olma özelliği kazanamamış millet-i Osmaniye'nin (Osmanlı Milletleri) içinde ayrılıkçı düşünceler ve faaliyetler bu okulların etkisiyle arttı. Yabancı ve azınlık

okullarının bir diğeri adı ile Mekâtib-i Hususiyelerin bu yıkıcı faaliyetlerini gören devlet, Maarif Nizamnamesi ile bu okulların çalışma şekillerine bir takım düzenlemeler getirdi, ayrılıkçı, zararlı faaliyetlerini engelleyecek tedbirler almaya çalıştı. Ancak emperyalist devletlerin, Islahat Fermanı ile elde ettikleri hakları ileri sürerek uyguladıkları baskı, fermanın getirdiği tedbirleri etkisiz kıldı. Bu okulların yıkıcı ve ayrılıkçı politikalarına engel olunamadı.

## 9. II. Abdülhamid Dönemi

1869'da yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi bazı küçük değişikliklerle I. Meşrutiyetin ilanına kadar devam etti. II. Abdülhamid 31 Aralık 1876'da padişah oldu. Kanun-i Esasi (anayasa) 23 Aralık 1876'da kabul edildi. Kanun-ı Esasi'de eğitimle ilgili önemli maddeler vardı. Bunlar genel olarak; *“eğitim işleri serbesttir. Belirli kanunlara uymak kaydı ile herkes öğretim işlerini serbestçe yapabilir. Bütün okullar devletin gözetimi altındadır. Ancak ülkedeki bütün dini inançların öğretim yön ve yöntemlerine dokunulmayacaktır. Osmanlı vatandaşları için ilköğretim zorunludur.”* (Kodaman, 1980, 59). Bu şekli ile eğitim ve öğretim anayasal bir konu olma özelliği kazandı. Meclis-i Mebusanda, ülkenin gelişmesinin, kalkınmasının da ancak eğitim ve öğretim yolu ile olabileceği hususu da Kanun-ı Esasi'nin ilanı ile birlikte önemle belirtildi. Ancak 1877-1878 Türk-Rus savaşı dolayısıyla planlanan eğitim işlerinde önemli aksamalar olmuşsa da ülkenin eğitim ve öğretimini kökten değiştirecek önemli çalışmalar yapılmıştır. 1879'da Maarif Nezareti, merkez ve taşra teşkilatı olmak üzere ikiye ayrıldı. Merkez teşkilatı yeniden şekillendirildi. Merkezin taşra teşkilatını denetleyebilmesi ve merkez-taşra bağı güçlendirebilmek için teftiş sistemine ağırlık verildi. Bugünkü sistemin ilk şekli olan sıbyan, rüştiye ve âliye okulları için yeni daireler kuruldu. O zaman için de büyük problem olan yabancı okulların denetimi için *Milel-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Okulları Müfettişliği* tesis edildi. Maarif merkez teşkilatı eğitim ve öğretimi ülke çapında yayacak ve geliştirebilecek bir yapıya kavuşturuldu.

## **A. Taşra Teşkilatı**

II. Abdülhamid dönemi eğitim hayatının en önemli tarafı hizmetlerin vilayetlerde de yaygın hale gelmesidir. 1869 Nizamnamesi ve onu tamamlar şekilde olan 1871 vilayet nizamnamesine göre vilayetlerde maarif müdürlükleri kurulması gerekirken bu ancak 1881 yılında gerçekleşebilmiş, her vilayette eğitim öğretim işlerini yürütmek ve merkezle ilişkili çalışmak üzere müdürlerin merkezden atanması şeklinde maarif müdürlükleri kurulmuştur. 1898'e kadar Hicaz dışında her vilayette bu müdürlüklerin kurulması tamamlanmıştır. Müdürlerin görevleri idari, mali ve teftiş olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir. Müdürler, bölgelerinde geniş yetkilerle donatılmıştır. Vilayet maarif müdürlüklerinin en önemli yönetim organı vilayet maarif meclisleridir. Kaza ve sancak ileri gelenlerinin, bu meclisin üyeleri arasında olması, okul inşa etme, okul için arsa bulma ve daha başka ihtiyaçların kolay karşılanmasını sağlamıştır.

## **B. Eğitim Kurumları**

### **a. İlköğretim**

Bu dönemde ilköğretim konusu Kanun-i Esasi hazırlanırken ele alınmış ve anayasaya “tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi olacak” şeklinde girmiştir. Bu ilköğretime verilen önemi açık şekilde gösteriyor. Maarif Nezaretinin yeniden yapılandırılmasında da sadece ilköğretim işlerine bakmak üzere “*Mekteb-i Sibyaniye Dairesi*” kurulmuştur. Ancak ilköğretimin ülke genelinde yayılması, taşra maarif teşkilatının kurulması ile gelişme göstermiştir. Sadece bu okulları denetlemek üzere “mekâtib-i iptidaiye müfettişliği” de ihdas edilmiştir.

Bu dönemde ilköğretim birlik halinde ve tek anlayışla yürümemiş, bir yandan mekâtib-i sibyaniye, diğer yandan mekâtib-i ibtidaiye varlıklarını sürdürmüşlerdir. Mekâtib-i sibyaniler eğitimlerini eski usulle sürdürüyorlardı. Bunlardan ülkenin hemen her mahalle ve köylerinde vardı. Bina, öğretmen, eğitim araç gereçleri bakımından yetersiz durumdaydılar. Bu okulların ıslahına, bir yandan zorluğu, diğer yandan

medrese sisteminin tepkisi dolayısıyla, yaklaşılamadı. Mekteb-i iptidaiyeler ise yeni usul ve anlayışa göre eğitimi sürdüren okullardı. Bu, eski ve yeninin yan yana yürümesi Tanzimatın bir anlayışı olarak devam etti. Zamanla eski anlayış yerini tamamen yeniye bıraktı. Bu dönemde, bu ikiliyi ortadan kaldırmak için 1882'den sonra Maarif Nezareti ağırlığı iptidai okullara verdi. Giderek sıbyan okulları zayıfladı, hatta iptidailere dönüşmeye başladılar. 1909'a kadar pek çok okul yeni usule döndü. İptidailerin yaygınlaşabilmesi için Müslüman halkın da bu eğitim ıslahatına çeşitli şekillerde katılması sağlanmıştır. Müslüman olmayan unsurların çocuklarının da iptidai mekteplerde okumaları teşvik edilmiştir. Bu yolla, *Osmanlılık* duygu ve düşüncesinin kuvvet kazanabileceği düşünülmüştür. II. Abdülhamid döneminde ilköğretimin yaygınlaştırılması için; ilköğretimin parasız olması, köy ve kasabalarda öğretim çağındaki çocukların okula kazandırılması ve devamlarının sağlanması, her köye bir okulun açılması gayreti ve imkânı, köy okullarının devamlı teftişi, kaza merkezlerinde yeni sistem iptidailerin açılması, bölge ilkokullarının kurulması, bu sisteme halkın katılımının sağlanması, din derslerine ağırlık verilmesi, Osmanlılık fikrinin benimsetilmesi gibi tedbirler alınmıştır. Bu gayretlerin sonucu Anadolu'da ilköğretim okullarının sayısı kesin olmamakla birlikte 14.000'e ulaşmış ve öğrenci sayısı da 175.000'ni aşmıştır. Bu okulların çoğu tek öğretmenlidir ve her okulun 20-30 civarında öğrencisi vardır.

### **b. Ortaöğretim**

Bu dönemde ortaöğretimde üç çeşit okul vardır. Bunlar, rüştiyeler, idadiler ve sultanilerdir.

### **c. Rüştiyeler**

Bu okullar II. Mahmud döneminde tıp ve mühendis okullarına öğrenci yetiştirmek amacıyla kurulmuşlardır. II. Abdülhamid döneminde 400 kadar rüştiye vardır. 1877-1878 Türk-Rus savaşı sırasında bunların bazıları kapandı, sayıları 316'ya düştü. Savaş sonunda rüştiyelerin 39'u daha Maarif Nezaretinin elinden çıktı. Böylece devletin elinde 277 rüşti-

ye kaldı. Savaştan sonra rüştiyelerin ıslahı çalışmaları başlamış, yenileri açılmış ve sayı eski seviyesini de aşarak 446'ya ulaşmıştır. II. Abdülhamid döneminin sonlarına gelindiğinde ülkece 619 Rüştiye ve bunlara devam eden 40.000 civarında öğrenci vardı. Bunların 74'ü kız rüştiyeleri idi. Dört yıl olan rüştiye tahsili 1892'de üç yıla indirilmiştir. Taşrada bazı rüştiyeler idadilerin bünyesine alınmıştır. Ders programları da buna göre değiştirilmiş, Türkçe derslerinin sayısı artırılmıştır.

#### **ç. İdadiler**

Kuruluşlarından itibaren rüştiyelerin sayısı giderek artmıştır. Böyle olmasına rağmen rüştiye ile yükseköğrenim arasında ve yükseköğrenime öğrenci yetiştirecek bir okul yoktu. Sadece 1868 yılında İstanbul'da Galatasaray Sultanisi (Mekteb-i Sultani) açılmıştı. 1869 nizamnamesi ile açılan idadilerden 1876 yılına kadar İstanbul'da dört, taşrada ise bir idadi açılmıştı. Bunların da müstakil binaları yoktu ve kiralık binalarda eğitim veriliyordu. Eğitimin, bu kademedeki okul ihtiyacını gören Şura-yı Devlet, idadilerin gerek İstanbul'da ve gerekse ülke genelinde açılmalarının yararlı olacağını belirten bir karar aldı. Bu okulların hızla açılabilmesi için de bazı vergilerin bir kısmı idadilerin yapımına ayrıldı. İlk hamlede 30 kadar idadi açıldı. Devletin çok önem verdiği bu okulların mimari yapıları üzerinde de titizlikle durulmuştu. Üç yıl olarak başlayan eğitim süresi sonra dört yıla çıkarılmıştır. Okulların rağbet görmesi üzerine yatılı bölümleri, Doğu ve Güneydoğu yörelerinde de yatılı bölge idadileri açıldı. Bu dönemde kız idadileri de açılmıştır. 1906 yılında ülkenin genelinde 109 idadi faaliyettedir. 5 ve 7 yıllık olmak üzere iki tür idadi vardı. II. Abdülhamid'in emri ile din ve ahlak derslerine gereken önem verilmiş, ileri derecede fen bilgileri programı uygulanmıştır. Askeri idadiler de kurulmuştur.

#### **d. Sultaniler**

Mekteb-i Sultani'den (Galatasaray Sultanisi) daha önce söz ettik. Mekteb-i Sultani, II. Abdülhamid döneminde, kuruluşundan o zamana kadar olan devresinde görülmemiş bir şe-



kilde gelişme kaydetmiştir. 1909'a kadar Türk ve Müslüman öğrencilerin sayısı kayda değer şekilde artmıştır. Okul milli bir hüviyete bürününce gayrimüslim talebenin sayısında azalma görülmüştür. Okula Türk müdürler tayin edildi. Mezunları Dârülfünûn'a girebildikleri gibi doğrudan memuriyete de başlayabilmekteydi. 1869 Nizamnamesinde vilayetlerde Sultani-lerin açılması istenmişse de Girit'te "Mekteb-i Kebir", Beyrut'ta "Medrese-i Sultaniye" adı ile açılan iki okulun ders ve işleyişi Mekteb-i Sultani'ye benzemektedir. Başka bir Sultani de açılmamıştır. İdadilere verilen önem ve eğitim sürelerinin yedi yıla çıkarılması ile Dârülfünûn ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır.

#### **e. Yükseköğretim**

1870 yılı tecrübesinden sonra ilk üniversite Darülfünûn-ı Şâhâne adı ile 1900 yılında açılmıştır. Dârülfünûn'da İlahiyat, Edebiyat, Fen Şubeleri vardı. Daha önceleri kurulmuş olan tıp ve hukuk mektepleri de Dârülfünûn'a dahil edildi. Ayrıca,

-1880'de Mekteb-ı Hukuk-ı Şâhâne açıldı. Öğretim süresi 4 yıldır. Amacı Osmanlı kanunları ile siyasetinin ve hukuk mesleğinin öğretilmesidir.

-Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne, devlet kadrolarına ve idari yapılanmasına yönetici yetiştirme amacı taşır.

-1867'de kurulan Askeri Tıbbiyenin içinde yer alan Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye II. Abdülhamid döneminde ayrı bir okul olarak eğitimine devam etti.

-1889'da veteriner yetiştirmek üzere Mülkiye Baytar Mektebi kuruldu.

II.Abdülhamid'in önem verdiği okullardan biri de Mekteb-i Harbiye'dir. Daha önce kurulmuş olan okul bu dönemde gelişme göstermiştir. Okul askeri rüştiye ve askeri idadilerden gelen başarılı öğrencileri aldı. Mekteb-i Harbiye içinde şehzadeler için zadegan sınıfları, Arap, Kürt ve Arnavut eşrafı ve aşiret reisleri çocuklarının subay yetiştirmeleri için aşiret sınıfları vardı.

### **f. Mesleki ve Teknik Eğitim**

Bu okulları açılış tarihlerine göre şöyle sayabiliriz:

Hendese-i Mülkiye Mektebi (1883), Mülkiye Baytar Mektebi (1888), Orman ve Maadin Mektebi (1881), Sanayi-i Nefise Mektebi (1882), Lisan Mektebi (1883), Ticaret Mektebi (1884), Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi (1887), Bağ ve Aşş Ameliyat Mektebi (1887), Ameli Ziraat Mektepleri (1887), Polis Dershaneleri (1889), Aşş Memurları Mektebi (1892), Gümrük Memurları Mektebi (1892), Çoban Mektebi (1898), Zeytincilik ve Yağcılık Mektebi, Sulama Drenaj Mektebi.

### **g. Özel Okullar**

Özel okulların açılması da bu dönemdedir. İlk özel okul, 1882’de açılan, iptidai ve rüştiye sınıfları olan Rüştiye-i Hamidi’dir. Bunu 1884’te yine rüştiye düzeyinde Şemsülmaarif, 1885’te Rehber-i Maarif, Ravza-i Terakki, 1888’de Bürhân-ı Terakki takip etti. 1873’te açılan, bugünkü Darüşşafaka da asıl kuruluş ve gelişmesini bu dönemde sağlar. 1903’te İstanbul’da 28 Özel Türk okulu vardı. Özürlüler için açılan ilk okul olma özelliği taşıyan Dilsiz Mektebi de bu dönemde açılmıştır (1889). Bu dönemde gayrimüslimler de kendi özel okullarını açmış ve yeni tarz üzere eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Feyziye Mektepleri, Mekteb-i Terakki, Selimiye bunlardan bazılarıdır.

### **ğ. Misyoner Okulları**

Misyoner okullarının çoğu proteston Hıristiyanlara ve Amerikalılara aitti. Maarif Nazırı Zühtü Paşa’nın padişaha sunduğu bir rapora göre 1893 yılında Osmanlı sınırları içinde 392 protestan ve Amerikan Mektebi vardı. Bunlardan 284’ü II. Abdülhamid’den önce 108’i de onun döneminde açılmıştır. Bu okullardan 33’ü padişah fermanı ile, 7’si sadaret, 11’i de Maarif Nezareti emri ile, 341 okul ise yerel yönetimlerin verdiği ruhsatla açılmıştır. Bu okulların çoğu Doğu ve Güney Doğu Anadolu’dadır. Bu okullar iptidai, rüştiye ve idadidirler. Bu okulların resmi ders programları dışında gizli amaçları; ülkede Protestanlığı yayarak, halkın merkezi yönetime bağlılığını sarsmak, başka yabancı, özellikle Fransızların açtığı Katolik

okulların etkisini yok edip kendi etkilerini hakim kılmaktır. Öğrencilerinin çoğu Müslüman Türk çocuklarıydı. Fransızların açtığı Katolik misyoner okulların sayısı da 1900'lü yıllarda 300 civarındadır. Bütün yıkıcı faaliyetleri yanında Fransızca ve Fransız kültürü Osmanlı ülkesine bu okullarla yayılmıştır.

### **h. Öğretmen Yetiştirme**

Öğretmen yetiştirilmek üzere kurulan Darülmualimler'in (1848) kuruluş yapısı ve 1869 Maarif Nizamnamesi ile yapılan değişiklikler 1891'de yeniden ele alındı ve bu öğretmen okulları getirilen yeni bir düzenle *iptidaiye*, *rüştiye* ve *idadiye* adlı ve ikişer yıl öğretim süreli üç şubeden oluşan bir yapıya kavuşturuldu ve aynı yıl Darülmualim-i Âliye (Erkek Yüksek Öğretmen Okulu) kuruldu Dârülmualimînlerin sayıları bu dönemde arttırıldı. Ancak öğretmen ihtiyacı karşılanamayınca 1890'lı yıllarda idadi mezunları arasından yeni usul üzere açılan kurslarla, kısa yoldan öğretmen yetiştirme yoluna gidildi. İdadilerin sayılarının artması üzerine doğan öğretmen açığı 1900'de açılan Dârülfünûn mezunları arasından seçilenlerle kapatılmaya çalışıldı. II. Abdülhamid döneminde eğitim alanında önemli çalışmalar yapılmış; devlet yönetimi, asker, siyaset, ekonomi, sanayi, ziraat, ticaret, kültür, sanat ve eğitimin bizatihi kendisi olmak üzere, hayatın hemen her alanında duyulan yetişmiş insan gücünü karşılamak üzere okullar açılmıştır. Çok farklı çalışma alanı ve değişik amaçlarla açılan bu okullar II. Meşrutiyet dönemine, oradan da Cumhuriyet'e zengin bir miras olarak kalmış, bu miras bugün bile pek çok eğitim kurumumuzun temeli olmuştur.

### **10. Meşrutiyet Dönemi**

XX. yüzyılın ilk çeyreğinde, eğitim alanında bütün dünyada değişik ve önemli görüşler ortaya çıkmış, devam etmekte olan eğitim anlayışları ve bunlar üzerine kurulmuş sistemler eleştirilmiş, yeni düşünceler esas alınarak eğitim hayatına yeni düzen verilmeye çalışılmıştır. Bu görüşler, çeşitli yollarla Türkiye'ye de yansımıştır. Özellikle II. Meşrutiyet'in getirdiği her düşünceye açık, fikir ve yayın ortamında, siyaset, ekonomi,

kültür alanlarında olduğu gibi eğitim üzerindeki değişik düşünceler de tartışma konusu olmuştur.

Bir yandan II. Abdülhamid dönemindeki eğitim uygulamaları devam ederken, yeni düşüncelerin paralelinde yeni uygulamalar da görülmüştür. II. Meşrutiyet dönemi, eğitim üzerine en çok kitapların basıldığı, makalelerin yazıldığı, konferansların verildiği, konunun sorunları ile en çok ve yakından ilgilenildiği, çeşitli uygulamaların yapıldığı bir dönemdir. İttihat ve Terakki hükümetinin Maarif Nazırı Emrullah Efendi, Dârülmualimîn Müdürü Sâti Bey, Ziya Gökalp, Edhem Nejat, İsmail hakkı (Baltacıoğlu), İsmail Mahir Efendi, Prens Sabahaddin, Nâfi Âtuf (Kansu) gibi isimler ve daha başkaları, eğitim konusu üzerindeki görüşleri ile bu alana yön ve şekil vermeye çalışmışlardır. Emrullah Efendi, *“Tuğba Ağacı Nazariyesi”* diye adlandırılan görüşleri ile ülkenin kalkınmasının ancak iyi yetişmiş bir seçkinler topluluğu ile olabileceğini, bunun için de yükseköğretime önem verilmesi gerektiğini savundu. Bu görüş, eğitim tartışmalarına “seçkinler (elit) eğitimi-kitle eğitimi” boyutunu getirdi.

Ziya Gökalp, Emrullah Efendi'nin görüşlerini destekler ve kalkınmanın ancak seçkinlerle gerçekleşeceğini söyler. Ziya Gökalp'in görüşleri pozitivist bir anlayış üzerine kuruludur ve yeni kurallar etrafında yeni bir toplum amacı taşır. Dârülmualimîn Müdürü Sâti Bey ise eğitim reformuna ilköğretim ve ortaöğretim ile başlanması gerektiğini ileri sürer. Ayrıca iyi öğretmen yetiştirmenin önemini belirtir. İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) Bey, Eğitimin her yere, her kişiye ışık, emel, ümit vermesini ister. Bunun için ülkeye kan ve can eğitimi gerektiğine işaret eder. Eğitimimizin donmuş olan milli kitlemizi sarsacak, uyandıracak şekilde dinamik olmasını arzular.

Edhem Nejat da okullarımızın birer çocuk hapisanesi olduğunu, çocuklarımızın ve gençlerimizin “elim bir uyuşukluk” içinde olduğunu dile getirir. Oysa eğitimin amacının çocukları girişken bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır. Ona göre eğitim, *“çocukları asrın hayat ve revişine büyük bir ser-*

*bestlik ve istisna ile alıştırmaktır.*” 1940’da uygulamaya geçen Köy Enstitülerine benzer bir projeyi ilk defa o uygular.

İsmail Mahir Efendi Edhem Nejat’ın görüşlerini daha da açar ve genişletir. Edhem Nejad gibi, Köy Enstitülerinin temeli olacak bir sistem teklif eder. Ona göre, ülke 70 eğitim bölgesine ayrılacak. Bunların her birinde erkek ve kız yatılı ilkokulları olacak. Sonra okula ve öğretmene ihtiyacı olan köylerden birer erkek ve kız çocuğu alınıp bu okullarda, erkekler ziraat alanında, kızlar ise biçki, dikiş, halıcılık, sütçülük vb. alanlarda yetiştirilecek. Dersler teorik ve uygulamalı olacak. Bu öğrenciler, öğretmenlik programı da gördükten sonra köylerine gönderilecek. Devlet, okul ve öğretmen lojmanlarının köylüler tarafından yapılmasını mecbur kılacak. İsmail Mahir Efendi görüşlerini dile getirdikten sonra da “*Bundan başka çaremiz yoktur.*” şeklinde kesin kanaatini belirtir.

Prens Sabahattin ise görüşlerini Anglosakson sistemi üzerine kurar. Buna göre, o zamana kadar devlete memur yetiştirme esasına dayalı eğitim sistemi terk edilmeli, bireylerin girişimci, üretken, toplum yapısını kurup şekillendirilecek yeteneklerle donatılmasını sağlayacak bir eğitim yapısı kurulmalıdır. Bu eğitimin amacı, kamudan çok, özel hayatta başarılı olacak aktif, kendi emeğiyle ayakları üzerinde durabilen bireylerden oluşan, bireyci bir toplum kurabilmektir. Nafi Âtuf (Kansu) da Prens Sabahattin’in görüşlerini benimser; eğitimin Anglosakson sistemine göre şekillendirilmesini ister.

II. Meşrutiyet dönemi eğitim tartışmalarına toplu olarak bakıldığında, ele alınan temel meseleler şu başlıklar altında toplanabilir:

1. Eğitim, bütün kurumları ile bir bütün olarak mı ele alınacak, yoksa her kurum bir bütün olarak görülüp kendi içinde mi şekillendirilecektir?

2. Eğitimde tevhid-i tedrisata (eğitimde birlik) mı gidilmeli yoksa tefrik-i tedrisat (eğitim farklılığı) devam mı etmelidir? Bu dönemde her iki şekilde de uygulamalar vardır. İttihat

ve Terakki Partisi pozitivist bir Türkçülük çizgisinde ilerledikçe tevhid-i tedrisat anlayışı güç olmuştur.

3. Eğitim anlayışının hangi kademedен başlaması bir başka konu olarak tartışılmıştır. Maarif Nazırı Emrullah Efendi reformların yükseköğretimden başlamasını, Sâti Bey ise gelişme sağlayacak asıl çalışmanın ilköğretimden başlatılmasını savunur.

4. Her eğitim kademesinde kızların eğitime katılmalarının artırılması temel görüş şeklindedir.

5. II. Meşrutiyet döneminde okul öncesinden yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde birtakım yenilikler ve gelişmeler görülmüştür. Okul öncesi ve ilköğretimde yaşanan gelişmeler bunlardandır. Bu iki kademedeki eğitim kurumları ilk defa II. Meşrutiyet döneminde, İzmir, Selanik, Beyrut gibi şehirlerde açıldı. Bunlar özel okul statüsündeydi ve daha çok Ermeni ve Yahudiler tarafından açılmıştı. Balkan savaşlarından sonra devlet de okul öncesi için okullar açmaya başlamıştı.

6. Bu dönemde, ilköğretimin bina, öğretmen, program gibi sorunları ciddi anlamda ele alındı. Daha önce ortaöğretim bünyesinde olan rüştiyeler ilköğretime dahil edildi. Çok azı *Numune Rüştiyeleri* adıyla ortaöğretim bünyesinde kaldı. Sâti Bey'in Dârülmualimîn Müdürlüğü sırasında yaptığı çalışmalar öğretmen açığının bir derece kapatılmasına yardımcı oldu. İlköğretim parasız hale getirildi, 6 yıla çıkarıldı ve zorunlu oldu.

7. II. Meşrutiyet döneminde ortaöğretim kurumları olarak idadiler ve sultaniler vardır. II. Meşrutiyete kadar kızlar için kız rüştiyeleri ve kız sanat okulları vardı. 1911'de ilk kız lisesi açıldı. Bunu Kandilli, Erenköy, Çamlıca kız liseleri izledi.

8. II. Meşrutiyet döneminde tartışılan bir konu da mahalli diller ile eğitimidir. Azınlıklar öteden beri kendi dilleri ile eğitim yapmaktadırlar. Konu, Müslüman unsurların hangi dille eğitim yapacağı etrafında şekillendi. Medreselerin dili

Arapça olduğu için o alanda sorun olmamıştır. Medrese dışında kalan okulların Türkçe ile eğitim yapması anlayışı kuvvet kazanmıştır.

9. Bu dönemde azınlık ve yabancı özel öğretim kurumları yanında Müslümanların açtığı özel okulların sayılarında artış olmuştur. Bu okullarda ilk ve orta öğretim bir arada yürütülmüştür.

10. Bu dönemde eğitim hayatında yapılan yeniliklerin önemli bir kısmı yükseköğretim alanında görülür. 1912’de Emrullah Efendi’nin Maarif Nazırlığı döneminde Dârülfünûnun yapısı yeniden düzenlenir. Ulûm-ı Şer’iye, Ulûm-ı Hukukiye, Ulûm-ı Edebiye, Ulûm-ı Tıbbiye, Fünûn Bölümleri kurulur. Eczacılık ve dişçilik de tıbbiyeye dahil edilir.

Ekim 1919’da Dârülfünûn’a özerklik verilir. Dârülfünûn Divanı (Senato) kurulur. Sene sisteminden dönem (sömestr) sistemine geçilir. İnas (kadın) Dârülfünûnu açılır. 1917’de İlk mezunlarını verir. 1920’de İstanbul Dârülfünûnuna bağlanır. 1914’te İnâs Sanayi-i Nefise Mektebi açılır. 1921’de Sanayi-i Nefise Mektebi İle birleştirilerek Sanâyi-i Nefise Mektebi-Âlîsi adını alır.

Bu dönemde Mızıka Mektebi, Maliye Memurları Mektebi, Evkaf Memurları Mektebi, Kadastro Memurları Mektebi, Şimendifer Memurları Mektebi, Dârü’l-Elhan Mektebi gibi meslek okulları açılır.

II. Meşrutiyet döneminde öğretmen yetiştirmeye de önem verilmiştir. II. Abdülhamid döneminde okulların çoğalmasında öğretmen ihtiyacını artırmıştır. Dönemin başında rüştiye, idadi mezunları, hatta okuma yazma bilenler bile öğretmen yapılmış; Dârülmualimîn ve Dârülmualimât’ta yapılan yeni uygulamalarla öğretmen ihtiyacı önemli ölçüde karşılanmıştır. Bu okullardan Avrupa’ya da öğrenciler gönderilmiştir.

Medreselerin durumu ise şöyledir: Medreseler, 1914’te çıkarılan Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi’yle ıslah edilmeye çalışılmış, 12 yıllık eğitim, her biri 4 yıl olmak üzere 3 devreye

ayrılmış; ilk 2 devre ilk ve ortaöğretim, üçüncüsü ise yükseköğretim olarak değerlendirilmiştir. Programa bir Batı dili yanında ekonomi, maliye, beden eğitimi, pedagoji gibi yeni dersler de eklenmiştir.

### **11. Atatürk Dönemi**

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu ile Osmanlı döneminin bazı siyasi, sosyal, kültürel ve toplumsal kalıntılarından kurtulmak için, gerek yasal, gerekse yaşama pratiği olarak önemli hamleler yapıldı. Bir yandan da toplumda yeni anlayışların kabulü için zorlayıcı tedbirlerle de olsa, yeni uygulamalara başvuruldu. Bu yeni hamlelerin hemen hepsinin fikri temellerinin II. Meşrutiyet döneminin zengin düşünce yelpazesi içinde tartışılmış ve geniş zemin bulmuş olduğu, Emile Durkheim'in pozitivist anlayışının, Ludwig Büchner'in *Madde ve Kuvvet* adlı eserinin etkisi ile şekillenen vülgermateryalizminin (materyalist milliyetçilik), Baron d'Holbah'ın *Système de la Nature* adlı eserinin güçlendirip yaygınlaştırdığı, maddeciliğin etkisi altında şekillendirdikleri görülür. Özellikle Tanzimat Fermanı'ndan bu yana topluma hedef olarak gösterilen batılılaşma ve pozitivism ile vülgermateryalizm arasında bir yere oturtulmuş milliyetçilik anlayışı, Osmanlı'nın son 10 yılında iki temel değer olarak düşünce hayatına çerçeve olmuş, erken dönem Cumhuriyet yıllarında da devletin temel yapı taşları olarak benimsenmiştir.

Osmanlı'nın son dönem aydınları ile erken dönem Cumhuriyet aydınlarının aynı kadrolar olduğunu söyleyebiliriz, bu doğal bir durum olarak kendini gösterir. Ancak, şu noktayı göz ardı etmemek gerekir: 80 yılı aşkın bir zamandan beri kendi halinde devam eden batılılaşma anlayışı, cumhuriyetin kuruluşu ile alınan radikal ve zorlayıcı tedbirlerle kesin bir devlet politikası durumuna gelir. Yukarıda ifade edilen görüşler çerçevesinde şekillenen milliyetçilik de kurulmakta olan devlet organlarıyla yeniden oluşturulmak istenen milletin ana eksenini olarak benimsendi. Bu iki alanda topluma karşı dayatmacı, zorlayıcı, cebredici, totaliter uygulamalara da gidildi.



Batılılaşma ve milliyetçilik, iç içe geçmiş, birbirini tamamlar görüşler ve pratikler olarak varlığını sürdürdü. Sözü edilen milliyetçilik anlayışı, Osmanlı asırlarının bütün değerlerini dışarıda bıraktı, toplumda kökü olmayan toplumsal değer ve inanç sistemleri oluşturuldu.

Bu iki temel düşünceye göre şekillendirilen dönemin eğitim hayatı, bir yandan yukarıda işaret edilen anlamı ile milliyetçilik, toplumu "*Türklük*" kavramı etrafında yeniden üretecek, diğer yandan da batılılaşma kavramı ile batılı değerlerin şekillendirdiği bir "*ulus*" oluşturulacaktır.

Bu radikal, yer yer totaliter yapılanmada en büyük, hatta kurucu pay eğitime düşmüştür. Bütün bu yeni yapılanmanın planlanıp, şekillenip, uygulanmasının takip ve kontrolünün merkezinde eğitim yer aldı. Atatürk, Türk eğitiminin dayanaacağı temel esas ve ilkeleri başta TBBM'nin her yılki açılış konuşmalarında, eğitimle ilgili olsun olmasın, katıldığı kongrelerde, ziyaret ettiği bazı illerdeki konuşmalarında, çeşitli öğretmen toplantılarında ve okul ziyaretlerinde devamlı şekilde açıklamıştır. Bu konuşmalarda başlıca şu konular üzerinde durulmuştur:

- Eğitim milli olmalıdır.
- İlköğretim yaygınlaştırılmalıdır.
- Ortaöğretim uygulamalı olmalı, mesleki teknik eğitime önem verilmelidir.
- Eğitim tek çatı ve yönetim altında toplanmalıdır (tevhid-i tedrisat).
- Eğitim karma olmalıdır.
- Eğitim laik olmalıdır.
- Eğitim, cumhuriyet devrimlerinin yaygınlaşması ve kökleşmesine hizmet etmelidir.
- Devrimleri yaşatacak öğretmenler yetiştirilmelidir.
- Üniversite reformu gerçekleştirilmelidir.

Bunlardan, zihniyetten çok eğitim yapılanmasına yönelik olanlar için gerekli profesyonel yardım batılı eğitim uzmanlarından alındı.

1924'te John Dewey genel eğitim için; 1925'te Kühne, 1927'de Buyse, teknik ve mesleki eğitim için; 1932'de Malche, yükseköğretim için Türkiye'ye geldiler, alanlarında incelemeler yaptılar, raporlar hazırladılar ve bu raporların uygulamalarını imkân ölçüsünde takip ettiler.

Bu uygulamalarla ortaya çıkan sistemde, devletin eğitime müdahalesi, eğitim üzerine devlet otoritesinin kurulması kolaylaştı. Mustafa Kemal Paşa eğitimde devlet otoritesinin kesin olarak sağlanabilmesi konusunda çok önemli bir adım olan “*eğitimde birlik*” konusunu 1 Mart 1923 TBMM açılış konuşmasında kesin çizgilerle ve kararlı bir şekilde dile getirdi. 3 Mart 1924'te de Tevhid-i Tedrisat yasası Melis'te kabul edildi.

Tevhid-i Tedrisat (eğitimde birlik), eğitimin tek çatı altında toplanması yasası ile devlete ya da diğer kurum ve kuruluşlara bağlı bütün okullar ve medreseler, Maarif Vekaletine bağlandı. İlk şekli ile askeri okullar da bu yasa kapsamı içindeydi, ancak bu okullar 1925 yılında bir kararname ile Millî Savunma Bakanlığı'na bağlandı. Bu yasaya göre bütün dini okullar ve medreseler kaldırıldı. İstanbul Dârülfünûnu bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi ve ülkenin her yöresinde imam hatip okulları kurulması kararlaştırıldı. Amaç, dini eğitimi devlet kontrolüne almaktı. Bu yasanın radikal sonucu medreselerin kapatılması oldu. Esasen amaç da bu idi. Açılan imam hatip okulları da 1929-1930 eğitim ve öğretim yılında kapatıldı. Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi de üniversite reformunda İstanbul Üniversitesi içinde kurulmadı, kaldırıldı. Sadece Edebiyat Fakültesi bünyesinde “*İslami Tetkikler Enstitüsü*” kuruldu. 1924'te ilkokullara birinci sınıf dışında, Kur'an-ı Kerim ve din dersi kondu. Bu dersler 1929'da üçüncü ve beşinci sınıflarda haftada birer saate indirildi, 1930'da sadece beşinci sınıfta ve velinin izni ile haftada yarım saat okutuldu, sonra da kaldırıldı.

1926'da bütün orta dereceli okullardan din dersleri kaldırıldı. 1935-1948 yılları arasında, 13 sene okullarda din dersi hiç okutulmadı.

Tevhid-i Tedrisat yasası ile her türlü eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Bu yolla eğitim üzerinde mutlak devlet kontrol ve otoritesi kuruldu. Eğitimin temel amacı, toplumu, yeni bir devlet ve millet oluşturmak üzere gerçekleştirilmiş devrimleri özümsemiş, onları yaşama şekli olarak benimsemiş bireyler olarak yetiştirmektir. Ancak istenilen sonuca varabilmenin önünde birtakım engeller vardı. En önemlisi de Osmanlı Devleti'nin son döneminden cumhuriyete miras kalmış değerlerin yeniden oluşturularak devlet ve eğitim düzeni içinde, yeni duruma uygun şekle getirilmesi idi. %11'i okuryazar olan ve %80'inden fazlası köylerde yaşayan bir nüfusun hayatına yeni devlet ideolojisinin temel düşünce ve yaşama biçimi olarak sokulması kolay değildi. Atatürk, eğitimin dayanacağı başlıca esasların cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, inkılapçılık, laiklik olacağını TBMM'nin açılış konuşmalarında, eğitimle ilgili kongrelerinde, okul ve öğretmen kuruluşlarına olan ziyaretlerinde, halka hitaplarında ısrarla dile getirmiştir. Ancak bu kadarla kalınmadı. Atatürk'ün, konuşmalarında işaret ettiği pek çok husus, Başbakan İsmet İnönü ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ısrarla tekrarlandı, her kademedeki görevlinin konuyu, asla ihmal edilemeyecek, var olma meselesi olarak benimsemesi sağlandı. Milli Eğitim Bakanı Esat Mahmut Bozkurt'un imzası ile 1932 yılında yayımlanmış bir genelgede bu durum şöyle dile getirilir: *“Türk mektebi, eline teslim edilmiş olan Türk çocuğunu cumhuriyet rejiminin psikoloji ve ideolojisini tamamiyle kavramış (...) Türk vatandaşları haline getirmeye mecburdur.”* Buna göre, *“Türk vatandaşları”* olmak, ancak yukarıda sayılan 6 devrim alanına uygun hâle gelmektir ve eğitim her şeyden önce bunu sağlayacaktır.

Atatürk dönemi eğitim anlayışında dinin tuttuğu yer aynı kalmaz 9 Mayıs 1920 tarihinde ilk Maarif Vekili Dr. Rıza Nur, Büyük Millet Meclisi hükümetinin eğitim amacını açıklarken şöyle der: *“Maarif işlerinde gayemiz çocuklarımıza ve-*

*rilecek terbiyeyi, her manasıyla dini ve milli bir hale koymak, onları cidal-i hayatta muvaffak kılabacak istinakgahlarını kendi nefislerinde bulduracak kudret-i teşebbüs ve itimâd-ı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsil bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece-i âaliye isâl eylemek(tir)”(Çolak, 2020, 9-10). Atatürk aynı konu üzerindeki düşüncelerini şöyle anlatır: “Bizde ruhbanlık yoktur, hepimiz müsaviyiz ve dinimizin ahkâmını öğrenmeye mecburuz. Her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da okuldur.” (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, 1989, c.II, 94). Daha sonra hükümet programlarında ve eğitimin amaçlarında dinin öğretilmesi yer almamış ve okullardan da Kur’an-ı Kerim ve Din dersi kademeli olarak kaldırılmıştır.*

### **A. Karma eğitim**

Atatürk dönemi eğitiminin en önemli uygulamalarından biri karma eğitimidir. Karma eğitim, kız ve erkek öğrencilerin aynı okul ve sınıflarda eğitime devam etmeleridir Osmanlı asırlarının hiçbir döneminde karma eğitim uygulanmamıştır. Kız öğrenciler, eğitimlerini kız rüştiyeleri, kız idadileri, Dârülfünûn-ı inas’da (Kız Üniversitesi) sürdürmüştür. 1870 yılında kız okullarına kadın öğretmen yetiştirmek için kız öğretmen okulu açılmıştır. Kız ortaokulu ve liselerine, zorunlu olmadıkça erkek öğretmen atanması da uygun görülmemiştir. Karma eğitim 1921-1922 eğitim öğretim yılında İstanbul Darülfünûnunda başladı. Aynı sınıflarda, erkeklerden daha yetersiz eğitim gördüklerini ileri süren kız öğrenciler önce Edebiyat, sonra Fen Fakültesinde 1922-1923 yılında da Tıp Fakültesinde karma eğitime başladılar.

Atatürk, bir toplumun kadın ve erkeklerinin gelişme yolunda beraber yürümeleri gerektiğini 1923’te İzmir İktisat Kongresi’ndeki konuşmasında ele aldı. Üstelik bu konuşmasında İslamiyet’i de konuya referans gösterdi: “... bizim dinimiz hiçbir vakit kadınların erkeklerden geri kalmasını talep etmemiştir Allah’ın emrettiği şey, Müslim ve Müslimelerin beraber olarak ilim ve irfan kazanmalarıdır. Kadın ve erkek ilim

*ve irfan aramak, nerede bulunursa oraya gitmek ve onunla cihazlanmak mecburiyetindedir. Türk toplum hayatında kadınlar ilmen, irfanen ve diğer hususlarda erkeklerden kesinlikle geri kalmamışlardır. Belki daha ileri gitmişlerdir.”* (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, c. II, 1989: 90). 30 Ağustos 1925 yılında Atatürk Kastamonu’da ve daha başka konuşmalarında da bu düşüncelerini tekrarlamıştır.

Ortaöğretimde karma eğitim problemi 1924 yılında, Te-kirdağ’da kız lisesi bulunmadığı için, kız öğrencilerin erkek lisesine kaydedilmek istenmesi üzerine ortaya çıktı. O dönemde bakanlık müsteşarı olan Ordinaryüs Profesör Mehmet Fuat Köprülü, üniversitelerde ve ilkokullarda karma eğitimin olabileceğini, ancak ortaokul ve liselerde bunun olamayacağını, Avrupa’da bile, bu seviyedeki okullarda karma eğitimin olmadığını söyleyerek bu talebi geri çevirdi. Böylelikle konu Atatürk’ün iradesine kaldı. Atatürk’e göre, *“Bir toplum aynı hedefe bütün kadınları ve erkekleri ile beraber yürümezse o toplumun ilerlemesine ilmen imkân ve ihtimal yoktur.”* (a.g.e, s.98).

Atatürk’ün bu düşünceleri, yönetimde karma eğitime geçilmesi fikrine güç verdi. Bir de mali imkânsızlıklar yönünden kız öğrenciler için yeni okulların açılmasının zor olacağı görülüyordu. İstanbul’da 3 liseden, Anadolu’da da birkaç köy öğretmen okulundan başka, kızların okuyabileceği ortaöğretim kurumu yoktu. Bakanlık, 1926’da toplanan 3. Heyet-i İlmiye’de karma eğitime imkân verecek birtakım kararlar aldı 1927 yılında da bu kararlar esas alınarak, karma eğitimi teklif eden bir tasarı hazırlandı. Tasarı, Talim ve Terbiye Dairesinde uzun tartışmalar sonucu bütünüyle kabul edildi. Ancak önce pilot olarak 3 ortaokulda deneme şeklinde uygulanmaya başlandı. Veliler bu uygulamaya karşı çıktı. Bu durum üzerine bakan Mustafa Necati, bütün sorumluluğu üzerine alarak 71 ortaokuldan 23’ünde karma eğitime geçilmesini sağladı. 1935 yılında ise mevcut 100 ortaokuldan 5’i erkek, 10’u kız ve 85’i de karma duruma geldi.

## **B. Millet Mektepleri**

Atatürk döneminin önemli bir eğitim hareketi de okuryazarlığı artırmak ve eğitimi yaygınlaştırmak üzere açılan millet mektepleri uygulamasıdır. 1 Kasım 1928 tarihinde Türkçe için Arap alfabesi bırakılarak Latin alfabesine geçildi. Amaç, halka kolay öğrenilir, kolay kullanılır, basit ve sade bir bilgi edinme aracını vermek şeklinde anlatıldı. Bu alfabenin adına da “*Yeni Türk Alfabesi*” dendi. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati, öğretmenlere görevlerini şöyle anlattı: “*Efendiler! En büyük vazifeniz halkı okutmak, halka yeni harflerle okuyup yazmayı öğretmektir vazifeniz bütün memlekete şamildir.*” (Kılıç, 2021: 143).

Çağdaş uygarlığın bir aracı olarak görülen Yeni Türk Alfabesinin kabulü ile Türkiye’de okuryazar oranı sıfırlandı; millet okuyamaz yazamaz duruma düştü. Yeni alfabe ilk olarak devlet memurlarına öğretildi. Okullarda da yeni alfabe kullanılmaya başlandı. Millet mektepleri, memur ve öğrenci dışında kalan halk kitlelerine yeni yazıyı öğretmek için kuruldu. İlk millet mektebi, daha yasası çıkmadan önce Dolmabahçe Sarayı’nda; 1 Ocak 1929’da bütün yurttaki şenlikler, eğlenceler ve gösterilerle açıldı. Bütün eğitim öğretim kadroları, ilköğretim müfettişleri millet mekteplerinde görev aldı. En önemli sorun ihtiyacı karşılayacak kadar öğretici olmamasıydı. Ortaokul ve lise öğretmenleri, yabancı okulların Türkçe, tarih ve coğrafya öğretmenleri, yetişmediği yerlerde, eğitim seviyesi uygun vatandaşlar da bu okullarda görevlendirildi. Sabit, seyyar ve özel olmak üzere 3 tip millet mektebi açıldı. Devlet memurları bu okullardan belge almak zorundaydı. Karma olan bu okullar 1929-1935 yılları arasında Millet Mektepleri, 1936-1950 yılları arasında da Ulus Mektepleri adı ile hizmet verdi.

Millet mektepleri sadece Yeni Türk alfabesinin geniş halk kitlelerine öğretilmesi için kullanılmadı; bu okullar devrimlerin ve yönetimin 6 umdesi alan cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, inkılapçılık ve laiklik ilkelerinin öğretilmesi ve benimsetilmesi için de kullanıldı.

### C. Üniversite Reformu

Cumhuriyetin kuruluşuyla başlayan devrim hareketi için İstanbul Darülfünûnu, Osmanlıdan kalmış diğer kurumlar gibi köhne, geri kalmış, devri geçmiş, kaldırılması gereken bir kurum olarak görülüyordu. Aslında özerk bir kurum olan Darülfünûnun, gerçekleştirilen devrimler karşısında kendisini, bu toptan değişme ve yenilenme karşısında uygulanan programlar da dahil olmak üzere yenilemesi beklendi. Kendisini devrimlere uygun olarak yenileyebilmesi için Darülfünûna, gerek kurumsal ve gerekse bireysel olarak önemli denebilecek maddi ve manevi imkânlar sağlandı. Ancak 1923'ten 1932'ye kadar Darülfünûnda inkılaplar paralelinde önemli bir değişme, yenilenme görülmedi. İlk eğitim bakanlarından Vasıf Bey bu durumu şöyle dile getirir: *“Arkadaşlar, Türk milleti yeni bir amaca doğru yürüyor. Memleketimizde uygarlığın timsali Darülfünûn olacaktır. Maarif Nezareti Darülfünûnu böyle basit bir durumda bırakamaz.”*

Darülfünûn, eğitim, hukuk, alfabe, dil gibi, toplumun, temel meselelerde gerçekleştirdiği devrimlere kayıtsız kalmıştır. Bu durum hem Ankara ve hem de belirli bir kesim tarafından tenkit edilmiştir. 1930'un İlk iki üç yılında, Darülfünûnun, Atatürk tarafından çok özenle hazırlanıp uygulamaya konulan Türk dili ve Türk tarihi çalışmaları karşısında aynı kayıtsızlığı sürdürmesi, destek olmaması, hatta yer yer karşısında yer alması, Darülfünûn'un Mustafa Kemal Paşa tarafından ele alınması gereğini ortaya çıkardı. İsviçre'den Prof. Albert Malche, yeni bir üniversitenin zeminini oluşturacak çalışmalar yapmak üzere davet edildi. Malche'nin raporu üzerine 31 Mayıs 1933'te TBMM'de “İstanbul Darülfünûnunun” ilgasına ve Maarif Vekâletine bağlı yeni bir üniversite kurulmasına karar verildi. 30 Temmuz 1933'te İstanbul Darülfünûnu kaldırıldı, yerine İstanbul Üniversitesi kuruldu.

Atatürk, yeni üniversite fikrini 1933 TBMM açılış konuşmasında şöyle ifade eder: *“Arkadaşlar, üniversite tesisine verdiğimiz ehemmiyeti beyan etmek isterim. Yarım tedbirlerin*

*kısır olduğuna şüphe yoktur. Bütün işlerimizde olduğu gibi maarifte ve kurulan üniversitede de radikal tedbirlerle yürüme kat'ı kararımızdır.” (TBMM Tutanak Dergisi, 1934: 2).*

Üniversitenin kuruluşu sırasında 3 konu üzerinde ısrarla duruldu: 1. Eğitim ile devrimler arasında sıkı bir ilişki kurulacak, 2. Üniversite ülke sorunları ile ilgili konular üzerinde çalışacak, 3. Üniversite sıkı bir denetim altına alınacak, mali ve yönetim özerkliği verilmeyecek, her türlü atama Eğitim Bakanlığınca yapılacaktır.

Yeni üniversite tıp, hukuk, fen ve edebiyat fakülteleri ile 8 enstitüden oluşturuldu. Eğitimde devrim ilkeleri esas alındı. Türk devriminin özellikleri üniversitede işlenip genişletecekti. Bunun için, bugün de üniversitelerimizde var olan Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü kuruldu.

Atatürk, devrimlerin kökleşmesi ve ülke kalkınmasının gerçekleşebilmesi için üniversiteyi önemli bir tamamlayıcı alan olarak görüyordu. Ülkeyi 3 üniversite bölgesine ayırmıştı: Batı, Orta Anadolu, Doğu Anadolu. Batıda İstanbul Üniversitesi kuruldu. Orta Anadolu'ya, başkent Ankara'da, doğu Anadolu'da da Van Gölü civarında birer üniversite kurulmasını arzu ediyordu. Atatürk, devrimlerin merkezi olarak gördüğü Ankara'yı Türk eğitim ve kültürünün de merkezi yapmak istiyordu. İlk olarak 1925 yılında Ankara'da Adliye Hukuk Mektebini açtı. Bu okul 1927 'de Ankara Hukuk Fakültesi adını aldı. Yine 1924'te musiki devrimine zemin olarak Ankara Müsiki Muallim Mektebi açıldı. Burası ortaokul ve liselere müzik öğretmeni yetiştirecekti. Aynı yıl, daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü olacak olan Gazi Orta Muallim Mektebi açıldı. 1930'da Ziraat Fakültesinin temelini oluşturan Ankara Ziraat Mektebi, Alman profesörler tarafından kuruldu. 1935 yılında da Türk kültürünün bilimsel metotlarla araştırılmasını sağlamak üzere Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi açıldı. Ancak bütün bu kurumlar bir çatı altında toplanamadığı gibi, Van Gölü civarında düşünülen doğu bölgesi üniversitesi de gerçekleştirilemedi.



TÜİK istatistik göstergelerine baktığımızda, Atatürk döneminde ilkokuldan yükseköğretime okullaşma durumu şöyledir:

**a. İlkokullar**

Bu dönemde önceki dönemden 4814 ilkokul devralınmış, bütün vatandaşların okuryazar yapılması düşüncesine rağmen bu sayıya 15 yılda ancak 1686 ilkokul ilave edilebilmiş, sayı 6700'e çıkmış ve %13,7'lik bir gelişme sağlanmıştır. Öğretmen sayısı da 10.238'den 15.775'e çıkmış, artış %15,4 olmuştur. Öğrenci artışı da 341.941'den 764.691'e yükselmiş, artış %22.4 olmuştur.

**b. Ortaokullar**

Eski dönemden 72 okul devralınmış, buna 142 ortaokul ilave edilmiş, sayı 214'e çıkmış artış %200 olmuştur. Öğretmen sayısı 796'dan 2843'e, öğrenci sayısı da 5.905'ten 74.107'ye yükselmiştir.

**c. Liseler**

Eski dönemden 23 lise devralınmış, bu sayı dönem sonunda 68'e çıkmıştır. Öğretmen sayısı 513'ten 1164'e, öğrenci sayısı da 1241'den 21.000'e çıkmıştır.

**ç. Öğretmen okulları**

Önceki dönemden 20 öğretmen okulu devralınmış, bu sayı dönem sonunda 13'e düşmüştür. Öğretmen sayısı 325'ten 236'ya düşmüş, öğrenci sayısı da 2528'den 2949'a çıkmıştır.

**d. Mesleki ve teknik okullar**

Eski dönemden 64 okul devralınmış, bu sayı dönem sonunda 78 olmuştur. Öğretmen sayısı 583'ten 948'e, öğrenci sayısı da 6547'den 11.134'e çıkmıştır.

**e. Yükseköğretim**

Atatürk dönemi, eski dönemden İstanbul Darülfünûnu devralmış, Üniversite Reformu ile bu yükseköğretim kurumunu kaldırmış, yerine İstanbul Üniversitesini kurmuştur. Ayrıca bu döneme eski dönemden İstanbul Üniversitesi dâhil

9 fakülte veya yüksekokul kalmış, dönem sonunda buna yeni bir üniversite ilave edilmemiş; ancak çoğu Ankara’da olmak üzere 8 fakülte veya yüksekokul ilave edilmiştir. Her kademe-den 307 öğretim üyesi sayısı dönem sonunda 837’ye çıkmıştır. 2914 olan öğrenci sayısı da 9384 olmuştur.

## **12. İsmet İnönü (Milli Şef) Dönemi**

İsmet İnönü dönemi Atatürk’ün ölümüyle başlar, Demokrat Parti’nin iktidara geldiği 1950 yılına kadar devam eder. İsmet İnönü, 10 Kasım 1938’de Atatürk’ün ölümü üzerine, 11 Kasım 1938’de Türkiye’nin 2. Cumhurbaşkanı seçildi. 26 Aralık 1938’de CHP kurultayı toplandı, İnönü’yü değişmez genel başkan seçti ve resmi sıfatına bir de “Milli Şef” eklendi. Böylece Türkiye’nin “Milli Şef” dönemi başlamış oldu.

Daha başbakanlığı döneminden beri, devrimlerin en önemli destekçisi ve uygulayıcısı oldu.

En çok ilköğretime önem verdi. Cumhurbaşkanlığı döneminde de bu sorunu çözmek amacı ile Köy Enstitülerinin kurulmasını sağlamıştır. Ülkü dergisinde yazdığı eğitimle ilgili yazılarda hep ilköğretim konusunu işledi.

1939 yılında Toplanan CHP kurultayında eğitim siyaseti şöyle yer alır: *“Eğitim siyasetinin temel unsuru bilimsizliği gidermek, daha fazla çocuk ve vatandaş okutmak (...) kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçı vatandaşlar yetiştirmektir.”* (Bozkurt, 2011, 187). Görülüyor ki Milli Şef döneminde de Atatürk döneminde olduğu gibi parti politikalarına göre öğrenci ve vatandaş yetiştirmek düşünülmüştür. Kurultayda köy okulları özel olarak ele alınmış, öğretmen gönderilemeyen köy okullarına eğitimler gönderilmesi benimsenmiştir. Üniversite ve yüksekokulların artırılması, mesleki ve teknik eğitime önem verilmesi, zanaat ve meslek alanlarının ihtiyaca göre belirlenmesi benimsenmiştir. Kurultay programında ilköğretim üzerinde de durulmuş, ilkokulların bütün şehir ve köylere yaygınlaştırılması amaç edinilmiştir. Bu amaca ulaşmadaki kararlılık, *“rast geleceğimiz güçlükler ne olursa olsun en kısa zamanda bu neticeye varmak, parti-*

*mizin tereddüt kabul etmeyen kat'i kararıdır.”* (age, 187). şeklinde dile getirilir. Mesleki ve teknik öğretim de *“kudretli bir milletin en ehemmiyetli bir meselesi”* olarak kabul edilir. Halk evleri ve halk odaları da gücü artırılarak devam etmesi gereken kurumlar olarak benimsenir. Bu kurumlara, devrimlerin yaygınlaşması ve kökleşmesi için ihtiyaç olduğu belirtilir. Takip edilecek eğitim programını, ana çizgileriyle ortaya koyan bu açıklamalar, Atatürk dönemi eğitim anlayışının bu dönemde de devletin resmi ideolojisi sınırları içerisinde sürdürüleceğini gösteriyor.

Milli Şef döneminin eğitim politikalarını 28 Aralık 1938’de Maarif Vekili olan Hasan Ali Yücel yürütür. Ancak kültür alanında aynı durum görülmez Atatürk döneminin kültür politikaları terk edilir, yerini Latin ve Yunan kültürü alır. Yücel, bu değişimi şöyle anlatır: *“Kültür anlayışımızda milliyetçiliğin tecellilerinden biri de cumhuriyetin daha ilk zamanlarında Arapçayı ve Farsçayı kaldırmamız olmuştur. Bu boşluğu, seneler sonra ve bu yakınlarda Latince ve Yunanca ile doldurmaya başladık.”* (Gök, 2011, 96). Hasan Ali Yücel, Latince ve Yunancayı eğitime dahil etmeden, Latin ve Yunan medeniyetlerini özümsemeden batılı olunamayacağı kanaatindeydi Bu özümseme toplumu kadim Yunan ve Latin kültür anlayışı çerçevesinde yeniden inşa etmek anlamı taşır. Bu noktada Milli Şef ideolojisi Atatürk döneminin oluşturmaya çalıştığı insan anlayışı ve batılılaşma biçiminden ayrılır. Bu süreci hızlandırabilmek için liselerde Latin ve Grek dillerinin öğretilmesi kararlaştırılır. Bu çalışmaların fikir babası da Nurullah Ataç’tır.

Bu dönemde, Atatürk’ün, İslamiyet öncesi Türklüğe dayalı milli değerler etrafında şekillenmiş eğitim politikalarının batılılaşma anlayışı terk edilmiş, hümanist anlayışın kabul ettiği, tamamen batının kültürel değerleri üzerine oturmuş bir batılılaşma fikri benimsenmiştir. Sadece tarih eğitimi için yapılacak bir karşılaştırma bu durumu açık şekilde gösterir:

· Atatürk Dönemi: Türk tarihi %60, Roma tarihi %14, Eski Yunan tarihi %14, Eski Anadolu %6, Diğer konular %6

· Milli Şef Dönemi: Roma tarihi %40, Eski Yunan tarihi %40, Eski Anadolu tarihi %8, Türk tarihi %4, Diğer konular %8.

Bu karşılaştırma iki dönem arasındaki milli olma ve batılılaşma konusundaki zihniyet farkını açıkça göstermektedir.

### **A. Köy Enstitüleri**

Milli Şef döneminin en önemli ve en tartışılan eğitim hamlesi Köy Enstitüleridir. Bu dönemde köye yönelik özel programlar uygulandı. *Türk Yurdu, Ülkü, Karınca, Atsız, Kadro*, edebiyat ağırlıklı bir dergi olmasına rağmen *Varlık* gibi dergilerde köy ve köycülük üzerine yazılar arttı, kitaplar yayımlandı. Ankara, köye yönelik bu yayınlardan fikir ve ilham alarak köye yönelik programlar uygulamaya başladı. Yönetim, köylülerin yürütülen modernleşme çabalarına ve uygulanan radikal devrimlere zıt değerler taşıdığına inanıyordu. Bunun kırılması, nüfusun %80 inden fazlasını oluşturan köylülerin uygulanan devrimleri ve oluşturulan yeni hayat şeklini benimsemesi, özümsemesi ve yaşatması Ankara için önemliydi. Ülke nüfusunun büyük çoğunluğunu oluşturan köylü kesimi yeni rejimin dayanacağı temel kaynaklardan biri olmalıydı. Köylünün kendisine yüklenen misyonu anlayabilmesi için özel şekilde eğitilmesi, “*şuurlandırılması, yenileştirilmesi, asrileştirilmesi*” gerekiyordu.

1 Mart 1922’de TBMM’nin açılış konuşmasında Mustafa Kemal, köylülerle ilgili söyledikleriyle bu konuya şu şekilde dikkat çekmiştir: “*Türkiye'nin sahibi ve efendisi kimdir? Bunun cevabını derhal birlikte verelim: Türkiye'nin hakiki sahibi ve efendisi, hakiki müstahsil olan köylüdür.*” (TBMM Tutanak Dergisi, 1922, 2). Mustafa Kemal bu ifadeleri ile köylüyü önemli bir toplum olarak ön plana çıkardı. Ancak köylü, inançları, muhafazakâr tavrı ile aynı zamanda tenkit edilir. Yapılan inkılapları anlamaktan ve hayatına uygulamaktan uzak olmasının önünde en büyük engel olarak da din, örf, adetler ve yaşama tarzı gösterilir. Köylüyü bu geleneksel yaşayış şekline istenilen modern bir hayata taşıyacak en önemli etkinin

de eğitimle sağlanabileceği üzerinde durulur. 41.000 köyden 36.500'ünün okulsuz ve öğretmensiz olduğu dikkate alınırsa bunu gerçekleştirmenin zorluğu da açıkça görülür.

Bu meselenin çözümü üzerindeki düşünceler ve çalışmalar, daha gelişmiş, planlı, kurumsal şekil kazanmış Köy Enstitüleri fikrine ulaşır. Köy Enstitülerinden önce İlköğretim Genel Müdürü İbrahim Hakkı Tonguç, Maarif Vekili Saffet Arıkan'ın da desteği ile *Köy Eğitmeni* projesini başlattı. Projede askerliklerini onbaşı ya da çavuş olarak yapanlar belli süre tarım eğitimi gördükten sonra köylere hem öğretmen ve hem de tarım üretim yöntemleri için yol gösterici olarak atandılar. Köy Eğitmeni projesi Köy Enstitüleri için bir hazırlık devresi gibi oldu. Bu okulların başarılı oldukları görülünce Köy Enstitülerine dönüştürülmesi kolay oldu. Esasen, 1910'lu yıllarda Ethem Nejat ve özellikle İsmail Mahir Efendi, bu yapıya benzer bir okul modeli üzerinde durmuşlar ama uygulama imkânı bulamamışlardı. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen eğitimci John Dewey de raporunda kırsal kesim için böyle okullara yer vermişti.

1940 yılında Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in desteği ve İlköğretim Genel Müdürü İbrahim Hakkı Tonguç'un planlaması ile köy okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla şehir ve ilçelerden uzak, ziraat eğitimine uygun geniş arazisi bulunan yerlerde, Köy Enstitüleri, ilk ikisi İzmir Kızılcıllu ve Eskişehir Çifteler köyünde olmak üzere kurulmaya başlandı. Bu okullar köye öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş olsa da köylerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere sağlık memurları ve ebeler de yetiştirmiştir.

Köy Enstitülerine köyde doğmuş, köyde büyümüş, köy okulunu bitirmiş ve şehir hayatı hiç görmemiş çocukların alınması planlanmıştır. Bu öğrenciler sadece köy öğretmeni olarak yetiştiriliyordu. Köyde yapabilecekleri, erkek öğrencilere demircilik, marangozluk, inşaatçılık gibi meslekler, kız öğrencilere de biçki-dikiş, dokumacılık, halıcılık gibi meslekler öğretiliyordu.

Köy Enstitülerinin mutlaka karma olması esası benimsenmiştir. İbrahim Hakkı Tonguç, bu uygulamayı okul müdürlerine yazdığı bir mektupta şöyle açıklıyor: “*Müesseselerimizdeki kız talebe işi, pek çok emeğinizi harcamanız lazım gelen çok ciddi, önemli ve büyük bir meseledir. Kızları bir tarafa, erkekleri diğer tarafa ayırarak müesseseyi iki kafes haline getirmek asla doğru değildir.*” (Gümüšoğlu, 2014, 129-148).

Köy Enstitülerine alınan öğrenciler, öğretmen olarak gidecekleri köylerde modernliğin örneği olmak üzere yetiştiriliyordu. Onlar köylerde sadece öğretmenlik yapmayacaklar, köyün modernleştirilmesi, devrimlerin oluşturduğu kültürün öğrenci ve köylülere anlatılması, onların özellikle Cumhuriyetçi, milliyetçi, inkılapçı, halkçı, devletçi ve laik vatandaşlar olarak yetiştirilmesini de görev edineceklerdi.

Köy Enstitülerinin 1943’e kadar belli müfredatları yoktu. Öğrenciler daha çok Köy Enstitülerinin binalarının inşaatlarında öğretmenleri ile birlikte çalışıyorlardı. Öğrenciler, kendi okullarının inşaat işlerini yapmakla görevli oldukları gibi bir öğretmen nezaretinde ülkenin başka yörelerine yapılmakta olan Köy Enstitüsü binalarında da çalışmak üzere görevlendiriliyorlardı. 3803 sayılı yasa ile bu binaların yapımına kadın, erkek, köylülerin de katılman zorunluluğu getirildi. 18 yaşını bitirmiş ve 60 yaşını geçmemiş herkes “*köy ve bölge okulları binalarının kurulmasına, bu binalara su temin edilmesine, okul yolları ile bahçelerinin yapılmasına ve bunların onarılmasına (...) yılda en çok 20 gün çalışmaya*” mecbur tutuldu. ( Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu, 1942). Köy Enstitülerinin bütün işlerinde kadınların da erkeklerle birlikte çalışma zorunluluğu, büyük tepki çekti, huzursuzluklara yol açtı. Yasanın bu maddesi 1947 yılında değiştirildi; kadınların çalışması kaldırıldı, yaş da 50’ye indirildi.

Şehirlerden uzak, kırsal kesimde kurulan ve hiçbir gelişmiş tarım aracının kullanılmadığı, işlerin tamamıyla beden gücü ile yapıldığı bu okullara öğretmen bulmak zorlaştı. Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1943 yılında Ankara Ha-

sanoğlan Köy Enstitüsü, “Yüksek Köy Enstitüsü” olarak yapılandırıldı. Bu okula Köy Enstitülerinden başarılı ve istekli olanlar arasından sınavla seçilen öğrenciler alındı.

Köy Enstitülerine yöneltilen tenkitler, daha yasanın TBMM’de görüşülmesi ile başladı. Evvela “Enstitü” isminin uygun ve yerinde olmadığı, enstitü isminin başka anlam taşıdığı üzerinde duruldu. Yasanın 5. Maddesine göre bu okullara sadece köylü çocuklar alınacaktır. Bu madde de ağır tenkitlere uğradı. Böyle bir uygulama ile şehir ve köyün temasının kopacağı üzerinde duruldu. Dünyanın her yerinde bu temasın artırılması yoluna gidilirken, böyle bir uygulamanın iki kesim arasında bir uçurum meydana getireceği, köyü bilmeyen şehirli, şehri tanımayan köylü kesimlerin oluşacağı üzerinde duruldu. Hükümetin sınıfsız toplum üzerinde ısrar etmesi ile bu uygulamanın ters düştüğü, kendi elimizle sınıf oluşturulduğu ifade edildi. Şehirden kopuk bir köy kalkınmasının olamayacağı belirtildi.

Yasanın 5. Maddesinde Köy Enstitüsünü bitirip öğretmen tayin edilenlerin “*Maarif Vekilliğinin göstereceği yerde 20 sene çalışmaya mecbur*” olduğu hükmü vardır. (Köy Enstitüsü Kanunu, 1940). Bu hüküm, Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin diplomalarında da yazılıdır. Bu maddenin hiç de insani, ahlaki, vicdani olmadığı dile getirildi; bunun bir nevi mahkûmiyet olduğu söylendi. Enstitülerde din derslerinin, manevi terbiyenin mutlaka olması gerektiği üzerinde duruldu. 6, 11 ve 12. Maddelerde öğretmenlere çok büyük yetkiler verildiği, “*hâkim, hekim, ziraat mühendisi, baytarlar*” gibi yetkilendirildikleri, bunun doğru olmadığı belirtildi.

Köy Enstitüsü binalarının yapımında sadece erkeklerin değil, kadınların da zorunlu olarak senede 20 gün inşaatlarda çalışacak olmaları tenkit edildi. Bunun işkence, zulüm, eziyet ve angarya olduğu belirtildi. Bunun, anayasanın 73. maddesine aykırı olduğu, bu maddenin “*Türkiye’de işkence, eziyet ve angarya memnudur*” bölümü hatırlatıldı. (Teşkilât-ı Esasiye, 1924). 17 Nisan 1940 tarihli TBMM toplantısında Köy Ensti-

tüleri Kanunu görüşüldü, 278 oyla kabul edildi. 148 milletvekili oylamaya katılmadı.

CHP içinde Köy Enstitülerine karşı çıkış hiç dinmedi, devam etti. Bu okulları kuran CHP yıkımlarını da hazırlamıştır. İlk olarak, 1946'da Hasan Ali Yücel Milli Eğitim Bakanlığından, İbrahim Hakkı Tonguç İlköğretim Genel Müdürlüğünden alındı. Reşat Şemsettin Siren'in Başbakanlığa gelişi ile bu okulların aleyhindeki cereyan hız kazandı. 1947 yılında Hasanoğlan Köy Enstitüsü ile birlikte Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek için kurulmuş Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı. Burhan Karpat bu olayı "*Devrimleri yapan parti artık devrimleri yıkmakta beis görmüyor.*" şeklinde değerlendirir. Ardından bu okulların programlarında kapsamlı değişiklikler yapıldı. 1949'da yapılan 4. Eğitim Şûrası'nda Köy Enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi kararı alındı. Bu karar, bu iki tip okulun birleştirilmesinde kolaylık sağladı. 1954 yılına kadar bu birleşme devam etti. 1954'te nihayet 21 Köy Enstitüsünün, ilköğretmen okullarına dönüştürülmesi tamamlandı. Bu okullara sadece köylerden değil, ülkenin her kesiminden öğrenci alınmaya başlandı; şehirli ve köylü ayrımı kaldırıldı.

Köy Enstitülerine yöneltilen eleştirilerin, TBMM'de ilgili yasalar görüşülürken dile getirilenlerinin bir kısmını yukarıda söyledik. Bu eleştiriler hiç durmadı. Bir de Reşat Şemsettin Siren'in Maarif Vekili olmasından sonra, bu okullar üzerine şikayetlerin hem artması, hem de çeşitlenmesi dolayısıyla buralara gönderilen müfettişlerin raporlarında yer alan konular vardır. Bunların en başlıcaları; okulların komünist yuvaları olduğu, komünist öğretmenlerin, bu rejim şeklinin savunuculuğunu yaptığı, okul kütüphanelerinin bu rejimi öven yayınlarla dolu olduğu ve bunların öğrencilere okutulduğu, derslerde, teneffüslerde, tarlalarda, bahçelerde, iş esnasında bu rejimin övüldüğü, Köy Enstitüsü Dergisi'nin bu siyasi görüşün yayın aracı halini aldığı, buraların dinsizlik yuvaları olduğu, aile kavramının zayıflatıldığı, kontrolsüz bir karma eğitimin sonucu bir takım ahlaki sıkıntıların yaşandığı şeklinde toparlanabilir. Köy Enstitülerinden mezun olanların üniversiteye



devam edemeyişleri de çok önemli bir hak kaybı ve haksızlık olarak görüldü.

Bu eleştiriler karşısında Köy Enstitülerini savunan değerlendirmeler de vardır. Bunlarda Köy Enstitüleri ilerici bir hareket olarak görülüyor; bu okullara karşı çıkanların köylünün kalkınmasını istemeyen, onun cehaletiyle baş başa yaşamasını arzulayan çıkarıcı güçler olduğu söyleniyordu. Köy Enstitülerinin dünyada benzeri olmayan bir köy kalkınması hareketi olduğu ileri sürülüyordu. Oysa bu tip okulların XIX. yüzyılın sonlarında Orta ve Güney Amerika’da “Jeans’s Schools” adı altında kurulmuş oldukları, XX. yüzyılın başlarında da bunlara benzer okulların açılmış olduğu bilinmektedir.

1938-1950 yılları arasında yükseköğretim alanında büyük gelişmeler kaydedildiği söylenemez. 1942 yılında Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü kuruldu. 1943’te Ankara Fen Fakültesi, 1945’te Ankara Tıp Fakültesi açıldı. 1946’da da Üniversiteler Kanunu hazırlandı ve bu kanunla Ankara Üniversitesi kuruldu. 1949’da da Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi açıldı.

### **13. Demokrat Parti Dönemi**

1950 ilk serbest genel seçimlerini Demokrat Parti’nin kazanmasıyla Türk siyasî hayatında DP dönemi başladı. Bu dönem II. Dünya Savaşı’ndan sonra iki kutuplu hâle gelen dünyanın soğuk savaşla karşı karşıya kaldığı dönemin başlangıcıdır. Türkiye de bu durumun etkisiyle siyasî, askeri, ekonomik, sosyal, kültürel açıdan önemli bir değişim sürecine girmiştir.

DP’nin 10 yıllık iktidarı süresinde beş hükümet kurulmuş, beşini de Adnan Menderes kurmuştur. Bu süre içinde 7 Milli Eğitim Bakanı görev yapmış, bunlardan Tevfik İleri, yaptığı önemli çalışmalarla etkisi bugünlere kadar gelmiştir. Tevfik İleri 1950-1953, 1957, 1958-1960 tarihleri içinde üç defa Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuştur. DP döneminde eğitim alanında yaşanan önemli değişim ve dönüşüm hareketleri onun bakanlık zamanına rastlar.

DP'nin hükümet programlarına bakıldığında ilköğretimden ortaöğretime, meslekî ve teknik eğitimden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerine yer verildiği, eğitimle ilgili ilke ve hedeflerin belirlenmiş olduğu görülür. Başbakan Adnan Menderes, eğitimde amaçlarının ne olduğunu, ilk hükümet programını sunduğu TBMM konuşmasında şöyle dile getirir: “... *Tamamiyle demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tespit edilecek geniş ve teferruatlı bir plan içinde maarif nimetini memleketin her tarafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarılarını hazırlıklarımız biter bitmez yüksek tasvibinize arz edeceğiz.*” (Tangulu, 2012, 392).

Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri de hükümetin eğitim-öğretim politikasını konu alan bir konuşmasında hükümetin eğitim alanındaki ilke ve hedefleri üzerine şunları söyler: “*Milli Eğitim Bakanlığına ait çalışmalarımızın büyük hedefi Türk çocuklarını, milletimizin muasır medeniyet âlemi içinde lâyük olduğu yeri alarak yükselmesini sağlayacak şekilde yetiştirmektir. Öğretmenden, eğitim ve öğretim sistemimize, okul binası ve ders malzemelerine kadar her şeyi, bu gayeyi en iyi şekilde gerçekleştirmek bakımından ele alıyoruz. Böylece Türk millerinin istikbaline müteveccih bütün çalışmalarımızda bu ana gayeden hiçbir zaman şaşmıyacağız. İlim ve fikir adamlarımızı, sanatkârlarımızı, her çeşit meslek adamlarımızı, memurumuzu, işçimizi, tüccarımızı, esnafımızı ve bütünüyle halkımızı bu gayeye ulaşacak şekilde yetiştirmek için kendimizi vazifeli biliyoruz.*” (Aksoy (İleri), 1977, 212).

### **A. Okul Öncesi Eğitim**

DP hükümetleri, okul öncesi eğitimi önceki hükümetlerden daha ciddi şekilde ele almış; ancak bu eğitimin devletten çok, özel teşebbüs tarafından verilmesini benimsemiştir. Milli Eğitim Bakanı Rıfıkı Salim Burçak TBMM’de yaptığı bir konuşmada bu anlayışı şu şekilde dile getirir: “*Ana mekteplerini şimdilik Vekâletimiz açmamaktadır. İlkokul davası büyük ölçüde ehemmiyet arzettiği cihetle ana mekteplerimizle henüz uğraşamamaktadır. Bu müesseseler hususi teşebbüslere terk edilmiştir.*”

Okul öncesi eğitim ilk defa 1953'te toplanan V. Milli Eğitim Şurasının 1. maddesi olarak ele alınmıştır. 1950-1960 yılları arasında 66 anaokulu görev yapmıştır ve bunların hepsi özel kurumdur.

### **B. İlköğretim**

DP, iktidarı boyunca ilköğretim alanı üzerinde önemle durmuştur. Bu konuda yaptığı ilk icraatlarından biri, CHP iktidarının eğitim seferberliği adına köy okullarının köylüler tarafından yapılması kararının kaldırılması olmuştur. Nitekim İsmet İnönü döneminde, 1947 yılına kadar köy okullarının yapımı için gerek genel bütçeye, gerekse özel idare bütçesine hiçbir ödenek konulmamıştır. Okulların köylüler tarafından ve onların imkânları ile yapılması istenmiş ve sağlanmıştır.

DP'nin ilköğretime verdiği önemi, Cumhurbaşkanı Celal Bayar TBMM'de yaptığı bir konuşmada şu şekilde anlatır: *“İlköğretim, maarif sistemimizin temelini teşkil eder. Bu itibarla üzerinde ehemmiyetle durulması lâzım gelir.”*

DP, eğitim alanının en önemli problemi olarak gördüğü ilköğretimin içinde bulunduğu sorunları çözebilmek için yabancı uzman yardımına da ihtiyaç duyar; ABD Florida Üniversitesi Eğitim Koleji İlköğretim Bölüm Başkanı Prof. Kate V. Wofford'u davet eder. Prof. Wofford, 1951-1952 yılları arasında Türkiye'nin çeşitli yörelerinde köy ilkokullarını ve öğretmen okullarını gezerek incelemelerde bulunur; tespit ve tekliflerini bir rapor hâlinde Milli Eğitim Bakanlığına sunar. Raporda ana hatları ile köy okullarının genel anlamda müfredat programlarının ve öğretim metotlarının yetersizliği üzerinde durur. Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri de Aralık 1952'de TBMM'de yaptığı bir konuşmada, 33.094 köyden sadece 18.386'sında hâlen okul olmadığını, en kısa sürede bu köyleri de okul ve öğretmene kavuşturmak istediklerini dile getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Prof. Wofford'un raporu ile yetinmemiş, konuyu 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'na, tek madde olarak taşımış İlköğretim için çözüm yolları araştırılmıştır.

DP, özellikle Doğu ve Güney Doğu illerimizde okullaşmaya büyük önem vermiş, 1949-1950 eğitim öğretim yılında bu yöredeki 18 ilimizde 3038 köy ve şehir ilkokulu, 47 ortaokul, 8 lise varken 1957 yılına kadar bu illerde 605 ilkokul, 37 ortaokul ve 8 lise daha açılmıştır. Bir önceki dönemden 12.511 öğretmenli köy okulu devralan DP, 1958-1959 yıllarında bu sayıyı 21.464'e yükseltti. 8953 yeni köy okuluyla ilkokullarda %59 olan okullaşma oranı %70'e çıktı. 1950'de Köy Enstitüleri dâhil ilköğretmen okullarının sayısı 29 iken 1959'da bu sayı 58'e yükseldi.

Toplumda Köy Enstitülerinin DP döneminde kapatıldığı kanaati yaygındır. Oysa Köy Enstitülerinin kapanma süreci 1947 yılında, Hasanoğlan Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünün kapatılması ile başladı.

DP'nin Köy Enstitüleri üzerindeki ilk icraatı, karma ve yatılı olan bu okulların etrafında ahlaki itham ve söylentilerin artması üzerine kız öğrencilerin önce İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsüne toplanması, buranın yetersiz kalması üzerine öğrencilerin Bolu'ya nakledilmeleri şeklindedir. Kız öğrencilerin toplandığı bir diğer enstitü, Beşikdüzü Köy Enstitüsüdür. Böylece kız Köy Enstitüleri kurulmuş oldu.

Asıl önemli icraat, 1953 Milli Eğitim Şurası'nda alınan karara bağlı olarak Köy Enstitülerinin gerekli yapı ve program değişiklikleri de yapılarak ilköğretmen okullarına çevrilmelelidir. Köy Enstitülerinden dönüştürülmüş ilköğretmen okullarına alınacak öğrencilerin %75'inin köy çocukları olması zorunluluğu getirilmiştir.

### **C. Ortaöğretim**

DP'nin ortaöğretim politikası, her ilçede bir ortaokul, her ilde bir lise açılması olarak belirlenmiştir. Özellikle Tevfik İleri'nin bakanlığı döneminde ortaokullarda %18, liselerde %5'lik bir artış sağlanmıştır. Bir ara liselerde eğitim süresi 4 yıla çıkarılmış, daha sonra bu uygulamadan vazgeçilmiş, tekrar 3 yıla dönmüştür.

Bu dönemde önemli bir uygulama, özel programlı liselerin açılmasıdır. Program geliştirmeye dayalı bu uygulamanın en başarılı örneği İstanbul Atatürk Kız Lisesinde görülür. Bunu, Ankara Bahçelievler Lisesi takip eder. Bu uygulama şekli belirli bir kalite farkı ortaya getirmiştir. Özel programlı liseler “*Maarif Kolejleri*” adı ile açılmış; bu isim 1977 yılında Anadolu Liseleri olarak değiştirilmiştir.

1950 yılında 285 ortaokul devralan DP hükümeti, bu sayıyı 1959’da 243 okul ilavesiyle 528’e; 59 liseyi de 80 lise ilavesiyle 139’a çıkarmıştır. Bu dönemde 19 imam hatip okulu açılmıştır. Liselere öğretmen yetiştiren ve bir önceki dönemde kapatılan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu yeniden açıldı. Ayrıca, Ankara’da yeni bir Yüksek Öğretmen Okulu eğitime başladı. 1950’de 2 olan Mesleki Teknik Öğretmen Okulu sayısı 4’e yükseldi.

### **Ç. Mesleki ve Teknik Eğitim**

DP iktidarı ile Türkiye siyasi değişimin yanında ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda da önemli bir değişim ve dönüşüm sürecine girdi. Ülke içinde özel teşebbüs ve ticari ilişkiler arttı. Yerli sanayi alanında önemli gelişmeler görüldü. Özellikle makineleşmeye geçildi. Kırsal kesimden şehirlere doğru, yoğun bir göç hareketi baş gösterdi. Sanayi toplumuna doğru hızlı bir yöneliş yaşandı. Sanayileşme, tarımda makineleşme, şehir hayatı pek çok alanda yetişmiş, nitelikli elemana talebi arttırdı. Bu doğan ihtiyacı karşılamak üzere, esasen parti programında önemle yer verilen mesleki ve teknik eğitimin ülke geneline yaygınlaştırılması, mevcut olanların da teçhizat ve laboratuvar olarak takviyesi çalışmalarına hız verildi. Konuyu her boyutu ile ele alıp değerlendirebilmek için 1957’de toplanan VI. Milli Eğitim Şurası’nın ana teması mesleki ve teknik eğitim olarak belirlendi. Şuranın açılış konuşmasında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel, ülkenin kalkınmasının mesleki ve teknik eğitimle ilişkisini “... *Memleketimizin iktisadi hayatında büyük bir gelişme olmuş, uzun ve kısır bir tasarruf devrinden dinamik bir yatırım devrine geçilmiştir. Yir-*

*minci asır dünyasına ayak uydurmak demek olan bu intibakı, büyük bir hızla başarmak mecburiyetindeyiz. Bu canlı ve hareketli devir, tabiatıyla kendine mahsus birtakım problemler arz edecektir. Bunların karşısında da meslek ve teknik adamların süratle yetiştirilmesi gerekmektedir.”* şeklinde ortaya koyar.

ILO-UNESCO teknik eğitim uzmanlarının görüşlerinden de yararlanılarak mesleki ve teknik öğretim okullarının eğitim, öğretim, araç, gereç, atölye, ders kitapları üzerinde amaca uygun şekilde çalışmalar yapıldı. Doğan kalifiye eleman ihtiyacını karşılamak üzere, II. Abdülhamid dönemine benzer şekilde, ilk kez yapı-sanat, kimya, motor-makine, mensucat, otelcilik, dökümcülük, matbaacılık okulları açıldı. Halk eğitim merkezleri ihtiyaca göre yeniden düzenlendi. O dönemde açılmış olan matbaacılık okulu, bugün hâlen eleman yetiştirmeye devam etmektedir.

Artan nitelikli eleman ihtiyacını karşılayabilmek için MEB, Tarım Bakanlığı ve Bayındırlık Bakanlığı ile özel anlaşmalar yaptı. Bu Bakanlıklara ait makine, teçhizat ve donanım bakım ve onarımı için ilgili mesleki ve teknik okulların bünyesinde kısa süreli kurslar, tamir atölyeleri kurdu. 1953 yılından itibaren tekniker okulları açılmaya başlandı; 1960'a kadar sayıları 30 civarına ulaştı. 1954'te İTÜ bünyesinde Maden Fakültesi açıldı. Ticaret okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Ticaret Öğretmen Okulu açıldı.

#### **D. Din Eğitimi**

1946 yılında çok partili hayata geçilmesi Demokrat Parti'nin eleştirileri ve toplumda doğan, cenazeleri yıkayacak, yer yer defini gerçekleştirecek din adamı bulamam dolayısıyla halkta oluşan infiale karşılık olarak din hizmetlisi yetiştirmek üzere, iktidar MEB'e bağlı olarak 10 ay süreli, imam hatip yetiştirme kursları açtı. Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi açıldı. İlkokulun 4 ve 5. sınıflarına, program dışı olmak kaydıyla ve velinin izniyle seçmeli din dersleri konuldu.

1949 yılında program dışı, veli onaylı ve seçmeli olarak, ilkokulun 4 ve 5. sınıflarına konulan din dersi, Demokrat Par-

ti iktidarınca 1950’de program içine alındı ve zorunlu oldu. 1956-1957 eğitim-öğretim yılında da seçmeli olarak ortaokul ve dengi okulların 1 ve 2. sınıflarına, ilköğretmen okullarına din dersi konuldu. Din dersi için yapılan bu uygulamaları tenkit edenlere Milli Eğitim Bakanı Tefvik İleri, “...Bizim için yol, köprü, mektep yapmak nasıl surf bu millete hizmet için yapılan işlerse, din bilgisini Müslüman Türk çocuklarına en müspet şekilde, mekteplerimizde vermek de tamamiyle politikadan uzak bir millet hizmetidir.” şeklinde cevap verdi (age, 179).

Din eğitimi konusu, Demokrat Parti iktidarı parti ve hükümet programlarında geniş yer aldı. Din eğitimi, bu metinlerde, halkın ve gençliğin, insani ve manevi değerlerle yetiştirilmenin, hür ve bağımsız bir millet olarak yaşamanın teminatı olarak ifade buldu.

İlk ve ortaokullarda din eğitimi için düzenlemelere gidildi. 1951 yılında 7 yeni imam hatip okulu açıldı. Eğitim öğretim süresi 7 yıl olarak belirlenen bu okulların sayısı 1959’da 19’a ulaştı.

V. Milli Eğitim Şurası’nda din eğitimi her yönü ile tartışılmıştır. Okullar dışında din eğitimi veren Kur’an kurslarının da MEB tarafından olumsuzluklar yaşanmaması için sıkı denetim altına alınması kararı alınmıştır. Şura kararlarında; öğrencilere gerekli temel din bilgilerinin, dinin temel prensiplerinin öğretilmesi, ibadet konusunun serbest bırakılması, bunun din eğitimi veren okullarda uygulamalı olarak öğretilmesi, din derslerinin sorumluluğunun velinin kararına bırakılması, lise sınıflarında, tarih ve sosyoloji derslerinde İslamiyet’in doğuş ve yayılışının anlatılması yer aldı.

### **E. Yükseköğretim**

Demokrat Parti’nin üzerinde önemle durduğu bir eğitim alanı da yükseköğretimdir. Demokrat Parti, bir önceki dönemden 3 üniversite, 8 yüksekokul devralmıştır. İktidarı sonunda üniversite sayısını 8’e, yüksekokul sayısını da 23’e çıkarmıştır. 1946 yılında çıkarılan üniversiteler yasası, çok partili dö-

neme geçişin getirdiği özelliklerle, köklü bir reform niteliği kazanmıştır. Bu yasa ile üniversiteler bilimsel ve idari özerklik ile tüzel kişilik kazanmıştır. Ayrıca, bu yasa ile “Üniversitele-rarası Kurul” kurulmuştur.

Demokrat Parti döneminde, ilk üniversite 1955 yılında İzmir’de Ege Üniversitesi adı ile açıldı. Onu aynı yıl Trabzon’da açılan Karadeniz Teknik Üniversitesi takip etti. 1957’de de Orta Doğu Teknik Üniversitesi açıldı. Demokrat Parti, Atatürk’ün Doğu Anadolu’da, özellikle Van Gölü kenarında, Doğu kalkınmasını gerçekleştirecek bir üniversite düşüncesini gündeme aldı ve 1958’de Erzurum Atatürk Üniversitesini açtı.

Bu yeni dört üniversitenin açılışı yükseköğretim ihtiyacını tam olarak karşılamadı. MEB tarafından, birçok şehirde yüksekokul ve akademiler açıldı. Bunların çoğu, iktisadi ve ticari ilimler, mimarlık, mühendislik alanlarındaydı. İmam hatip okullarına öğretmen yetiştirmek üzere, Yüksek İslam Enstitüsü (1959), ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul’da ve İzmir Buca’da Eğitim Enstitüsü açıldı.

### **F. 27 Mayıs 1960 Askeri Darbe Dönemi**

Ordu, 27 Mayıs 1960 tarihinde yaptığı darbe ile seçilmiş, meşru Demokrat Parti hükümetini devirdi ve bir cunta yönetimi kurdu. 1958 yılından itibaren üniversitelerde baş gösteren öğrenci hareketleri, bazı öğretim üyeleri, bürokratlar sistemli olarak bu sonuca varacak olay ve davranış içinde bulundular, darbeyi hızlandırdılar. Bu hareketle Türkiye’nin toplumsal, siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel hayatında bir dönem açıldı. Darbe yapan kadroların ilk müdahale yaptığı kurumlardan biri de eğitim sistemi oldu. Asker, sivil yönetime geçinceye kadar ülke yönetimi Milli Birlik Komitesi’ne teslim edildi. Cemal Gürsel’in başında bulunduğu komite darbeci gizli örgütün de içinde bulunduğu 38 subaydan oluşuyordu. Kurulan hükümet programında ağırlık on yıllık DP dönemine yöneltilen ağır ve dayanıksız eleştiriler üzerineydi. Bu eleştiriler arkasından eğitim politikaları geliyordu ve şöyle deniyordu: “*Milli eğitim davası, baş davalamızdandır. Demokrasinin kökleşmesi,*



*soysuzlaşmamasının teminatı (...) yeni yetişen nesillerin milli eğitimden en geniş ölçüde faydalanmasına bağlıdır. Milli eğitim teşkilat ve programlarımızı, bugünkü istikrarsız halinden kurtaracak, en acele işlerimiz arasındadır (...) Milli eğitimi durgun halinden çıkarıp yapıcı ve başarılı bir vafsa ulaştırmak amacındayız". (Kara, 2022, 261).*

"*Milli Birlik Komitesi Direktifi*" adı ile yayınlanan genelgede "*Milli Eğitim İşleri*" başlığı altında eğitim işleri ele alınmış, yaygın halk eğitimi ve ilköğretim birinci planda ele alınmış, bunun gerçekleşmesi için ordu, aydın vatandaşlar ve gençlik kitlesinden azami derecede yararlanılacağı belirtilmiştir. Milli Eğitimin bir bakanlık çerçevesinde değil devlet politikası olarak ele alınmak gerektiği dile getirilmiştir. Hareket noktası olarak da DP'nin 1959 yıllarında hazırlanıp uygulamaya koyamadığı "*Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*" idi. Buna göre 27 milyondan fazla olan nüfusun 16 milyonu okuma yazma bilmiyordu 3 milyonu aşkın çocuktan ancak 2,5 milyonu okuyabilmekteydi. Darbe komitesi DP'nin hazırladığı bu rapora, ülkenin bu durumda olmasının tek sorumlusunun onların iktidarı olduğunu da ilave ettiler, ama raporun o iktidarcı hazırlanmış olduğunu gizlediler. Raporda ülkenin eğitim durumu, okul öncesinden yükseköğretime, öğretmen yetiştirmeden okul binalarına kadar her yönü ile ele alınmış, mevcut durum ortaya konmuş, iyileştirme yolları gösterilmiştir. DP dönemini her yönü ile aşağılayan darbe hükümeti, bu raporun DP uzmanlarınca hazırlandığını da halktan gizlemiştir. Hazır buldukları bu raporu da uygulamaya koyabilecek yetenek ve hazırlığa da sahip değillerdi. Darbe hükümeti eğitim konusunda başlıca şu alanlarda girişimlerde bulundu:

1. Köy okullarında yedek subay öğretmenler görevlendirildi.
2. Emekli subaylar öğretmen olarak atandı.
3. Emekli öğretmenler göreve çağrıldı.
4. İlköğretim ve eğitim kanunu çıkarıldı (3 Ocak 1961).

Bu dönemde darbe hükümetinin yaptığı en önemli eğitim çalışması, bütün öğretmenlerin, öğrencilere ve halka 27 Mayıs 1960 darbesinin meşru ve yasal zorunluluk sonucu yapıldığını anlatmak, her kademedeki öğrencileri ve halkı buna inandırmaktır. Bizzat dönemin Milli Eğitim Bakanı Fehmi Yavuz öğretmenlere bunu nasıl yapacaklarını anlatmıştır. İstanbul ve Ankara’da ortaokul ve lise öğrencileri, şehrin her yanına askeri araçlarla taşınmış ve DP aleyhine sloganlar atırılmış, öğrenciler ve halk meydanlara toplanmış, şair Behçet Kemal Çağlar başta olmak üzere kimi üniversite hocaları açık hava mitingleri ile DP dönemini kötülemiştir. Bu konuşmalarda darbenin hazırlanışında üniversite gençliğinin davranışları yüceltmıştır, darbenin asıl kahramanlarının onlar olduğu söylenmiştir.

Bu yasal ve insani olmayan, demokrasiyi yok eden 27 Mayıs askeri darbesinin eğitim aracılığı ile meşrulaştırılması çalışmaları bu kadarla kalmamış, “27 Mayıs İnkılabını Yayma ve Tanıtma Komisyonu” kurulmuş, bu komisyonca *Okullarda 27 Mayıs* adlı bir kitapçık çıkarılmış, bütün okullara dağıtılmış, 27 Mayıs darbesi ders kitaplarına ünite olarak konulmuş, öğrencilere, bu darbe üzerine darbeyi yüceltecek konuda ödevler verilmiştir. Ortaöğretimi görmezden gelen 27 Mayıs darbe hükümeti, bir taraftan üniversitelerin idari, akademik ve sosyal sorunlarına çözüm getiren yasa ve mevzuat çalışmaları yaparken diğer yandan, döneminde çok tartışılan 147 öğretim üyesinin hiç gerekçe gösterilmeden tasfiye edilmesi, üniversite ile 27 Mayıs darbecilerinin arasını açmıştır. Bu durum askerin üniversitelerin iç işleyişine karışmasının ilk örneği oldu. 28 Nisan 1960’da DP iktidarına karşı, İstanbul Üniversitesi Hukuk fakültesinde başlayan ve yurda yayılan üniversite öğrencilerinin gösteri alışkanlığı, daha sonraki yıllarda giderek zihniyet değiştirerek daha keskin çizgilerle siyasi karakter kazanmış ve gençlik arasında kutuplaşmaya, yer yer çatışmalara kadar varmıştır. 27 Mayıs darbesi, ülkede istikrarsız bir siyasi ortam oluşturdu. Bu siyasi istikrarsızlık ülkenin eğitim politikalarını da etkilemiştir. Oysa 1961 anayasası ile yürütülmesi gereken politika çizilmiştir. Buna göre “*Halkın eğitim ve öğre-*

*tim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen görevidir. İlköğretim, kız-erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devletin okullarında parasızdır.” (1961 Anayasası, madde 50).*

Kurulan Gürsel hükümeti, elinde DP döneminde hazırlanmış ayrıntılı bir eğitim raporu olmasına rağmen, o, bu raporu uygulama gayretinden çok, enerjisini DP döneminin eğitime zarar verdiğini ve darbenin toplum kesimleri tarafından kabulü ve benimsenmesi çalışmalarına harcadı.

Milli Savunma dersi için özel bir program hazırlanmış, daha lise sıralarında, gençlere, demokrasinin belli vesayet bölgesinde olabileceği benimsenilmeye çalışılmıştır.

Art arda kurulan CHP- AP, CHP- YTP- CKMP, CHP- Bağımsızlar hükümetleri eğitime hep “*anayasada ifadesini bulan Atatürk ilkeleri ve batı uygarlığının temel ilkelerine dayalı, ulusal-kültürel değerleri oluşturacak ve geliştirecek bir nitelik*” kazandırmaya çalışmışlardır. Ama bütün bu çalışmalar 27 Mayıs darbesinin eğitim ve öğretim yolu ile meşrulaştırılması yönünde olmuştur.

Bu koalisyon hükümetlerinin ardından Adalet Partisi 1965 seçimlerinde tek başına iktidar oldu ve hükümeti Adalet Partisi başkanı Süleyman Demirel kurdu. Koalisyonlarla geçen üç buçuk yılda, darbe zihniyetinin izleri tamamen silinmiş değildi. Bu askeri vesayet ve zihniyetin henüz hâkim olduğu bir zemin üzerinde Süleyman Demirel hükümetlerinin (1965-1971) eğitim politikaları şu şekilde oluşturulmuştur: Bütün imkânlar kullanılarak, milletin tamamı okuryazar duruma getirilecektir. Bütün hükümet ve parti programlarında yer alan “eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin” sağlanması için azami gayret gösterilecektir. Her seviyedeki eğitim-öğretim kurumlarının, yurdun her yanına, ihtiyaca göre, dengeli olarak dağılmasına gayret edilecektir. Bütün çalışmalarda, benimsenmiş eğitimle ilgili hükümler ve milli eğitim şuralarında alınan kararlar göz önüne alınacaktır. İnsan gücü nitelikleri eğitim yolu ile yükseltilecek ve beşeri sermayenin kalkınmada en verimli şekilde kullanılabilmesi için çalışılacaktır. Bu dönemde ilköğ-

retim için temel eğitim terimi kullanılmaya başlanmıştır.

Temel eğitime paralel olarak, mesleki ve teknik eğitim, yüksek eğitim faaliyetleri de çağın gereklerine uygun olarak ele alınacak ve geliştirilmeleri yolunda gayret sarf edilecektir. 5 milyon kişiye okuma-yazma öğretme seferberliği başlatılmıştır. İlköğretimin üstündeki bütün eğitim öğretim kademelerinde üstün yetenekli çocuk ve gençlerin eğitim hayatlarını kolaylaştıracak kredi, burs, yurt ve yatılılık sistemleri geliştirilecektir. Parasız yatılı öğrenci sayısını sınırlayan mevcut hükümler kaldırılmış, toplam yatılılık kapasitesinin %75'i köy ilkokullarından mezun olan öğrencilere ayrılmıştır. Bu dönemde karşılaşılan en önemli sorun, bütçe darlığından dolayı, ilköğretim alanında yeteri kadar okul binası yapılamamış ve öğretmen yetiştirme alanında gerekli ihtiyacın karşılanamamış olmasıdır. Bu alandaki açık, vekil öğretmen görevlendirmesi ile karşılanmak istenmiştir.

I. Demirel hükümetinde (1965-1971) ortaöğretim bir bütün olarak ele alındı. Konu 1970'te toplanan VII. Milli Eğitim şuarasında tartışıldı. Aynı şuarada Yükseköğretime geçiş sistemi de ele alındı. Üniversite önünde yığılmayı azaltacak, öğrencileri, sektöre göre dağıtacak bir sistem araştırıldı.

Böylece başarılı öğrencilerin klasik liseye, başarısızların ise meslek lisesine yöneldiği algısı büyük ölçüde kırılmış oldu. Teknisyen Okulları açılarak, hem iş hayatına hem de yükseköğretime hazırlayan kurumlar oluşturuldu.

Ortaokul ve lise programlarında rehberlik için bir saat planlanmış, ancak uygulamaya 1974-1975 eğitim-öğretim yılında geçilebilmiştir.

Ortaöğretimde okul açma oranına baktığımızda %20,5 olan sayı 1970'de %35,2'ye yükselmiş, öğrenci sayısı 342.899 olmuştur. Sayısı toplam 1703 olan ortaokulların 330'u köylerde ve hepsi de 1965-1971 yılları arasında açılmıştır.

Bu dönemde temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması düşünülmüş, ancak henüz ilkokul çağındaki nüfusun tamamı

okuma yazma imkânına ulaşamadığından 8 yıllık eğitime geçilememiştir.

Ortaokul alanında önemli bir adım atılmış, ortaokulların köylere kadar yaygınlaştırılması, her ilçeye bir lise açılması çalışmalarına hız verilmiş, bu yol ile 8 yıllık temel eğitime geçişin kolay olması yolu açılmıştır. Mesleki teknik eğitim öncelikli olarak ele alınmış ve uygulanmıştır.

Bu dönemde de yüksek vasıflı, çok sayıda bilim kurumlarının açılmasına gayret gösterilmiş, bilimsel kapasitesi yüksek, ülke kalkınmasının hizmetinde olacak bilim insanlarının ve teknisyenlerin yetiştirilmesine önem verilmiştir. Pek çok üniversitelerin açılış planları bu dönemde yapılmış, ancak Hacettepe ve Boğaziçi üniversitenin açılabilmiş, diğerleri ise 1970'li yıllarda, II. Demirel hükümetleri döneminde açılmıştır.

I. Demirel hükümeti döneminde, her kademede öğretmen yetersizliği devam etmiştir. Bu yıllarda ortaokullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 45, liselerde 38 olmuştur. Öğretmenlerin yurt içindeki dağılımı dengelenememiş, öğretmen açığı da geçici görevlendirmelerle azaltılmaya çalışılmıştır.

### **15. 1971-1980 Arası Eğitim**

12 Mart 1971'de başta dönemin Genel Kurmay Başkanı olmak üzere kuvvet komutanlarının da imzası ile bir muhtıra yayımlandı. Muhtıra üzerine başbakan Süleyman Demirel hükümeti istifa etti. On yıl sürecek tam bir istikrarsız döneme girildi. Bu süre içinde art arda üçü Süleyman Demirel, ikisi Bülent Ecevit tarafından, diğerleri de Nihat Erim, Ferit Melen, Naim Talu, Sadi Irmak tarafından 11 hükümet kuruldu. Ülke siyasi, sosyal, ekonomik sıkıntı içine düştü. Bu ortamda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da istikrarlı bir çalışmanın imkânsız olduğu açıktır. Yine de bu dönemin eğitim çalışmalarını şu şekilde anlatabiliriz. Başbakan Nihat Erim döneminde 8 yıllık temel eğitim çalışmaları başlatıldı ve 16 yatılı bölge okulu ve 2 İlkokulda deneme uygulamalarına geçildi.

Eğitim Reformu başlığı ile bir çalışma yapıldı. Buna göre; *“laiklik ilkesinden ödün verilmeyecek, öğrenim birliği sağlanacak, eğitimde devletin gücü etkili şekilde kullanılacak, eğitimde fırsat eşitliği sağlanacak”* gibi daha önceki reform çalışmalarında da yer alan kalıp ifadeler yer aldı. Bu çalışmada yeni olan, *“tek tip kitaba geçme düşüncesi ve 8 yıllık eğitime geçiş çalışmaları”*dır. Ferit Melen hükümeti döneminde bu konudaki çalışmalar sürdürülmüş, Atatürk ilke ve inkıplarını bilimsel açıdan inceleyecek, bu alanda araştırma ve yayın yapmak üzere Atatürk Akademisi kanun tasarısı hükümet programına alınmıştır. Naim Talu hükümeti zamanında, eğitim alanında en önemli çalışma, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Üniversiteler Kanun Tasarısı’nın yasalaştırılmasıdır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitimi’nin temel amaçları ve ilkeleri açıklanmıştır. Buna göre, *Türk Milli Eğitiminin genel amacı “ Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven (... ) yurttaşlar olarak yetiştirmektir.* (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 2).

Türk Milli eğitiminin ilkeleri 14 başlık altında toplanmış ve genellikle bunlar *eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yönelme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri, Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim* olarak sıralanmıştır. (age, madde 4-17).

Bu dönemde ilk ve orta öğretime mecburi *“Ahlak dersi”* konulması, meslek liselerinin orta kısımlarının açılması kararlaştırılmıştır. Ali Naili Erdem’in MEB döneminde, ilk ve ortaöğretimde okutulan Ahlak dersleri gayesine uygun ve milli ahlak esaslarına göre düzenleneceği ve bu derslerin öncelikle İlahiyat Fakültesi, İslami Bilimler Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü ve İmam-Hatip okulları mezunlarınca verileceği kararı alınmıştır. Üniversiteye giriş konusunda öğrencilerin yetiştirilmesi amacı ile kurslar açılmıştır. Meslek okullarından

mezun olanların üniversiteye girebilmeleri için ve ders kitapları konusunda çalışmalar yapılmıştır. 18 yeni üniversitenin açılış çalışmaları yapılmış, faaliyet halindeki 10 Üniversite geliştirilmiş, 8'inde de kuruluş faaliyetleri yürütülmüştür.

Kuruluş aşamasında olan üniversiteler şunlardır: Çukurova, Diyarbakır, Fırat, Malatya, Samsun, Sivas, Bursa ve Eskişehir üniversiteleri. Sivas ve Bursa üniversitelerinin temelleri atılmıştır. Bu dönemde 6 milyon çocuk ilkokula gitmektedir. İlkokula gitmeyen çocuk kalmamış gibidir. Ortaöğretimde 2.5 Milyon öğrenci vardır. 200 bin genç de üniversite ve yüksekokullara devam etmektedir. Ortaokul ve liselerin ıslahı, sayılarının artırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. 1971-1972 yılında 8 yıllık temel eğitimin sonuçlarının olumlu olarak değerlendirilmesi ve IX. Milli Eğitim Şurasında benimsenmesi üzerine, bütün Yatılı Bölge Okulları ile ilk ve ortaokullarda uygulanmaya başlandı. Bu görüş III. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da devletin temel eğitim uygulaması olarak da yer almıştı. Bu durum, ilk ve ortaokul binalarında esasen yetersiz olan kapasiteyi ve öğretmen açığını daha da kötü duruma düşürmüştür.

1955 yılında açılan ve İngilizce eğitim yapan Maarif kolejlerinin adı da 1975 yılında Anadolu Lisesine çevrilmiştir.

Bu dönemde öğretmen yetiştirilmesi konusunda da önemli adımlar atılmış, bazı ilköğretmen okulları eğitim enstitülerine çevrilmiş, enstitüye çevrilmeyenler de öğretmen liseleri şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. 1975'te sayıları 33 Olan iki yıllık eğitim enstitülerinin sayısı 1976'da 50'yi aşmıştır. Bunlar faaliyetlerini eski binalarında sürdürmüştür. Öğretmen açığını kapatabilmek için bu okullara 1978 yılında 80 bini aşkın öğrenci alınmış, sonra da bu yığılmayı eritebilmek için ders yılları, üçer haftalık hızlandırılmış programlara sığdırılmış mevcut öğretmenin %45'i kadar öğretmen kısa sürede mezun edilmiştir. Bu uygulama öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar kapanmayacak bir yara açmıştır.

Yine bu dönemde Yüksek Öğretmen Okullarına Ağustos 1978'den itibaren öğrenci alınmamaya başlanmış ve lise öğretmenliğinin en önemli kaynağı olan bu okulların kapatılma süreci başlamıştır. 1976 yılında ilk öğretmen okullarının öğretmen yetiştirme görevleri üzerlerinden alınmış, bunlar yatılı klasik lise durumuna dönüştürülmüş ve sayıları da azaltılmıştır.

Bu yıllar eğitim sistemimizde bir arayış dönemidir. Bu durumu başta Başbakan Süleyman Demirel olmak üzere dönemin kimi eğitimcileri dile getirmişlerdir.

1967-1968 ders yılı liselere isteğe bağlı olarak konan din dersi 1974-1975'te CHP-Milli Selamet Partisi koalisyon hükümeti zamanında ortaokul ve liselerin her sınıfına zorunlu ders olarak kondu.

Bu dönemde üniversitelerle ilgili olarak da önemli çalışmalar yapıldı. 1975 yılında Fırat, 19 Mayıs, Bursa ve Selçuk üniversiteleri açıldı.

1977 yılında çıraklık ve meslek eğitiminde önemli adımlar atılmış, yaygın eğitim alanında da önemli çalışmalar yapılmıştır. Çırak, kalfa ve ustalık Kanunu çıkarılmış, çırak, kalfa, usta eğitimi ile ilgili ilke ve kurallar belirlenmiş, Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

### **16. 12 Eylül 1980 Askeri Darbe ve Sonrası Dönem**

12 Eylül 1980 tarihinde Türk silahlı kuvvetleri darbe yolu ile hükümeti devirdi. Parlamento feshedildi ve yönetimi askerî cunta ele aldı. Bu darbe Türk siyasî ve sosyal hayatında tam bir kırılma noktası oluşturdu. Ordu, toplumun bütün kurumları içinde, denetleyici ve kontrol edici bir sistem kurdu. Milli eğitim alanı da bu uygulama içinde yer aldı. Devlet yapısında ve işleyişinde girilen değişiklikler, yönetimin ve toplumun askerî vesayet altına girmesi sonucunu getirdi. Hemen hemen her yönetim noktasına kadar bürokrasi askerlere teslim edildi. Devlet, her noktası ile asker denetimi altına girdi. Anayasa Mahkemesi'nde dahi askerî yargıçlara yer verildi.



Her yönetim birimi olduğu gibi, eğitim alanı da bu askerî yapılanmadan yoğun şekilde etkilendi.

Devletin kurucu ideolojisi olan manevi değerlerden arındırılmış, pozitivist bir milliyetçilik ve batılılaşma düşüncesi ile birlikte yeni dünya yönelişleri de 1980 sonrası eğitim ideolojisinin belirlenmesinde önemli yer aldı. Darbe, bir yandan devleti, diğer yandan toplumu yeni dünya düzenine adapte edecek değişiklikler yaptı. Ülkenin eğitim dinamiklerini de buna göre yeniden şekillendirdi.

1980 darbesi sonrası eğitimini liberal ve neo-liberal politikalarla bilgi toplumu teorisi yönlendirdi. Türkiye'nin eğitim politikalarının ve uygulamalarının yön ve sınırlarını bu küresel düşünceler belirledi. 1980 darbesinin eğitim yapısı, 1961 anayasasını tamamen kaldırarak yeni anayasanın getirdiği esaslar üzerine kuruldu. 1982 anayasası devlet otoritesini daha da güçlendirdi, eğitimin ideolojik kaynağının Atatürk ilke ve inkılapları olduğunu vurguladı, milliyetçilik kavramı da "Atatürk milliyetçiliği" ile yeni bir şekil ve anlayış çerçevesine alındı. Bunun yanında, darbe yönetimi devlet ve toplumun küreselleşen dünya yapısı ile paralel duruma gelebilmesi için birtakım değişikliklere gitti. Böylece eğitim, bir yönü ile dışa dönük ve bağımlı, diğer yönü ile iç dinamiğinde Atatürk milliyetçiliği ve batılılaşma anlayışı ile başlatılan uygulamalarla yeni bir zemine oturtuldu. Teknik açıdan, bilgisayar tabanlı eğitim, bu yönelişlerin kolayca yayılmasında etkili oldu. Dış etkilerin temelini ise bilgi toplumu teorisi oluşturdu. Bu anlayış, esasen cumhuriyetin kurucu iradesinin benimsediği, süregelen ve darbe ile daha da belirginleşen ve güçlenen görüşlerle birlikte, darbe eğitimi ideolojisinin sınırlarını da belirledi. 1982 anayasasına göre, "eğitim ve öğretim Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin denetim ve gözetimi altında yapılır." (TC. Anayasası, madde 42).

1980 sonrası eğitim ve öğretimine şekil veren bir başka eğitim alanı da batılılaşma düşüncesidir. Osmanlı asırlarının

son yüzyılında ortaya çıkmış bu düşünce, önceleri bir nevi geri kalmışlıktan kurtuluşun yolu olarak benimsenmişti. Cumhuriyetin ilk yıllarında batılılaşma, daha önce pek yaklaşmadığı kültür ve sosyal sahaya, toplumu temelden değiştirme ve dönüştürme anlayışına evrildi. 1980'den sonra ise bu anlayış varlığını sürdürmekle birlikte, buna küreselleşen dünya ekonomi şartlarına uyma anlayışı da eklendi. Batılılaşma, ekonomi üzerinden vurgulanır oldu. Liberal ekonomi ve çağ atlama birlikte değerlendirilmeye başlandı.

Bu düşünce çerçevesi içinde toplumun ve bireyin sivilleştirilmesi çabaları, cılız hamleler şeklinde oluyorsa da aslında bunların da temelinde ordunun ve vesayetçi zihniyetin toplumsal alana müdahale edebilmesinin yollarının açık tutulma düşünceleri vardır. Her toplumun çevresi, sivil görünümlü her alan, devleti daha kolay kontrol edebilmesi için ordu eliyle düzenleniyordu.

1980'li yılların başında %17 olan okullaşma oranı aynı yılların sonunda %30'lara kadar çıktı. 1980 darbesi ile üniversiteler de dâhil olmak üzere bütün eğitim kurumları, Atatürk milliyetçiliği gibi, alanı daha da daraltılan bir anlayışla, devletin kurucu ideolojisinin anlayış çerçevesi içinde, yeni bir toplum düzeni ve devlet ideolojisi üreten yerler oldu. Üniversitelerde, siyasî düşünce verileri tamamen yok edildi. Böylece, devlet ideolojisi geleneğine bağlı kalınarak, siyasetin toplum tabanında oluşması yerine, devleti yönetenlerin düşüncelerine göre şekillenmesi sağlanmış oldu. 1980'li yıllarda, 1970'li yıllarda toplumun hemen her kesiminde görülen siyasî farklılaşma ortadan kaldırıldı; eğitim ve toplum apolitik duruma getirildi. Eğitime, resmî ideolojiyi yücelten, hatta kutsayan bir anlayış kazandırıldı. 1980 darbesinin eğitimi politik görüş ve davranışlardan temizlemesi ile çoğulcu yaklaşım yerine tek tip ve düz bir eğitim uygulaması benimsendi. Farklı görüşler eğitim alanından çıkarıldı. Atatürk milliyetçiliği olarak adlandırılan, Kemalist ideolojinin eğitim alanına hâkimiyeti tasarlandı. Eğitimin hemen her kademesinde her ders ve her ünite Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlanan bir sonuçla işlenir duruma

getirildi. 12 Eylül darbe konuşmasında bu durum şöyle dile getirildi: “Eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın, Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek, birer anarşist olmasını önleyecek tedbirler alınacaktır.” (Evren, 1980).

Toplum yapısı içindeki değişim ve dönüşümün en önemli hazırlayıcı, kurucu ve geliştirici alanı eğitim oldu. Kuruluşundan beri eğitim alanını sıkı denetim altında tutan devlet, 1980’den sonra da kontrol ve denetimini sürdürdü. Bu, devlet geleneğine uygun bir harekettir ve amacı da toplum düzeninin yine devlet eliyle sağlanması olmuştur. Bu durum 1990’lı yıllarda da devam etmiştir.

Türkiye’de üniversite-sanayi işbirliği projeleri bu yıllarda gelişme gösterdi. Bu süreç, 1990’lı yıllara gelindiğinde vakıf üniversitelerinin kurulmaya başlaması ile daha da etkin durum aldı. Büyük sanayi kuruluşlarının, güçlü şirketlerin kendi üniversitelerini kurdukları görüldü. Böylece kurumlar hem ihtiyaç duydukları teknolojileri üretmeye başladılar ve hem de üretim için gerekli insan gücünü yetiştirdiler. Bu üniversiteler, genel ihtiyaçtan çok piyasanın ihtiyaçlarına göre şekillendirildiler. 1980’li yıllarda, 1950’den bu yana, zaman zaman hızlanarak, zaman zaman da durularak, kırsal kesimden büyük şehirlere göç, hiç kesilmeden devam etti. Bu olgu, ülkenin toplumsal hayatını da etkiledi. 1980’li yıllarda bu göç dalgası, bu defa terör yüzünden en yüksek seviyeye ulaştı. Nüfusun, plansız ve hazırlıksız şekilde belli şehirlerin civarına yığılması, şehirleşme algısının dokusunu bozduğu gibi eğitim yapısını da sarstı. Gerek bina, gerek öğretmen, gerekse ders araç gereçleri yönü ile sıkıntıya soktu. Ortaya çıkan açığın giderilebilmesi için gayret gösterilmiştir.

1980 darbesi sonrası en önemli değişiklik yükseköğretimde oldu. 1980’den önce, siyasi açıdan son derece hareketli olan üniversiteler, darbe sonrasında anarşinin kaynağı olarak

görüldü; önce siyasetten tamamen arındırıldı, sonra da darbeyi yapan güç tarafından daha da ağırlaştırılmış resmi ideoloji çerçevesinde yeniden yapılandırıldı. 4 Kasım 1981 tarihinde çıkarılan Yükseköğretim Kanunu'nda bu durum,

*“a. Öğrencilerini*

*1. ATATÜRK inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı (...) vatandaş olarak yetiştirmek”* şeklinde yer aldı.

Yasanın bu ilk maddesi, uygulanacak eğitim ve öğretimin temel ideolojisini açık şekilde göstermektedir. Hatta ilk birkaç yıl, hafta sonu tatillerine öğrencilerin ortak olarak okudukları İstiklal Marşı töreni ile çıkmıştır.

Yükseköğretim Kanunu, askeri disiplinin temel niteliklerini yükseköğretime taşıdı. İlk ve ortaöğretimde olduğu gibi kılık kıyafeti de askeri vesayet anlayışı belirledi. Buna göre yükseköğretim öğrencileri sakal bırakamaz, temel değerlere aykırı kabul edilebilecek kıyafetlerle, bir siyasi ve dini simge olarak kabul edilebilecek kıyafetlerle, özellikle kız öğrenciler, başörtü takılı olarak üniversitelerine giremezler.

Millî Eğitim Bakanlığının amaçlarından biri de bu ideolojinin sadece öğretilmesi değil, bireyler için bir davranış kalıbı hâline getirilebilmesi oldu.

1980 darbesinin bu dayatması, sadece müfredatlara girmedi; ders kitapları, ordu kontrolünde bu ideolojilere göre yeniden yazıldı ve darbeci güçlerin onayı ile okutulmaya başlandı. Bu durum darbeci asker otoritesinin eğitim alanına doğrudan müdahale ettiğini ve bu alanı gözetim ve denetim altına aldığını göstermektedir.

12 Eylül 1980 asker darbesinden sonra, görünüşte de olsa, ilk demokratik seçim 1983'te yapıldı. Seçimi, darbe yönetiminin bütün engellemelerine rağmen Turgut Özal'ın başkanı olduğu Anavatan Partisi kazandı. Darbe yönetimi şeklen sona erdi. Turgut Özal'ın başbakanlığında yeni bir dönem başladı.

Bu dönemin ana özelliği, siyasi ve toplumsal hayatta gerginlik, hoşgörüsüzlük yerine hoşgörü, anlayış ve uzlaşma kültürünün hâkim kılınmaya çalışılmasıdır. Yönetim, genel çerçevede, düşünce, inanç ve teşebbüs özgürlüğü üzerine kuruldu.

Bu demokratik yumuşamanın arkasından, 1990'lı yıllarda Refah Partisinin oylarının yükselmesi, bazı büyük şehirlerde ve ilçelerde belediye seçimlerini kazanması ve 1996'da Doğru Yol Partisi ile Refah-Yol hükümetini kurması orduda rahatsızlığa yol açtı. Libya ve İran ile yakınlaşma, bazı dini liderlere Çankaya'da iftar verilmesi, üniversitelerde yoğun şekilde uygulanan başörtü yasağının kaldırılma kararnamesinin imzaya açılması, Susurluk kazasının arkasındaki, araştırmalarla ortaya çıkacak olan gerçeğin orduya kadar uzanma ihtimali ve bunun verdiği rahatsızlık, yapay *irtica* hareketleri Türkiye'yi yeni bir sürece getirdi. Bu ortamda ordu ve bürokratik vesayetle birlikte hareket eden bazı çevreler, yazılı ve görsel basın, bir kısım iş çevreleri, önemli yoğunlukta sivil toplum örgütlerince, “*demokrasiye geçilmesi ile vatandaşlar yanlış karar vermek suretiyle irticanın gelişmesine yol açabilecekleri, bunu engellemek için gerekirse demokrasiden vazgeçilebileceği, yönetim vatandaşın elinden alınabileceği ve yanlış karar vermeyecekleri bırakılabileceği gibi düşünceler her fırsatta ve yoğun bir şekilde yaymaya başlandı. Genel Kurmay Genel Sekreterliği, halka ve hatta üniversitelere bu yolda telkinlerde bulunmak üzere toplantılar, konferanslar düzenledi. Sonuçta tanklar caddelere indi.*

27 Şubat 1997 Tarihinde toplanan Milli Güvenlik Kurulu aldığı kararları hükümete *darbe* mahiyetinde birtakım tavsiyeler şeklinde bildirdi. Refah Partisi daha sonra kapatıldı. Kapatmaya esas olarak laiklik ve laikliğin “*devletin, vatandaşa, istediği bir yaşama tarzını dayatmaya hakkı vardır*” şeklindeki yeni bir yorum gösterildi. Böylece asker, “*halk kimi seçerse seçsin sonuçta bizim istediğimiz olur*” anlayışını bir defa daha göstermiş oldu. Ancak şu farkla ki asker bu defa silah kullanmadı, toplumsal katmanları harekete geçirerek hükümeti devirmiş oldu. “27 Şubat postmodern darbesi” isimlendirmesi

bundan dolayıdır. Bu postmodern darbe, Milli Güvenlik Kurulunun, o dönem için, Türkiye'nin bütün kurumlarının üstünde olduğunu göstermektedir.

Bu kararın eğitimi ilgilendiren en önemli yönleri; temel eğitimin, kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması, imam hatip liselerinin orta kısmının kaldırılması imam hatip liselerine girişi azaltabilmek maksadı ile meslek liselerine de önemli darbe vuran yükseköğretime geçişte kat sayı düşürülmesi, özel okulların sıkı denetim altına alınması, ilköğretimden üniversiteye kıyafet yönetmeliğine kesinlikle uyulması ve bunun takibi, yurt dışına gönderilmiş öğrencilerin sıkı takibi, Kuran kurslarının sayılarının azaltılması ve denetim altına alınması gibidir.

Askeri vesayetin eğitim öğretim alanındaki bir biçimlendirmesi de ilköğretim ve liselerde kılık kıyafet yönetmeliği ile olmuştur. Bu tek tipleştirici, kısıtlayıcı, yasaklayıcı kıyafet yönetmeliği 27 Şubat 1997 sürecinde daha da derinleşerek, toplum vicdanını rahatsız edici şekilde bireyin bazı haklarını elinden alacak derecede bir dayatmaya, baskıya hatta zorbalığa kadar vardı. Üniversiteler dâhil, başörtülü kız öğrencilerin eğitim öğretim hakları ellerinden alındı. Bu durum, arkasında 10 binlerce mağdur bıraktı. Bu dönemde, merkezi kesimlerden uzak kırsal kesimlerde, daha çok köy çocuklarının eğitim imkânına rahat ulaşabilmeleri amacı ile Demokrat Parti döneminde kurulmuş ve geliştirilmiş Yatılı Bölge Okullarının denetimindeki zorluk dolayısıyla sayıları azaltıldı, okullaşma daha çok büyük merkezlerde yoğunlaştı.

28 Şubat kararlarından biri de 5 yıllık ilkokulla 3 yıllık ortaokulun birleştirilip, 8 yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitim haline getirilmesidir. Böyle bir uygulamaya gidişin asıl sebebi 1990'lı yıllarda imam hatip liselerinin ve öğrenci sayısının hızla artmasıdır. Ancak imam hatip liselerinin orta kısmı üzerine yapılan bu operasyon, bütün meslek liselerinin orta kısımlarını da yok etti. Bu uygulama, imam hatip liselerinin yanında teknik liselere de büyük darbe vurdu, öğrenci kaynakları azaldı. Ayrıca imam hatip liseleri dahil, meslek liseleri mezunlarının,

yasal olmayan şekilde uygulanan katsayı sistemi ile üniversitelere girmeleri engellendi.

8 yıllık zorunlu temel eğitime geçiş yasası, hiçbir uzman görüşü alınmadan, bilimsel araştırma yapılmadan, şura kararları olmadan, işin pedagojik boyutu düşünülmeden, derslik durumu ve program yeterliliği göz önüne alınmadan, asker dayatması ile TBMM’de kabul edildi. Uygulama ile ilköğretimde öğrenci sayısı birden arttı, derslik ve öğretmen açığı ortaya çıktı. Emekli öğretmenler göreve çağrıldı. Maddi imkân sağlamak için *eğitime katkı payı* adı ile vergiler kondu. Mevcut program yetersiz kaldı, bu yapıya uygun yeni bir müfredat ve program oluşturulamadı. Eğitimin kalitesi düştü.

İlkokula yeni başlayan çocuklarla ergenlik çağındaki ortaokul öğrencilerinin aynı mekânda, aynı koridorları paylaşmaları, aynı tuvaletleri kullanmaları, aynı bahçede oynamaları, küçük çocukların ezilmesine, kişiliksizleşmelerine, büyüklere saldırganlaşmalarına yol açtı. Dünyada sadece Ruanda, Bolıvyaya, El Salvador gibi birkaç üçüncü dünya ülkesinde örneği görülen bu sistem toplumun vicdanında hem bireysel hem de toplumsal yaralar açtı. Psikolojik ve pedagojik mahzurları göz ardı edilerek Türk eğitim sistemine zorla dayatıldı.

Yükseköğretim yasası çıkıncaya kadar öğretmen yetiştirme görevi Millî Eğitim Bakanlığındaydı. Yeni yasa ile bu görev üniversitelere verildi. Silahlı kuvvetler ve emniyet teşkilatı dışında kalmak kaydıyla bütün yükseköğretim kurumları hiçbir ön hazırlık ve yapılanmaya gidilmeden bu yasa ile üniversiteleştirildi. Öğretmen yetiştiren en önemli kurum olan eğitim enstitüleri, önce eğitim yüksekokullarına, sonra da eğitim fakültelerine dönüştürüldü. Geçiş süreci içinde bu fakültelerin bölüm ve anabilim dalları, MEB’in ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirildi. Bu sırada, büyük ölçüde kapatılan yüksek öğretmen okullarının teşkilat yapısından yararlanıldı. Ancak eğitim fakülteleri gerek MEB’in ihtiyaçlarına göre yapılandırılmaları ve gerekse akademik anlamda öğretim üyesi ihtiyacını karşılamaları bakımından bugüne kadar tam ve otur-

muş bir yapıya ulaşamamışlar, ancak bu konuda çok önemli mesafe kat etmişlerdir.

1980’li yıllarda devlet okullarının eğitim ihtiyacını tam karşılayamaması, derslik, araç gereç, laboratuvar, teçhizat bakımından yetersiz kalması, özel sektör sermayesinin bu alana kaydırılması ve devletin eğitim yükünün paylaşılması yolunu açtı ve özel okullar teşvik edildi. Aynı şekilde vakıf üniversitelerinin kurulup yaygınlaştırılması da bu döneme rastlar. Bu yıllarda özel dersanelere verilen önem de artmıştır. Bu kurumlar, zamanla milli eğitim sisteminin ayrılmaz, hatta bütünüleyici parçası olarak kabul edildi.

### **17. AK Parti Dönemi**

Türkiye 2000’li yıllara 1990’lı yılların bütün olumsuzluklarını, özellikle 28 Şubat sürecinin “bin yıl sürecek” denilen dayatmacı, jakoben, tek tipçi, vesayet anlayışı ile şekillenmiş şartları içinde girdi. Tamamı çökmüş bir ekonomi, içi boşaltılmış bankalar, yarına ümitle bakma gücünü yitirmiş bir toplum, dağınık bir siyasi yapı ile girdi. Refah Partisi kapatıldı. Yerine kurulan Fazilet Partisi de aynı akıbete uğradı. Fazilet Partisi yerine Saadet Partisi kurulma çalışmaları yapılırken Fazilet Partisinden ayrılan yenilikçi kesim; Recep Tayyip Erdoğan, Abdullah Gül, Binali Yıldırım, Bülent Arınç ve daha başkaları Ağustos 2001’de, resmi kısaltması Ak Parti olan Adalet ve Kalkınma Partisi’ni kurdular. Dünya görüşlerini muhafazakâr demokrat olarak tanımladılar. Türkiye’nin yeni ve kararlı bir iradeye, yeni bir siyasi yapıya ihtiyacı vardı. Ak Parti bu ihtiyaca cevap verdi ve girdiği ilk geçim olan 3 Kadım 2002 genel seçimleri sonucunda tek başına iktidar oldu. Ak Parti, ülkenin sorunlarına, dünya sorunlarıyla paralel bir biçimde, özgün ve kalıcı çözümler geliştirmeyi hedefleyen, topluma “*insanı yaşat ki toplum yaşasın*” anlayışıyla hizmet etmeyi amaçlayan, ideolojik bölünmelerin açmazları ile değil, demokratik değerler çerçevesinde siyaset yapmayı benimsediğini bildirdi. Aynı yaklaşımı eğitim öğretim alanında da gösterdi. AK Parti Programı içinde eğitim ve öğretim konusuna yönelik planlamalar aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır:



- Ülkemizde oldukça yetersiz düzeyde olan okul öncesi eğitim kamu ve özel sektör eliyle ülke genelinde yaygınlaştırılacaktır.

- Temel eğitim müfredatı çağın gereklerine, ihtiyaçlarımıza ve öğrencilerin kazanacakları donanımına göre yeniden oluşturulacaktır. Temel eğitim hizmetlerinin verilmesi pilot uygulamalarla Merkezi İdare'nin taşra birimlerine ve yerel yönetimlere aktarılacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ise denetleyici, düzenleyici ve standart oluşturucu bir konuma getirilecektir. Yoksul bölgelerde eğitim devlet tarafından oluşturulacak özel programlarla desteklenecektir.

- Zorunlu eğitim kademeli, tercih ve yönlendirmeye imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenecek, halen sekiz yıl olan zorunlu eğitim, alt yapı çalışmaları hızlandırılarak makul bir süre içerisinde on bir yıla çıkarılacaktır.

- Halen yürürlükteki uygulama, hakkaniyete aykırı ve öğrencilerin motivasyonunu azaltan sonuçlar üretmektedir. Bu uygulamanın çarpıklıkları öncelikle ele alınacak, üniversiteye giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanacaktır.

- Temel eğitim, kamu tarafından parasız olarak sunulacaktır. Kamu okullarının eğitim kalitesi artırılacak, teknolojik olanakları geliştirilecektir. Katılımcı, özgür düşünme ve analiz alışkanlığını geliştiren, bağımsız karar verme ve üretme yeteneğini teşvik eden, çoğulcu değerleri sunan, vatandaş olma bilincini yükselten, çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten bir eğitim anlayışına geçilecektir. Bu dönüşümde demokratik ve gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden de istifade edilecek, öğretmen yetiştiren okullar bu anlayışa göre yeniden yapılandırılacak ve mevcut öğretmenler yeni sisteme göre hizmet içi eğitime tabi tutulacaktır.

- Temel eğitimin beşinci sınıfından itibaren "seçmeli dersler" konularak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yönelmeleri sağlanacaktır.

• Özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel öğretim kurumları yaygınlaştırılacak ve mevcut okulların % 100 kapasite ile çalışmalarını temin eden düzenlemeler yapılacaktır. Başarı kıstası esas alınarak maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması yoluna gidilecektir. Talep oluşturularak özel sektörün eğitim yatırımlarına kaynak ayırması temin edilecektir.

• Mesleki okullara özel bir önem verilecek, üniversite öncesi eğitim, diploma vermenin ötesinde meslek kazandırmaya yönelik bir niteliğe kavuşturulacaktır. Sanayi ve Ticaret Odaları ve işadamlarının kurmuş olduğu sivil toplum örgütleri ile birlikte iş dünyasının ihtiyaç alanları belirlenerek dinamik ve günün ihtiyaçlarına uyan mesleki eğitim programları geliştirilecektir. Uzun süreli okul programlarına devam edemeyecek durumda bulunanlar için kısa süreli meslek kazandırma eğitimi veren kuruluşlar oluşturulacaktır. Kalkınmada öncelikli bölgelere, meslek eğitimi alanında özel destek programları verilecektir.

• Öğrenciler yetenekleri ve birikimlerine göre eğitim hizmetlerinden faydalanacaklardır. Bu bağlamda maddi durumu elvermeyen öğrencilerin de kaliteli bir eğitim alması sağlanacaktır.

• Kamu üniversitelerinde okuyan öğrenciler için okul masraflarını karşılayıp yaşamlarını belli bir standartta sürdürebilecekleri bir kredi sistemine geçilecek, yoksul öğrencilere yapılacak yardımların ilke ve esasları belirlenecektir.

• Ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere kurulan meslek yüksek okulları bir program dahilinde yeni bir düzenlemeye tabi tutulacak, bu kurumların nitelikli ara eleman yetiştirmeleri sağlanacaktır.

• Üniversitelere yerel yönetimler, odalar ve iş adamları ile şirket kurabilmeleri ve ortak projeler yapmaları fırsatı

oluşturulacak, yerel yönetimler ve özel sektörün üniversitelerle ilişkilerinin geliştirilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır.

- Merkezi yönetim, devletin ihtiyacı olan alanlarda üniversitelerde araştırma ve teknoloji geliştirme programlarını destekleyecek, üniversitelere bu konularda fon sağlayacaktır. Böylece üniversitemizin sanayi ile işbirliği içerisinde olmaları, pratik faydayı gözetken kurumlar haline gelmeleri sağlanacak, toplumdan ve hayattan kopuk bir görüntü arz etmelerinin önüne geçilecektir.

- Türkiye’de yükseköğretim, nicelik açısından büyük bir ilerleme kaydetmiş, ancak nitelik bakımından aynı başarı gösterilememiştir. Yükseköğretimde köklü bir reforma ihtiyaç vardır. YÖK, üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan, standart belirleyici bir yapıya kavuşturulacak, üniversiteler idari ve akademik özerkliğe sahip, öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde baskı, dayatma ve antidemokratik uygulamaların bulunmadığı, bilimsel bilginin üretildiği, araştırma ve öğretim faaliyetlerinin esas olduğu kurumlar haline getirilecektir.

- Eğitim yapıları mimari özellikleri, fiziksel ve eğitsel donanımları yönünden geliştirilecektir. Okullarda sınıf esaslı yerine ders esasını temel alan fiziki yapılanma benimsenecek; okul yapımında tek tip bayındırlık modeli terk edilerek esnek bir yapılanmaya gidilecektir.

- Okul aile birliklerinin ve rehberlik sisteminin, sosyal bilimcilerin hazırlayacağı projelerle desteklenmesi ve güçlendirilmesi sağlanacaktır.

- Dünyada bireyler, toplumlar ve milletlerarası diyalogda yabancı dil bilmenin önemi büyüktür. Bu nedenle yabancı dil eğitimi modern imkân ve araçlarla kolaylaştırılacak nitelikli hale getirilecektir. Yabancı dil öğretimini teşvik edilirken, Türkçe’nin bilim dili olarak kullanımı özendirilecektir.

- Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ve çocuklarının ortamlarına uygun eğitim görmeleri sağlanacaktır.

• Din eğitimi ve öğretimi konusunda anayasanın 24. maddesiyle devlete verilen görevler, bu maddenin lafzına ve ruhuna uygun düşecek şekilde yerine getirilecek; özellikle isteğe bağlı din eğitimi ihtiyacı, eksiksiz düzeyde karşılanarak elverişsiz koşullarda ve ehliyetsiz kişiler eliyle yürütülen sağlıklı ve denetim dışı din eğitimi uygulamalarına meydan verilmeyecektir.

• Gelişen teknolojiler bireylere internet ortamında öğretim yapma olanakları sunmaktadır. Üniversitelerin bu tip uygulamaları teşvik edilecek, öğrencilerin internet ortamında yapılan öğretimden yararlanmalarını sağlayıcı düzenlemeler yapılacaktır.

• Vakıf üniversiteleri desteklenecek, bu üniversitelere bütçeden yapılan maddi desteğin esasları yeniden belirlenecektir.

• Özürlü öğrencilerin eğitimine özel bir önem verilecek, bu amaçla faaliyet gösteren dernek, vakıf ve sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetleri özellikle desteklenecektir.

AK Parti 2002-2024 yılları arasında eğitim ve öğretim alanında bu alanın hemen her konusuna el attı; değişiklikler, iyileştirmeler, yeniden kurmalar ve ilk defa ele alınanlar gibi pek çok başlık altında yapılanların önemlilerini şöyle sıralayabiliriz.

### **A. Müfredat Değişikliği**

Ak Parti'nin programında bu konu şu ifadelerle anlatılmıştır: *“Katılımcı, özgür düşünme ve analiz alışkanlığını geliştiren, bağımsız karar verme ve üretme yeteneğini teşvik eden, çoğulcu değerleri sunan, vatandaş olma bilincini yükselten, çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten bir eğitim anlayışına geçilecektir.”* (Kapusuz, 57). 1940'tan bu yana köklü bir müfredat değişikliğine gidilmemişti. 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren müfredat değişikliği çalışmaları başlatıldı. Müfredat değişikliğine gitmek gerektiğini, sosyo-ekonomik küreselleşme, Türkiye'nin siyasi tercihi, eğitim felse-

fesinin değişmesine duyulan ihtiyaç oluşumcu, oluşturucu ve yapılandırıcı anlayışı benimsemiş, öğretmen yerine artık öğrencinin merkeze alınması anlayışları müfredat değişikliğini zorunlu kılıyordu. Bu değişiklikte Cumhuriyetin temel niteliklerinden herhangi bir sapma söz konusu değildi. Müfredat değişikliğinde katılımcı bir yol çizildi. 38 Sivil toplum kuruluşunun görüşleri alındı. Milli olanla küresel olan bağdaştırılmıştı. Hazırlanan müfredat 6 ilde pilot uygulama ile başladı, sonra bütün okullarda kullanılmaya başlandı.

### **B. Öğretmen Atanmaları**

MEB bütün kamu personelinin yaklaşık üçte birini bünyesinde barındırır. Bugün MEB’de bir milyonu aşkın öğretmen vardır. 2002’den önce MEB’de koridorlar, elinde evrakları, atama veya nakil için kapı kapı dolaşan öğretmen adayları ya da öğretmenlerle dolu idi. Öyle bir şey yapılmalıydı ki insanlar Bakanlığa gelmeden ihtiyacını görmeliydi. Önce Bakanlığın bilişim alt yapısı mükemmel duruma getirildi. Yapılan programlarla il dışı, eş durumu, mazeret tayini isteyen öğretmenler artık web üzerinden başvurularını yapıyor, değerlendirme sonucu yine web üzerinden öğretmene bildiriliyordu. İllerde depo sistemi kaldırıldı, depoda olan öğretmenler ihtiyaç olan yerlere gönderildi. İlk atamalar da puan sırasına göre, insan eli değmeden, internet üzerinden yapılmaya başlandı. Bu büyük bir devrim oldu. Diğer yoğun personeli olan bakanlıklar da bu sisteme geçtiler.

### **C. Eğitime %100 Destek Kampanyası**

MEB’in gerek bina ve gerekse donanım olarak alt yapı ihtiyacı hep var olagelmıştır. Bu sadece devlet bütçesi imkânlarıyla çözülecek bir konu değildir. Batıda bu konu, üç sektörün iş birliği ile çözülmüştür; Devlet bütçesi, vakıflar ve özel sektör. Türkiye’de de 2003 yılında bu yapıldı. Bir kampanya açıldı ve konu Türkiye kamuoyuna mal edildi. Önce yasal alt yapı hazırlandı. Buna göre iş dünyası, yapacağı eğitim yatırımını vergiye esas olan matrahtan düşecekti. Böylece, hayırsever vatandaşın yaptırdığı ve devlete bağışladığı bir okulun

masrafını büyük ölçüde kendisi karşılıyor, az bir kısmını da vergiden düşebiliyordu. Alt yapısı sağlam hazırlanan bu proje ile kampanya bir seferberliğe dönüştü. Sadece duyurmakla yetinilmedi. Türkiye'nin büyük iş adamları birebir ziyaret edildi, destek istendi. Hepsi de kampanyayı desteklediler. Kampanya öyle tuttu ki sadece bir vakıf, 17 ilk ve ortaokul, 7 lise, 25 de yurt yaptırdı. Okullar genellikle derslik ihtiyacı çok olan il ve ilçelerde yapılıyordu.

Valiler, Eğitime %100 Destek Kampanyası'nı desteklediler. Çoğu iş insanlarınının ayağına giderek birçok okul yapılmasına vesile oldular. Cumhuriyetin kuruluşundan 2003'e kadar Türkiye'de hayırseverlerin yaptığı derslik sayısı 6000'dir. Bu kampanya ile sadece 2004 yılında 6724 derslik yapıldı.

#### **D. Gelişmişlik Göstergeleri**

1. Tarihi boyunca genel bütçeden MEB'e ayrılan bütçe 2002 yılında ilk defa, Milli Savunma Bakanlığı dâhil, bütün bakanlıkların önüne geçmiş, 7.460.991.000 TL. 2022 yılında 189.010.851.000 TL olmuştur. 2023 bütçesi de 435.351.082.000 TL olarak öngörülmüştür. Bütçe rakamlarının karşılaştırılması eğitime verilen önemi açık şekilde gösterecektir.

2. Yatırım Bütçesi: MEB'in yatırım bütçesi 2002 yılında 1.281.690.000 TL olarak belirlenmiş, 2022 yılında bu rakam 15.225.500.000 TL'ye yükseltilmiş, 2023 yılı bütçesi de 39.964.000.000 TL olarak tasarlanmıştır.

3. Toplam eğitim bütçesi: Toplam eğitim bütçesi 2002'de 10.352.050.934 TL iken 2022'de 274.384.474.000 TL'ye yükselmiş, 2023 de 651.377.155.000 TL olarak öngörülmüştür.

4. Öğretmen Sayısı: 2002'de eğitim öğretim hayatı içinde, resmi ve özel kurumlarda 450,433 öğretmen varken, bu sayı 2022-2023 Eğitim öğretim yılında, yaygın eğitim hariç 1.168.217 öğretmen görev yapmaktadır.

5. Yeni Yapılan Derslik Sayısı: Modern tarz eğitim sis-

teminin başladığı 1848 yılından bu yana yapılan derslik sayısı 343.194 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında, 8.209'u yaygın eğitimde olmak üzere 617.112'ye ulaşmıştır. Bu dersliklerden 56.906'sı Eğitime %100 Destek Kampanyası ile vatandaş tarafından, 359.281'i de Bakanlık bütçesinden yapılmıştır. Bu rakamlar son yirmi yılda yapılan derslik sayısının 174 yılda yapılana denk geldiğini göstermektedir.

6. Okul/Kurum Sayısı: 2002-2003 eğitim öğretim yılında 2.782'si okul öncesi eğitimde, 35.132'si ilköğretimde, 6.210'u ortaöğretimde, 7.181'i yaygın eğitimde olmak üzere 50.877 okul/kurum bulunmakta iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında bu sayılar, 14.124'ü okul öncesi eğitimde 43.455'i ilk ve ortaokulda, 12.804'ü ortaöğretimde 19.625'i yaygın eğitimde olmak üzere 90.008'dir. 2022-2023'te bu sayı 92.765'e ulaşmıştır.

7. Yükseköğretim 2022-2023 yılları arasında yükseköğretimde de önemli gelişmeler görülmüştür. 2002'de ülkede 53'ü devlet 23'ü vakıf olmak üzere 76 üniversite vardı. Aralık 2022'ye kadar bu sayıya 129'u devlet, 79'u vakıf üniversitesi olmak üzere üniversite sayısı 208'e ulaşmış her ilde de bir üniversite açılmıştır.

### **E. Ücretsiz Ders Kitapları**

2003-2004 yılında 8 yıllık temel ilköğretim okulu öğrencilerine ücretsiz ders kitabı verme hazırlığına başlandı. O zamana kadar ders kitabı temini şöyleydi; Önce okul, okutulacak kitapların listesini yapar, okulun bir yerine liste asılır, veliler de listeyi alır, kitapçılardan kitapları temin etmeye çalışırdı. Bu çok zor bir işti. 2004-2005 eğitim öğretim yılı ilköğretim öğrencileri ders kitaplarını okulun açıldığı ilk gün özel paketleri içinde sıralarının üstünde hazır buldular. Her yıl 60.000 noktaya milyonlarca kitap okulların açıldığı gün paketlenmiş olarak ulaşıyordu. Uygulamanın yapıldığı ilk yıl 81.834.281 adet kitap dağıtıldı. Bu sayı 2022'de 155.009.877'ye çıktı. 2006'dan sonra ücretsiz ders kitabı dağıtımını ortaöğretime de uygulanmaya başlandı. Bugün özel okul öğrencileri de ücret-

siz ders kitabı kapsamına alınmıştır. İlk yıl 37.414.989 kitap dağıtılmış, bu sayı 2002’de 141.243.024 adet olmuştur. Bugün yardımcı ders kitapları da ücretsiz verilmektedir.2024-2025 Eğitim öğretim yılında toplanan 177 milyon 9997 bin 479 adet ücretsiz kitap dağıtılmıştır.

### **F. Çanakkale Gezileri**

Gençlerde tarih duygusu, tarihi yerlerin ve olayların kitaplarda öğrenilmesinden çok, tarihi olayların yaşandığı yerleri gezip görmeleri ile daha bilinçli bir şekilde oluşur. MEB, 2004, yılından itibaren 10.000 öğrenciyi Türkiye’nin 81 ilinden Çanakkale’ye taşıdı. Buna, gençlerde sadece tarih duygusunu oluşturup güçlendirecek bir uygulama olarak bakmamalı, bu geziler aynı zamanda vatan sevgisini de kökleştiren bir hizmet olarak görülmelidir. Ayrıca, bütün masrafları MEB tarafından karşılanan bu geziler, bir yönü ile bir sosyalleşme etkinliğiydi. Yaşadığı ilçe veya ilden dışarı çıkmamış çocuklar ve gençler, öğretmenleri ve rehberler eşliğinde, ülkenin bir başından kalkıp Çanakkale’ye gidiyorlardı. Yaşayarak öğrenme, sosyalleşme, ülkeyi tanıma, aynı yaş grubundaki vatan evlatları ile tanışma, kaynaşma, moral kazanma, ülkesini tanıma imkânı buluyorlardı. MEB’in başlattığı bu hareket sadece Bakanlık faaliyeti olarak kalmadı. Başta belediyeler olmak üzere birçok sivil toplum örgütüne de ilham oldu. Çeşitli organizasyonlarla ülkenin her tarafından vatandaşlar, Çanakkale’ye Gelibolu Yarımadası’na taşınır olmuş, bir yönden vatandaşlar, bu bölgelerde cereyan eden savaşlar hakkında uzman rehberlerden bilgi edinmiş, diğer yandan bölgenin ekonomisine bir canlılık gelmiştir.

### **G. Okul Meclisleri ve Demokrasi Eğitimi**

Bu dönemde uygulanmaya konan demokrasi ve demokratikleşme adına son derece önemli bir çalışma da okul meclisleri ve Demokrasi Eğitimi projesidir. 2004 yılında TBMM Başkanlığı ile MEB arasında imzalanan bir protokolle proje başladı. Projeye göre önce her sınıf, sonra her okul, ardından her ilçe ve il kendi temsilcilerini seçerek her ilden bir temsil-



cinin katılımı ile Türkiye Öğrenci Meclisi oluşturulacaktı. Ayrıca her okulun bir öğrenci meclisi olacak ve bu meclis okulların yönetiminde söz sahibi olacaktı. Proje tam bir demokrasi örneği olarak hazırlandı, uygulandı. Propaganda, demokratik rekabet, sandıkların kurulması, oy verme, oyların sayımı ve dökümü, tutanaklar, itirazlar ve sonuçların sandık kurallarınca resmen ilan edilmesi. Resmi ve özel, ülkedeki bütün ilk ve ortaöğretim kurumlarında 2004'ten 2019 yılına kadar aksatılmadan yürütülen bu projeden, önce TBMM 2013 yılında çekildi. Ardından da 2019 yılında MEB tarafından da bu projeye sona verildi. Yıllarca bu ülkenin çocuklarına tek tip bir ideolojiyi dayatan bir anlayışın karşısına demokrasi kültürünün olgunlaşması, hoş görü, çoğulculuk bilincinin yerleşmesi, milli ve manevi değerler yanında evrensel değerlere göre de davranış geliştirmeyi sağlayacak böyle bir projenin sona erdirilmesi, ülkemiz için demokrasi kültürü adına bir kayıp olmuştur.

### **Ğ. Özel Dershaneler**

Dershanelerin varlığı Cumhuriyet öncesine kadar uzanır. Ancak 1960'lı yılların sonlarına doğru yükseköğretime rağbetin artması dershane sayılarının artmasına yol açtı. Bu artış 1980'e kadar sürdü. 12 Eylül 1980 darbe hükümeti özel dershaneleri kapatma kararı aldı. Ancak Turgut Özal hükümeti döneminde özel dershaneler yeniden faaliyetlerine başladı. Giderek sayıları ve çeşitleri arttı. Eğitimin her alanına hitap eden dershaneler açıldı. Özellikle Fetö terör örgütü bu alana büyük ölçüde hakim oldu. Devlet yapısının hemen her alanına hakim olacak elemanları buralarda yetiştirir oldu. 2014'e gelindiğinde dershane sayısı 3185'e öğrenci sayısı 1.062.980'e öğretmen sayısı da 40.187'e ulaştı. Zamanla alternatif eğitim kurumlarına dönüşen özel dershanelerin özel okullara dönüşmesi düşünüldü. Eğitim kademelerine geçişte önemli bir fırsat eşitsizliği oluşturan bu sistem, toplumsal bir yara halini aldı. Diğer yandan da bazı dershaneler terörü besler duruma geldi. Yarardan çok zarar veren kurumlara dönüştü. Nihayet 2014 yılında dershanelerin kapatılmasına yönelik yasa kabul edildi. Buna göre 2018'e kadar dershaneler özel okula dönüşecek,

dönüşmeyenler kapatılacaktı. Nitekim pek çok derslane özel liselere dönüştü. Bugün dershanelerin “*özel eğitim kursu*” gibi çeşitli adlar altında devam ettiği görülmektedir.

## **H. Öğretmenlik Meslek Kanunu**

Öğretmenlik mesleği, ülkelerin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanda kalkınmasını sağlayan, akademik ve mesleki formasyon gerektiren, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan bir uğraş alanıdır. Toplumun hemen her kesimini doğrudan ilgilendiren bir meslek olmasına rağmen, bu mesleği her yönü ile düzenleyen, bu alanın çalışanları olarak da öğretmenlerin eğitim öğretim hizmetlerini belirleyen, mesleki gelişme, ilerleme ve atamalarını bir sisteme bağlayan bir yasa yapılmamıştır. İlk defa Ak Parti hükümeti 2004 yılında öğretmenliği “kariyer meslek” haline getiren çalışma başlattı. 1739 sayılı M.E.B. Temel Kanunu’nda yapılan değişikliklerle öğretmenlik mesleği “*aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen*” kariyer basamaklarına ayrıldı. Böylece büyük bir ihmal ve haksızlığın önüne geçilmiş oldu. Öğretmenlik meslek kanunu, bazı değişiklikleri giderilerek 3 Şubat 2022’de yeniden TBMM’ne sunuldu ve 2004 yasanın eksiklikleri tamamlanarak yasalaştı. Böylece öğretmenlik mesleği özel bir yasaya kavuştu.

## **I. Milli Güvenlik Dersi**

2012 yılında, vesayet anlayışının önemli bir yapı taşı oluşturduğu Milli Güvenlik Bilgisi dersi kaldırıldı. Ders konuları İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi içine alındı. Bu ders ortaöğretim kurumlarında rütbeli subaylarca veriliyordu.

## **İ. Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitimin Kaldırılması ve 4+4+4 Sistemi**

28 Şubat 1997 postmodern darbe döneminin ürünü olan, gerek eğitim, gerek pedagoji ve gerekse okul işleyişi yönünden pek çok mahzurlu yönleri olan ve dünyada da gelişmiş hiçbir ülkede örneği bulunmayan kesintisiz 8 yıllık temel eğitim sistemi terk edildi; ilk 4 yılı ilköğretim, ikinci dört yılı ortaokul ve son 4 yılı da lise olan 4+4+4 şeklinde kademelendirilen

ve kesintili şekilde ilkökul ve orta öğretim sistemine geçildi.

### **J. Okul Mimarisi**

Bu dönemde ele alınan bir önemli konu da okul binalarıdır. Osmanlının son döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında okul mimarisine önem verilmiş neo-klasik bir mimari şekli esas alınmış, mimarisi ile kişilikli okullar inşa edilmişti. Özellikle 1950’li yıllardan itibaren okul binasına duyulan ihtiyaç dolayısıyla hızlı ve birbirine benzer okul binaları yapılmaya başlanmış, 2002’ye kadar da “*tip proje*” diye adlandırılan, birbirine benzer okullar inşa edilmişti. 2003’te bu konu dikkate alınmış, milletin bedii zevkini gösterecek okul projeleri yapımına başlanmış, Selçuklu, Osmanlı mimarisinden izler taşıyan ve Mimar Kemalettin’i yakından takip eden projeler hazırlanmış ve uygulanmaya geçilmiştir. Böylece kişiliksiz, hiçbir estetik yönü olmayan “*tip projeden*” kişilikli, estetik yönü öne çıkan okullar inşa edilmeye başlanmıştır.

### **K. Haydi Kızlar Okula**

Şu veya bu sebeple okula gidemeyen veya gönderilmeyen kız çocuklarını okullu yapmak için 2003 Haziranında “*Haydi Kızlar Okula*” adıyla UNICEF’in de desteği ile bir kampanya başlatıldı. Kampanya, ilk önce kız çocuklarının okula kaydı az olan Güneydoğu Anadolu’nun 10 ilinde başlatıldı. 2004’te bu kampanyaya 23 il daha ilave edildi. 2005’te kampanya daha da genişletildi ve 53 ili kampanya alanına aldı. 2006’ta bütün Türkiye kampanyanın alanı oldu. Kampanyayı sadece MEB yürütmedi. İl ve ilçelerde üst düzey görevliler de işin içine alındı. 2009’a kadar 640.000 kız çocuğu okula kazandırıldı. *Haydi Kızlar Okula* kampanyasının devamı olarak 2008’de uygulamaya konan *Ana Kız Okuldayız Kampanyası* okul çağını geçmiş genç kızlara yönelik bir kampanyadır. Bu kampanya ile yaklaşık 2 milyon kişiye okuma yazma belgesi verildi.

### **L. İngilizce Ders kitapları**

2002 yılında ve öncesinde, özellikle Anadolu Lisele-ri’nin hazırlık sınıflarında okutulan İngilizce ders kitaplarının

hepsi yurt dışından getirilen kitaplardı. Azımsanmayacak miktarda bir döviz dışarı gidiyor, Türk Lirası karşılığı olarak da 600-700 TL civarında yüksek bir fiyatla öğrenciye satılıyordu. Bakanlıkça, bu kitapları temin eden ve satanlardan fiyatların düşürülmesi istendi. Bu kitapların Türkiye’de yasadışı olarak basılıp ithal edilmiş gibi gösterildiği de biliniyordu. Bu işi yapanlar fiyat indirimine gitmediler. Bakanlık, tecrübeli İngilizce öğretmenlerinden 54 kişilik bir komisyon oluşturdu. Geceli gündüzlü çalışma sonucu altı ay gibi bir zamanda, İngilizce ders kitapları seti hazırlandı ve British Council tarafından akredite edildi. 2004-2005 eğitim öğretim yılında 13 TL karşılığında öğrenciye ulaştırıldı. Veliler artık İngilizce ders kitaplarına servet ödemeyeceklerdi.

### **M. 100 Temel Eser**

Dünyanın çeşitli ülkelerinde ilk ve ortaöğretimde bütün öğrencilerin okumaları için ortak eser listeleri hazırlanır ve öğrenciler bunlardan belli ölçüde sorumlu tutulur. Türk milli eğitiminde böyle bir uygulama yoktur. Öğrenciler genellikle *Tebliğler Dergisi*’nde tavsiye edilen, ya da o dergilerde tavsiye edilmemiş, ünlü edip ve şairlerin eserlerinden edebiyat öğretmenlerinin tavsiye ettiklerini ya da ödev olarak verdiklerini okur. MEB 2003 yılında öğrencilerin ortak liste olarak okuyacakları 100 eser belirleme çalışmaları yaptı. İlk önce Türkiye’nin tanınmış şair, yazar, bilim adamı, gazetecilerinden eser isimleri istendi. Gelen listeler titizlikle tarandı, belirtilen eser isimlerinden çakışanların, en çoğundan başlayarak kesin listeler hazırlandı, kendilerinden eser ismi istenenlere gönderildi. Bu heyetin onayından sonra liste bir genelge ile liseler için 100 Temel Eser adı ile yayınlandı. İlköğretim okulları için de aynı şekilde bir liste hazırlandı, aynı yıl yayınlandı. Bu listeler oluşturulurken kural olarak hayatta olan ve halen eser vermekte olan şair, yazar ve düşünürlerin eserleri listeye alınmadı. Lise ve ortaokullular için hazırlanan bu liste, hiçbir gerekçe gösterilmeden MEB tarafından 19 Aralık 2018’de kaldırıldı.

## **N. Spor Salonu, Kütüphane, Laboratuvar ve Bilim Sanat Merkezi**

2002’de okullarımızda 2.791 spor salonu varken bu sayı 2022’de 11.855’e, 21.849 olan laboratuvar sayısı 52.870’e, 14.478 olan kütüphane sayısı da 45.887’ye yükselmiştir. 18 Bilim ve Sanat Merkezi varken 2022’de bu sayı 362’ye ulaşmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayısı 2002-2003 eğitim öğretim yılında ilköğretimde 36, ortaöğretimde 30, genel ortaöğretimde 34, mesleki ve teknik eğitimde 26 idi. 2022-2023 ders yılında ise ilköğretimde 23, ortaöğretimde 22, genel ortaöğretimde 24, mesleki ve teknik öğretimde 20’dir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2002-2003 yılında ilköğretimde 28, ortaöğretimde 18, genel ortaöğretimde 21, mesleki ve teknik ortaöğretimde 15’tir. 2021-2022 yılında ilköğretimde 18, ortaokulda 14, ortaöğretimde 13, genel ortaöğretimde 14, mesleki ve teknik ortaöğretimde 15’tir.

### **a. Katsayı Farkı**

Ak Parti 2007 Seçimlerinden daha da güçlenerek çıktı. 28 Şubat sürecinin eğitime getirdiği olumsuz ve insani olmayan uygulamaları birer birer kaldırılmaya başlandı. Önce yükseköğretime geçişte, meslek liseleri ve imam hatip liselerine uygulanan katsayı adaletsizliği kaldırılmak istenmiş, ancak açılan dava üzerine Danıştay tarafından durdurulmuştur. YÖK’çe yapılan bütün değişikliklerde de aynı sonuç ortaya çıktı. Nihayet 2012’de bu katsayı farkı ortadan kaldırılabilirdi.

### **b. Fatih Projesi**

Projeye 2010 yılında, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknoloji altyapısını güçlendirmek ve iyileştirmek amacıyla başlandı. Proje, ulaştırma, Sanayi ve Teknoloji, Ekonomi, Maliye, Kalkınma bakanlıkları, hazine müsteşarlığı ve TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Alt yapısı olmayan bölgelerde okullara uydu aracılığıyla erişim sağlandı. Dersliklere akıllı tahta kuruldu, internet erişimi sağlandı. Öğrencilere toplam 2.125.607 tablet bilgisayar dağıtıldı. Çoğu okula bilgisayar laboratuvarı kuruldu. Pedagojik sosyal

ağ mantığıyla eğitim teknolojilerinin pedagojik kullanımının yaygınlaştırılmasını hedefleyen e T winning projelerinde, Avrupa'da 44 Ülke arasında, bütün istatistiklerde 1. sırayı aldık.

### **c. Burslar**

İlk ve ortaöğretim bursları 2002 yılında öğrenci başına 13.06 TL iken 2022 yılında 603.87 TL'ye yükselmişti; burs alan öğrenci sayısı da 2002 yılında 109.894 iken 2022'de 320.461 olmuştur. Yükseköğretim bursu 45 TL iken 1270 TL'ye çıktı. Okullaşma oranı okul öncesi eğitimi 5 yaş okullaşma oranı %11.7 iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında %92.17'ye yükselmiştir. İlköğretimde 2002'de okullaşma oranı %90.98 iken 2021-2022'de %94.34'e yükselmiştir. Ortaöğretimde %50.57 iken %89.67'ye yükseköğretimde %14.05 iken %44.66'ya yükselmiştir. Son yirmi yılda eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranı ilk defa olarak %95'in üzerine çıkmıştır. Kız çocuklarında 2002-2003 eğitim öğretim yılında %91.10 iken 2021-2022 yılında %100'e, ortaöğretimde %72.32 iken %97.47'ye, yükseköğretimde ise %74.33 iken %100'e ulaşmıştır.

### **ç. Sosyal Bilimler Liseleri**

Milli Eğitim sistemiyle sayısal zekâsı baskın olan öğrenciler için onların zekâ türüne hitap eden okullar vardı. Fen liseleri 1963-1964 ders yılında kurulmuştu. Bunların bazıları yatılı idi. Sosyal zekâsı baskın olanlar için böyle bir imkân yoktu. Milli Eğitimin bünyesinde bu öğrencilerin gelişmesine imkân verecek bir okul türüne ihtiyaç vardı. Bu eksiklik görüldü ve sadece edebiyat değil, hukuk, iktisat, işletme, siyasal bilgiler, kısaca bütün beşeri bilim alanlarına eleman yetiştirebilecek bir yapıda okul türü kurulmalıydı. Bilim, siyaset, kültür, sanat adamları, gazeteci ve yazarlarla yapılan toplantılar sonucu şekillenen okul yapısı üzerine, "*Sosyal Bilimler Liseleri*" adı da benimsendi ve ilk lise 2003-2004 eğitim yılında İstanbul Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, yatılı ve gündüzlü olarak açıldı.

#### **d. Şarhli Nakit Transferi**

Devlet öğrencilere ücretsiz kitap dağıtma işini başarı ile yürüttü, yürütüyor. Ama öğrencilerin kırtasiye masrafları da vardı. Okullaşmayı teşvik edebileceği düşüncesi ile 2003 yılından itibaren öğrencilerin annelerinin hesabına erkek öğrenciler için 20 TL, kız öğrenciler için 25 TL yatırılmaya başlandı. Bu destekten milyonlarla öğrenci yararlanmıştır. Bugüne kadar ilk ve ortaöğretim öğrencilerimizin annelerinin hesabına 9.019.865.441 TL yatırılmıştır.

#### **e. Yurt Dışına Öğrenci Gönderme**

Yurt dışına lisansüstü ve doktora için öğrenciler 1929 yılında çıkarılmış 1416 sayısı yasa ile gönderiliyordu. Bu işi, başından beri MEB yürütüyordu. İlk önceleri amaç devletin kurumlarında ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirmektir. Gerek 1990'lı yıllardan sonra ve gerekse açılması düşünülen yeni üniversitelere eleman yetiştirmek üzere bu madde üzerinden yurt dışına, daha önce uygulandığı gibi yılda 40-50 değil, her yıl en az bin öğrenci gönderilmesi planlandı. Önceleri sadece ABD, İngiltere, az da Almanya ve Fransa'ya öğrenci gönderiliyordu. Bu alışkanlıktan vazgeçilip ihtiyaç duyulan uzmanlık alanı hangi ülkede varsa oralara, YÖK ve Danıştay'ın engelleme gayretlerine rağmen 2006 yılından itibaren her yıl biner öğrenci gönderilmeye başlandı.

#### **f. Başörtüsü Konusu**

Hükümet, bu insanlık dışı uygulamayı anayasa değişikliği yolu ile çözmeye çalıştı. Vesayetçi, jakoben çevreler, bazı üniversite rektörleri, bu anlayışı destekleyen basın bu teşebbüse şiddetle karşı çıktı. TBMM üstünde bir güç oldukları anlayışıyla hareket ediyorlar ve bunu da Cumhuriyeti koruma ve kollama adına yapıyorlardı. 2007 seçimlerinden sonra YÖK yönetimindeki değişiklik, 2008'deki anayasa değişikliği ile başörtü yasağında kısmi bir yumuşama görünmüştü de tartışmalar 2013 yılına kadar sürdü. 1 Ekim 2013 tarihinde Hükümetin çıkardığı *Demokratikleşme Paketi* ile hâkim, savcı, emniyet, ordu gibi özel kıyafet giyinen meslekler dışında ba-

şörtlü yasağı ilkökul dışında, yükseköğretim dâhil, bütün okul ve kurumlardan kalktı.

### **g. Satranç Dersleri**

Satranç bir zekâ ve strateji oyunudur. Okullarda her zaman az sayıda bir öğrenci grubu, kol faaliyetleri çerçevesinde satrançla meşgul olurlardı. Ancak bu strateji oyunu 2005-2006 eğitim öğretim yılında Satranç Federasyonu ile imzalanan bir protokolle seçmeli ders konumuna getirildi. Okullarda satranç sınıfları kuruldu. İlk olarak 50 bin kadar öğretmen okullarda satranç öğretmeye başladı. Türkiye minikler ve gençler kategorisinde dünya şampiyonlukları, ikincilikler ve üçüncülükler almaya başladı.

### **ğ. Seçmeli Dersler**

Seçmeli ders imkânları artırıldı. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bu dersleri seçebilme imkânı oluşturuldu.

### **h. Din Eğitimi**

Din dersi cumhuriyetin başlangıcından beri ilk ve orta-öğretimde problem olma durumunu korudu. Ak Parti hükümeti, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışında, toplumun din eğitimi talebi yönünde Temel Dini Bilgiler, Kur'an-ı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı derslerinin seçimli ders olarak verilmesini sağladı.

### **ı. Yükseköğretim Öğrenci Yurtları**

Yükseköğretim öğrencilerinin barınma ihtiyacını karşılamak üzere önemli çalışmalar yapıldı. 2002 yılında 180 yurt varken bu sayı 2022-2023 eğitim döneminde 800'e ulaştı. 2002'de 182 bin olan yatak kapasitesi bugün 993 bindir.

### **i. Engelli Öğrenciler**

Engelli öğrencilerimizin eğitim dışında kalmaması için okula, engelli durumundan dolayı gelemeyen ve taşıma imkânı olmayan öğrencilere evde veya hastanede eğitim hizmeti verildi. Eğitim engelli materyalleri ücretsiz sağlandı.



### **k. Çıraklık Eğitimi**

Yaygın mesleki eğitim kapsamında olan çıraklık eğitimi 2016 yılında zorunlu örgün ortaöğretim kapsamına alındı. 2019 yılında kalfalık ve ustalık eğitimi alan öğrencilerin, eğitimleri sonunda kalfalık ve ustalık belgeleri yanında meslek lisesi diploması almalarına da imkân verildi.

### **1. Köy Okulları**

Öğrencisi Olmadığı için kapalı olan köy okulları binalarının, Köy Yaşam Merkezi çerçevesinde, ihtiyaç olduğu durumlarda anaokulu, halk eğitim merkezi olarak kullanılmalari sağlandı. 2022’de 2.377 Köy Yaşam Merkezi açıldı.

## EK: TÜİK, EĞİTİM İSTATİSTİK GÖSTERGELERİ (1923 – 2012)

**4.1 İlkokul ve İlköğretim okullarında okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı**  
Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in primary schools

Öğretim yılı School year	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates			
	Okul Schools	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1923/24	4 894	10 238	9 021	1 217	(1) 341 941	273 107	62 954	(2) -	-	-
1924/25	5 987	13 822	10 460	3 342	390 368	301 381	88 987	(2) -	-	-
1925/26	5 975	14 309	10 445	3 864	406 788	313 893	92 895	(2) -	-	-
1926/27	5 995	14 231	10 864	3 367	435 563	348 978	86 585	(2) -	-	-
1927/28	6 043	15 194	10 948	4 246	(2) 461 985	325 695	133 969	(2) -	-	-
1928/29	6 600	15 718	11 153	4 565	477 569	323 260	154 309	26 275	19 031	7 244
1929/30	6 562	15 308	10 898	4 410	469 071	308 028	161 043	19 823	14 047	5 776
1930/31	6 598	16 318	11 504	4 814	489 299	315 072	174 227	21 179	15 175	6 004
1931/32	6 713	16 973	11 810	5 163	523 611	335 921	187 690	21 928	15 041	6 887
1932/33	6 778	15 064	10 440	4 624	567 361	366 125	201 236	24 740	18 864	7 876
1933/34	6 383	15 123	10 320	4 803	591 169	385 247	205 922	26 680	18 417	8 263
1934/35	6 402	15 102	10 216	4 886	647 360	426 798	220 562	30 079	20 934	9 145
1935/36	6 275	14 949	9 996	4 953	688 102	454 128	233 974	37 700	26 451	11 249
1936/37	6 202	14 777	9 805	4 972	714 178	473 720	240 458	42 208	29 435	12 773
1937/38	6 700	15 775	10 483	5 292	764 691	509 949	254 742	48 638	33 950	14 688
1938/39	7 862	17 120	11 607	5 513	813 636	547 180	266 456	55 953	39 375	16 578
1939/40	9 418	19 063	13 306	5 757	905 139	619 246	285 893	57 054	40 842	16 212
1940/41	10 596	20 564	14 583	5 981	955 957	661 279	294 678	71 854	53 710	18 144
1941/42	10 948	22 042	15 858	6 184	939 829	650 455	289 374	68 889	51 060	17 829
1942/43	11 404	21 613	15 202	6 411	940 411	649 471	290 940	71 107	51 670	19 437
1943/44	12 182	22 387	15 865	6 522	995 999	680 384	315 615	76 663	56 157	20 506
1944/45	12 903	25 687	18 545	7 142	1 246 818	804 120	442 698	90 657	66 707	23 950
1945/46	14 010	27 317	19 736	7 581	1 357 740	865 860	491 880	104 854	76 630	28 224
1946/47	15 131	30 206	22 208	7 998	1 413 983	899 206	514 777	106 722	77 349	29 373
1947/48	15 925	32 081	23 743	8 338	1 448 093	926 440	521 653	113 396	82 178	31 218
1948/49	16 119	33 185	24 502	8 683	1 468 382	938 534	529 848	133 240	94 853	38 387
1949/50	17 106	34 822	25 922	8 900	1 591 039	1 003 452	587 587	142 323	100 690	41 633
1950/51	17 428	35 871	26 714	9 157	1 616 626	1 016 915	599 711	145 899	102 888	43 011
1951/52	17 417	36 510	27 022	9 488	1 643 034	1 035 328	607 706	122 592	107 718	14 874
1952/53	17 763	37 561	27 612	9 949	1 692 135	1 066 739	625 396	148 843	105 989	42 854
1953/54	17 948	37 932	27 542	10 390	1 762 351	1 104 477	657 874	170 033	119 227	50 806
1954/55	18 393	40 035	29 230	10 805	1 866 666	1 164 616	702 050	175 712	121 891	53 821
1955/56	18 724	42 169	31 011	11 158	1 983 668	1 238 327	745 341	186 980	128 351	58 629
1956/57	19 390	44 700	33 124	11 576	2 140 347	1 335 704	804 643	212 512	143 680	68 832
1957/58	20 030	47 322	35 017	12 305	2 260 451	1 412 228	848 223	230 358	154 137	76 221
1958/59	20 656	49 757	37 081	12 676	2 402 855	1 507 248	895 607	257 206	172 105	85 101
1959/60	21 429	54 049	40 570	13 479	2 514 592	1 582 798	931 794	276 516	185 495	91 021
1960/61	24 398	62 526	48 494	14 032	2 866 501	1 800 026	1 066 475	304 406	203 671	100 735
1961/62	25 677	68 888	53 409	15 479	3 147 146	1 953 604	1 193 542	330 591	219 305	111 286
1962/63	26 452	73 256	55 880	17 376	3 370 679	2 079 281	1 291 398	362 354	237 457	124 897
1963/64	27 775	76 544	57 667	18 877	3 562 140	2 181 648	1 380 492	391 989	257 858	134 131
1964/65	29 585	82 781	61 273	21 508	3 769 282	2 291 185	1 478 097	447 933	292 622	155 311
1965/66	30 863	89 105	65 095	24 010	3 933 251	2 377 666	1 555 585	510 663	329 770	180 893

Not. 3 yıllık eğitimli okullardan diploma alanlar tablolara ilave edilmemiştir. Resmî ve özel okulları kapsar.

(1) 1923-24 öğretim yılında cinsiyet ayrımı yapılmayan 5880 öğrenci toplama ilave edilmiştir.

(2) 1927-28 öğretim yılında cinsiyet ayrımı yapılmayan 2321 öğrenci toplama ilave edilmiştir.

(3) 1928-29 öğretim yılına kadar diploma alanlar sayısı tesbit edilmemiştir.

Note. The graduates of three year schools are not added to the tables. Includes public and private schools.

(1) 5880 enrollment are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1923-24 school year.

(2) 2321 enrollment are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1927-28 school year.

(3) Graduates are not available until the 1928-29 school year.

**4.1 İlkokul ve İlköğretim okullarında okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı (devam)**

Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in primary schools (continued)

Öğretim yılı School year	Okul Schools	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1966/67	32 399	97 220	70 004	27 216	4 216 930	2 528 188	1 688 742	541 135	345 954	195 181
1967/68	34 002	105 841	74 862	30 979	4 450 353	2 645 824	1 804 529	564 541	357 491	207 050
1968/69	35 932	116 004	80 512	35 492	4 686 572	2 761 604	1 924 968	633 384	397 618	235 766
1969/70	37 171	123 172	83 289	39 883	4 906 995	2 858 992	2 048 003	722 458	445 935	276 523
1970/71	38 234	132 721	87 469	45 252	5 013 408	2 892 654	2 120 754	773 018	474 488	298 530
1971/72	39 268	141 363	91 980	49 383	5 101 196	2 911 101	2 190 095	735 041	442 627	292 414
1972/73	40 005	155 299	99 142	56 157	5 244 131	2 963 745	2 280 386	728 979	434 548	294 431
1973/74	40 327	157 435	99 165	58 270	5 324 034	2 984 655	2 339 379	818 260	483 338	334 922
1974/75	41 191	160 271	99 909	60 362	5 377 708	2 993 176	2 384 532	875 232	510 097	365 135
1975/76	41 981	171 032	104 207	66 825	5 463 684	3 028 684	2 435 000	938 792	538 998	399 794
1976/77	42 848	182 314	108 645	73 669	5 499 456	3 038 764	2 460 692	989 222	559 605	429 617
1977/78	43 221	184 129	108 284	75 845	5 454 566	3 000 757	2 453 809	894 034	502 997	391 037
1978/79	43 957	187 363	109 136	78 227	5 570 935	3 057 827	2 513 108	912 154	511 201	400 953
1979/80	44 281	198 857	117 156	81 701	5 618 697	3 078 341	2 540 356	943 875	530 204	413 671
1980/81	45 660	215 459	127 663	87 796	5 694 860	3 109 061	2 585 799	951 833	529 362	422 471
1981/82	45 871	210 599	123 366	87 233	5 864 161	3 165 230	2 698 931	961 235	529 370	431 865
1982/83	46 269	211 925	124 808	87 117	6 042 486	3 239 159	2 803 327	983 906	537 528	446 378
1983/84	47 355	208 881	122 435	86 446	6 500 539	3 465 408	3 035 131	1 004 365	548 139	456 226
1984/85	48 502	209 911	123 502	86 409	6 527 036	3 457 460	3 069 576	1 078 624	590 767	487 857
1985/86	49 096	212 717	123 862	88 855	6 635 821	3 504 415	3 131 406	1 151 836	615 748	536 088
1986/87	49 718	216 889	126 296	90 593	6 703 895	3 544 588	3 159 307	1 164 284	628 966	535 780
1987/88	50 455	220 943	129 073	91 870	6 880 304	3 636 054	3 244 250	1 324 924	707 843	617 081
1988/89	50 747	220 947	128 428	92 519	6 766 829	3 580 166	3 186 663	1 173 055	635 781	537 274
1989/90	51 170	224 672	129 851	94 821	6 848 083	3 622 824	3 225 259	1 195 186	647 062	548 124
1990/91	51 055	225 852	130 112	95 740	6 861 722	3 631 900	3 229 822	1 225 120	656 345	568 775
1991/92	50 701	234 961	135 487	99 474	6 878 923	3 640 324	3 238 599	1 296 338	691 809	604 529
1992/93	49 974	235 711	134 899	100 822	6 707 725	3 543 917	3 163 808	1 209 112	644 931	564 181
1993/94	49 599	237 943	135 552	102 391	6 526 296	3 433 959	3 092 337	1 218 225	650 563	567 662
1994/95	48 429	233 073	131 516	101 557	6 466 648	3 401 163	3 065 485	1 194 313	636 063	558 230
1995/96	49 240	231 900	130 752	101 148	6 403 300	3 370 218	3 033 082	1 177 790	625 382	552 408
1996/97	47 313	217 131	122 581	94 550	6 389 060	3 375 510	3 013 550	1 147 311	613 055	534 256
1997/98 <sup>(4)</sup>	47 365	302 254	168 259	133 995	9 084 635	5 000 886	4 083 749	719 473	421 918	297 555
1998/99	45 102	317 790	177 233	140 557	9 609 050	5 248 426	4 360 624	705 140	413 398	291 742
1999/00	33 317	325 140	182 477	142 663	10 028 979	5 429 184	4 599 795	824 789	489 518	335 271
2000/01	36 072	345 015	193 799	151 216	10 480 721	5 635 131	4 845 590	1 071 189	600 441	470 748
2001/02	35 052	372 687	208 233	164 454	10 477 616	5 597 061	4 880 555	1 071 606	600 038	471 568
2002/03	35 133	373 303	212 772	160 531	10 331 645	5 503 427	4 828 218	1 165 489	647 115	518 404
2003/04	36 114	384 170	211 527	172 643	10 479 538	5 558 195	4 921 343	1 136 448	622 053	514 395
2004/05	35 611	401 288	216 678	184 610	10 565 389	5 587 775	4 977 614	1 125 012	615 314	509 698
2005/06	34 990	389 859	207 223	182 636	10 673 935	5 615 591	5 050 344	1 108 986	598 835	510 151
2006/07	34 656	402 829	209 366	193 463	10 846 930	5 684 609	5 162 321	1 130 599	605 503	525 096
2007/08	34 093	445 452	223 406	222 046	10 870 570	5 676 872	5 193 698	1 193 761	635 015	558 746
2008/09	33 769	453 318	224 644	228 674	10 709 920	5 553 871	5 156 049	1 180 162	627 177	552 985
2009/10	33 310	485 677	232 948	252 729	10 916 643	5 632 328	5 284 315	1 185 938	627 637	558 301
2010/11	32 797	503 328	237 254	266 074	10 981 100	5 623 476	5 357 624	1 226 473	643 872	582 601
2011/12	32 108	515 852	238 854	276 998	10 979 301	5 622 661	5 356 640	1 252 147	653 022	599 125
2012/13	29 169	282 043	118 927	163 106	5 593 910	2 862 730	2 731 180	-	-	-

(4) 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir.

(4) Compulsory education was expanded to 8 uninterrupted with law No. 4306 dated 18.08.1997 as of 1997/98 educational year, but to 12 gradual years with law No. 6287 dated 30.03.2012 as of 2012/13 educational year.

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış

4.2 Genel ortaokullarda okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı  
Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in junior high schools

Öğretim yılı School year	Okul Schools	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total <sup>(1)</sup>	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1923/'24	72	<sup>(1)</sup> 796	-	-	<sup>(2)</sup> 5 905	-	-	-	-	-
1924/'25	64	720	609	111	10 052	7 976	2 076	-	-	-
1925/'26	68	<sup>(1)</sup> 760	-	-	11 622	8 917	2 705	-	-	-
1926/'27	135	1 392	1 099	293	15 644	11 848	3 796	1 611	1 255	356
1927/'28	78	<sup>(1)</sup> 791	-	-	<sup>(2)</sup> 19 858	15 674	3 763	1 857	1 508	349
1928/'29	78	815	680	135	23 225	16 996	6 229	2 650	1 943	707
1929/'30	82	982	776	206	25 398	18 662	6 736	3 481	2 535	946
1930/'31	83	1 068	845	223	27 093	20 148	6 945	3 999	2 954	1 045
1931/'32	80	963	739	224	30 316	22 805	7 511	4 365	3 229	1 136
1932/'33	190	1 380	932	448	36 068	26 140	9 928	5 638	4 116	1 522
1933/'34	201	2 136	1 620	516	42 332	31 038	11 294	5 116	3 980	1 136
1934/'35	192	2 354	1 764	590	45 812	33 936	11 876	7 423	5 676	1 747
1935/'36	191	2 403	1 759	644	52 386	38 497	13 889	8 248	6 130	2 118
1936/'37	202	2 648	1 903	745	62 955	45 833	17 122	10 044	7 569	2 475
1937/'38	214	2 843	1 932	911	74 107	53 883	20 224	12 502	9 509	2 993
1938/'39	228	3 402	2 215	1 187	83 642	60 335	23 307	13 593	9 925	3 668
1939/'40	234	3 744	2 398	1 346	92 308	66 693	25 615	14 941	10 740	4 201
1940/'41	238	3 867	2 422	1 445	95 332	69 097	26 235	16 089	11 861	4 228
1941/'42	252	3 900	2 345	1 555	94 642	68 555	26 087	13 011	9 581	3 430
1942/'43	244	3 883	2 297	1 586	84 181	60 180	24 001	13 334	9 664	3 670
1943/'44	245	3 851	2 224	1 627	75 319	53 314	22 005	14 486	10 608	3 878
1944/'45	247	3 862	2 188	1 674	70 430	49 735	20 695	11 803	8 425	3 378
1945/'46	252	3 931	2 145	1 786	65 608	46 074	19 534	12 389	8 865	3 524
1946/'47	257	3 871	2 129	1 742	60 980	42 307	18 673	10 565	7 457	3 108
1947/'48	267	3 993	2 168	1 825	59 093	41 160	17 933	10 844	7 617	3 227
1948/'49	321	4 149	2 275	1 874	61 314	43 612	17 702	11 077	7 639	3 438
1949/'50	381	4 364	2 389	1 975	65 168	47 469	17 679	11 412	8 194	3 218
1950/'51	406	4 528	2 437	2 091	68 187	50 262	17 925	11 508	8 506	3 002
1951/'52	440	4 729	2 572	2 157	74 765	55 728	19 037	14 389	10 575	3 814
1952/'53	474	5 021	2 727	2 294	82 465	61 302	21 163	14 487	10 718	3 769
1953/'54	507	5 311	2 904	2 407	92 339	68 053	24 286	15 827	11 847	3 980
1954/'55	539	5 694	3 160	2 534	111 896	82 114	29 782	18 382	13 449	4 933
1955/'56	573	6 385	3 647	2 738	133 217	97 576	35 641	21 167	15 682	5 485
1956/'57	601	7 296	4 403	2 893	162 179	119 249	42 930	24 658	18 140	6 518
1957/'58	643	8 559	5 325	3 234	193 733	143 403	50 330	28 820	20 879	7 941
1958/'59	685	9 858	6 393	3 465	222 625	164 657	57 968	36 201	26 539	9 662
1959/'60	715	10 977	7 267	3 710	254 966	190 865	64 101	40 253	29 136	11 117

Not1. Lise bünyesindeki ortaokul öğretmenleri, lise bilgileri içinde gösterilmiştir. Resmî ve özel okulları kapsar.

2. 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/'13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademeli zorunlu eğitime geçilmiştir.

(1) Kadrolu öğretmenler ve öğretmen olmayıp ücretle ders okutan öğretmenleri kapsar.

(2) 1927-'28 öğretim yılında cinsiyet ayrımı yapılmayan 421 resmî ortaokul öğrencisi toplamda gösterilmiştir.

(3) Öğretmenlerin ve öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapılmadığından toplamda gösterilmiştir.

Note1. Junior high school teachers in high schools are included in high school data. Includes public and private schools

2. Compulsory education was expanded to 8 uninterrupted with law No. 4306 dated 18.08.1997 as of 1997/'98 educational year, but to 12 gradual years with law No. 6287 dated 30.03.2012 as of 2012/'13 educational year.

(1) Includes teachers on permanent staff and other teachers.

(2) 421 enrollment are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1927-'28 school year.

(3) Teachers and enrollment are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available.

4.2 Genel ortaokullarda okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı (devam)  
Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in junior high schools (continued)

Öğretim yılı School year	Okul Schools	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total <sup>(1)</sup>	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1960/'61	745	12 080	8 130	3 950	291 266	220 486	70 780	42 686	30 875	11 811
1961/'62	776	13 269	9 110	4 159	318 138	241 261	76 877	50 707	37 289	13 418
1962/'63	820	15 538	11 064	4 474	337 816	254 608	83 208	58 151	43 169	14 982
1963/'64	824	15 059	10 355	4 704	344 139	255 435	88 704	66 661	49 501	17 160
1964/'65	861	14 340	9 458	4 882	354 257	259 449	94 808	73 986	54 122	19 864
1965/'66	943	15 084	9 684	5 400	412 453	299 673	112 780	79 607	57 521	22 086
1966/'67	1 064	16 813	10 721	6 092	492 950	359 914	133 036	85 214	61 423	23 791
1967/'68	1 231	18 753	12 030	6 723	569 397	415 678	153 719	107 503	77 239	30 264
1968/'69	1 405	21 335	13 511	7 824	639 841	468 367	171 474	124 349	89 522	34 827
1969/'70	1 629	22 612	14 287	8 325	700 950	511 098	189 852	137 186	96 463	38 723
1970/'71	1 848	22 301	14 190	8 111	810 983	593 415	217 568	146 479	104 782	41 697
1971/'72	1 923	24 114	15 489	8 625	895 107	652 428	242 679	167 611	119 382	48 229
1972/'73	2 040	25 572	16 738	8 834	930 337	672 191	258 146	181 524	127 775	53 749
1973/'74	2 299	26 849	17 499	9 350	926 887	663 702	263 185	196 336	136 065	60 271
1974/'75	2 476	25 267	16 504	8 763	945 569	668 090	277 479	224 163	150 617	73 546
1975/'76	2 789	27 814	18 073	9 741	1 038 844	733 941	304 903	249 477	171 641	77 836
1976/'77	3 067	29 963	20 329	9 634	1 074 289	739 559	334 730	269 135	183 704	85 431
1977/'78	3 317	32 056	21 642	10 414	1 107 455	752 791	354 664	277 289	186 054	91 235
1978/'79	3 600	31 213	20 736	10 477	1 109 948	745 084	364 864	289 293	191 416	97 877
1979/'80	4 103	30 930	20 355	10 575	1 180 233	786 550	393 683	310 871	204 178	106 693
1980/'81	4 320	35 913	23 607	12 306	1 147 512	753 523	393 989	243 088	151 875	91 213
1981/'82	4 252	37 445	24 543	12 902	1 239 727	808 901	430 826	229 004	141 717	87 287
1982/'83	4 225	41 215	27 307	13 908	1 332 809	864 084	468 725	239 814	148 007	91 807
1983/'84	4 258	42 365	28 043	14 322	1 450 624	938 125	512 499	297 375	183 140	115 235
1984/'85	4 379	42 652	28 387	14 265	1 586 581	1 030 188	556 393	306 309	188 701	117 608
1985/'86	4 501	42 514	28 871	13 643	1 673 723	1 087 877	585 846	325 641	199 800	125 841
1986/'87	4 753	42 246	28 578	13 668	1 761 794	1 140 925	620 869	317 633	194 549	123 084
1987/'88	5 001	42 551	28 715	13 836	1 870 515	1 207 603	662 912	348 644	215 130	133 334
1988/'89	5 217	43 719	29 265	14 454	2 019 980	1 292 249	727 731	370 775	226 429	144 346
1989/'90	5 558	45 774	30 071	15 703	2 038 537	1 295 358	743 179	394 369	240 195	154 174
1990/'91	5 780	46 645	30 343	16 302	2 108 579	1 331 897	776 682	525 039	319 579	205 460
1991/'92	6 176	50 959	32 729	18 230	2 116 625	1 328 707	787 918	606 943	380 104	226 839
1992/'93	6 680	55 457	35 059	20 398	2 242 875	1 393 735	849 140	652 044	405 443	246 601
1993/'94	7 425	61 457	37 989	23 468	2 303 418	1 424 809	878 609	695 931	432 374	263 557
1994/'95	7 993	64 520	38 430	26 090	2 318 915	1 426 255	892 660	714 306	435 126	279 180
1995/'96	8 493	70 345	41 315	29 030	2 296 386	1 414 760	881 626	696 359	426 197	270 162
1996/'97	8 844	71 808	41 893	29 915	2 269 620	1 389 357	880 263	733 484	454 142	279 342
2012/'13	16 987	269 759	129 356	140 403	5 566 986	2 815 534	2 751 452	-	-	-

Not1. Lise bünyesindeki ortaokul öğretmenleri, ilse bilgileri içinde gösterilmiştir. Resmî ve özel okulları kapsar.

2. 18.08.1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanun ile 1997/'98 öğretim yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı Kanun ile 2012/'13 öğretim yılından itibaren de 12 yıllık kademele zorunlu eğitime geçilmiştir.  
(1) Kadrolu öğretmenler ve öğretmen olmayan ücretle ders okutan öğretmenleri kapsar.

Note1. Junior high school teachers in high schools are included in high school data. Includes public and private schools.

2. Compulsory education was expanded to 8 uninterrupted with law No. 4306 dated 18.08.1997 as of 1997/'98 educational year, but to 12 gradual years with law No. 6287 dated 30.03.2012 as of 2012/'13 educational year.

(1) Includes teachers on permanent staff and other teachers.

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış

4.3 Genel liselerde okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı  
Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in high schools

Öğretim yılı School year	Okul Schools	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total (1)	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1923/'24	23	(2) 513	-	-	(3) 1 241	-	-	-	-	-
1924/'25	19	555	420	135	2 234	1 622	612	-	-	-
1925/'26	21	671	590	81	2 748	1 923	825	-	-	-
1926/'27	52	857	709	148	3 159	2 359	800	463	389	74
1927/'28	42	(2) 594	-	-	3 819	2 748	1 071	398	333	65
1928/'29	49	510	441	69	4 168	3 111	1 057	390	306	84
1929/'30	51	578	486	92	4 746	3 574	1 172	550	429	121
1930/'31	57	637	542	95	5 699	4 333	1 366	1 093	848	245
1931/'32	61	637	532	105	6 940	5 120	1 820	1 150	865	285
1932/'33	66	1 827	1 404	423	7 873	6 027	1 846	1 289	940	349
1933/'34	72	945	740	205	9 563	7 326	2 237	1 379	1 067	312
1934/'35	69	1 044	855	189	9 847	7 744	2 103	2 095	1 626	469
1935/'36	66	1 029	841	188	13 622	10 691	2 931	2 172	1 801	371
1936/'37	68	1 050	844	206	17 219	13 407	3 812	2 376	1 945	431
1937/'38	68	1 164	924	240	20 916	16 129	4 787	3 322	2 683	639
1938/'39	75	1 329	1 016	313	24 364	18 636	5 728	4 165	3 279	886
1939/'40	80	1 518	1 148	370	26 255	20 232	6 023	4 964	3 796	1 168
1940/'41	82	1 544	1 110	434	24 862	18 881	5 981	5 081	4 000	1 081
1941/'42	82	1 568	1 090	478	28 217	21 550	6 667	4 488	3 462	1 026
1942/'43	79	1 590	1 078	512	28 073	21 790	6 283	4 857	3 692	1 165
1943/'44	80	1 694	1 105	589	28 906	22 876	6 030	5 383	4 122	1 261
1944/'45	76	1 656	1 028	628	27 734	22 062	5 652	5 652	4 339	1 313
1945/'46	83	1 817	1 136	681	25 515	20 411	5 104	6 236	4 965	1 271
1946/'47	82	1 871	1 131	740	24 355	19 329	5 026	6 177	5 054	1 123
1947/'48	88	1 829	1 101	728	23 245	18 457	4 788	6 147	4 865	1 282
1948/'49	88	1 868	1 096	772	22 100	17 635	4 465	5 584	4 399	1 185
1949/'50	88	1 931	1 147	784	21 440	17 042	4 398	5 645	4 509	1 136
1950/'51	88	1 954	1 120	834	22 169	17 526	4 643	5 568	4 376	1 192
1951/'52	93	2 045	1 154	891	22 529	17 671	4 858	2 264	1 882	382
1952/'53	95	2 161	1 204	957	29 053	22 796	6 257	4 147	3 158	989
1953/'54	100	2 234	1 205	1 029	31 420	24 584	6 836	4 863	3 736	1 127
1954/'55	112	2 602	1 395	1 207	35 369	27 471	7 898	9 056	6 928	2 128
1955/'56	123	2 476	1 302	1 174	33 412	25 237	8 175	8 024	6 331	1 693
1956/'57	128	2 523	1 362	1 161	37 407	27 764	9 643	7 484	5 733	1 751
1957/'58	141	2 886	1 524	1 362	43 503	32 255	11 248	8 100	6 048	2 052
1958/'59	162	3 427	1 843	1 584	51 231	37 612	13 619	9 450	6 923	2 527
1959/'60	190	3 860	2 120	1 740	62 368	46 278	16 090	10 913	7 878	3 035
1960/'61	194	4 219	2 394	1 825	75 632	56 016	19 616	11 977	8 649	3 328
1961/'62	202	4 654	2 643	2 011	88 982	66 621	22 361	14 241	10 201	4 040

Not. Lise bünyesindeki ortaokul öğretmenleri, lise bilgileri içinde gösterilmiştir. Resmî ve özel okulları kapsar.

(1) Kadrolu öğretmenler ve öğretmen olmayıp ücretle ders okutan öğretmenleri kapsar.

(2) 1923-24 ve 1927-28 öğretim yıllarında öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yapılmadığından toplam sütununda gösterilmiştir.

(3) 1923-24 öğretim yılında öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapılmadığından toplam sütununda gösterilmiştir.

Note. Junior high school teachers in high schools are included in high school data. Includes public and private schools

(1) Includes teachers on permanent staff and other teachers.

(2) Teachers are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1923-24 and 1927-28 school years.

(3) Some of enrollment are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1923-24 school year.



Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış

**4.4 Mesleki ve teknik okullarda okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı**

Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in vocational and technical schools

Öğretim yılı School year	Okul Schools	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total <sup>(1)</sup>	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1923/24	64	583	177	81	6 547	5 172	1 375	-	-	-
1924/25	70	974	737	237	7 147	5 146	2 001	-	-	-
1925/26	59	929	789	140	6 835	4 820	2 015	-	-	-
1926/27	38	573	492	81	6 581	4 428	2 153	1 008	865	143
1927/28	44	698	170	528	7 718	4 896	2 822	972	730	242
1928/29	47	715	570	145	8 504	5 302	3 202	1 097	768	329
1929/30	48	789	618	171	8 150	4 953	3 197	1 071	723	348
1930/31	59	815	649	166	9 101	5 859	3 242	1 277	892	385
1931/32	63	729	585	144	9 203	6 002	3 201	1 584	1 040	544
1932/33	68	777	609	168	7 013	4 813	2 200	839	645	194
1933/34	66	660	486	174	7 715	5 255	2 460	2 175	1 287	888
1934/35	65	679	523	156	8 187	5 404	2 783	1 818	1 202	616
1935/36	64	755	544	211	9 229	5 938	3 291	1 823	1 157	666
1936/37	66	857	604	253	10 358	6 328	4 030	1 899	1 217	682
1937/38	78	948	683	265	11 134	6 899	4 235	2 335	1 391	944
1938/39	81	982	668	314	12 352	7 871	4 481	2 382	1 357	1 025
1939/40	86	1 011	674	337	14 310	9 361	4 949	2 330	1 403	927
1940/41	103	1 355	910	445	20 264	14 580	5 684	2 995	1 731	1 264
1941/42	114	1 508	977	531	24 641	18 162	6 479	2 998	1 719	1 279
1942/43	151	1 835	1 176	659	29 971	22 725	7 246	3 136	1 900	1 236
1943/44	186	2 434	1 606	828	36 971	28 592	8 379	6 719	4 989	1 730
1944/45	208	3 113	2 194	919	44 639	35 148	9 491	7 108	5 429	1 679
1945/46	244	3 826	2 811	1 015	54 248	43 724	10 524	8 271	6 346	1 925
1946/47	267	4 401	3 131	1 270	62 828	51 580	11 248	11 119	9 005	2 114
1947/48	278	4 534	3 197	1 337	59 905	48 708	11 197	12 735	10 476	2 259
1948/49	302	4 514	3 190	1 324	55 461	44 399	11 062	14 903	12 667	2 236
1949/50	317	4 584	3 200	1 384	55 522	44 077	11 445	12 315	10 060	2 255
1950/51	326	4 488	2 985	1 503	53 289	41 663	11 626	12 487	9 877	2 610
1951/52	340	4 401	2 886	1 515	51 897	40 246	11 651	11 895	9 497	2 398
1952/53	354	4 412	2 881	1 531	50 893	38 485	12 408	9 637	7 005	2 632
1953/54	371	4 746	3 078	1 668	58 386	45 506	12 880	12 098	9 533	2 565
1954/55	387	4 999	3 216	1 783	64 939	50 739	14 200	13 721	11 080	2 641
1955/56	415	5 294	3 431	1 863	72 675	56 960	15 715	13 918	10 986	2 932
1956/57	432	5 840	3 864	1 976	80 072	62 581	17 491	16 071	12 501	3 570
1957/58	454	6 214	4 120	2 094	86 470	66 750	19 720	18 789	15 084	3 705
1958/59	473	6 708	4 513	2 195	91 469	69 012	22 457	20 731	16 406	4 325
1959/60	503	7 382	4 978	2 404	98 010	70 543	27 467	23 206	18 066	5 140
1960/61	530	8 333	5 770	2 563	108 221	75 495	32 726	23 507	17 974	5 533
1961/62	664	8 817	5 905	2 912	115 810	78 131	37 679	26 127	18 454	7 673
1962/63	709	9 500	6 331	3 169	126 024	83 469	42 555	27 257	17 818	9 439

(1) Kadrolu öğretmenler ile öğretmen olmayıp ücretle ders okutan öğretmenleri kapsar.

(2) 1923-24 öğretim yılında cinsiyet ayrımı yapılamayan 325 öğretmen toplama ilave edilmiştir.

(3) 1927-28 öğretim yılında öğretmenlerin cinsiyet ayrımı yapılamadığından toplam sütununda gösterilmiştir.

(1) Includes teachers on permanent staff and other teachers.

(2) 325 teachers are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1923-24 school year.

(3) Teachers are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available for the 1927-28 school year.



**4.4 Mesleki ve teknik okullarda okul ve cinsiyetlerine göre öğretmen, öğrenci ve diploma alanlar sayısı (devam)**  
Number of schools, teachers, enrollment and graduates by sex in vocational and technical schools  
(continued)

Öğretim yılı School year	Okul Schools	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total <sup>(1)</sup>	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1963/64	738	10 220	6 799	3 421	149 148	100 086	49 062	30 735	19 433	11 302
1964/65	777	10 464	6 826	3 638	162 592	109 486	53 106	33 608	24 247	9 361
1965/66	786	11 104	7 140	3 964	177 783	118 608	59 175	34 395	19 999	14 396
1966/67	824	11 611	7 305	4 306	191 082	129 197	61 885	44 915	30 165	14 750
1967/68	892	13 575	8 949	4 626	200 037	134 465	65 572	53 381	36 244	17 137
1968/69	889	13 567	8 810	4 757	207 774	137 964	69 810	49 172	32 811	16 361
1969/70	887	14 179	9 235	4 944	217 332	142 206	75 126	51 450	33 168	18 282
1970/71	917	15 039	9 782	5 257	244 144	161 328	82 816	53 152	34 292	18 860
1971/72	936	15 490	10 150	5 340	263 184	173 754	89 430	57 085	35 806	21 279
1972/73	968	15 814	10 425	5 389	266 144	173 554	92 590	59 516	25 534	13 982
1973/74	974	16 868	11 075	5 793	285 439	182 922	102 517	59 686	38 010	21 676
1974/75	1078	19 117	13 405	5 712	313 431	206 598	106 833	75 142	47 303	27 839
1975/76	1 237	21 079	14 717	6 362	387 748	269 049	118 699	88 414	53 949	34 465
1976/77	1 399	23 233	15 817	7 416	435 726	315 495	120 231	92 417	62 058	30 359
1977/78	1 558	24 683	16 986	7 697	469 430	340 775	128 655	108 379	74 695	33 684
1978/79	1 601	25 851	17 603	8 248	482 839	348 584	134 255	111 821	80 283	31 538
1979/80	1 719	28 599	18 991	9 608	514 923	370 701	144 222	115 266	79 738	35 528
1980/81	1 864	33 969	22 575	11 394	520 332	370 064	150 268	101 240	69 027	32 213
1981/82	1 900	36 327	24 192	12 135	530 695	375 513	155 182	108 337	73 420	34 917
1982/83	1 960	39 823	26 248	13 575	541 157	385 637	155 520	109 510	72 858	36 652
1983/84	1 992	40 418	26 721	13 697	560 415	402 826	157 589	120 113	82 875	37 238
1984/85	1 945	41 056	26 626	14 430	576 067	415 499	160 568	121 786	83 839	37 947
1985/86	2 024	43 276	27 985	15 291	616 676	442 534	174 142	128 693	90 845	37 848
1986/87	2 131	45 219	29 357	15 862	666 319	471 652	194 667	133 512	91 519	41 993
1987/88	2 237	47 157	30 338	16 819	720 567	501 002	219 565	143 141	96 738	46 403
1988/89	2 333	47 102	29 970	17 132	772 272	525 904	246 368	151 102	101 143	49 959
1989/90	2 542	49 504	31 550	17 954	830 716	558 575	272 141	170 923	112 710	58 213
1990/91	2 795	51 910	32 520	19 390	900 205	593 771	306 434	208 692	135 250	73 442
1991/92	2 973	57 431	35 628	21 803	977 010	634 443	342 567	228 713	148 981	79 732
1992/93	2 219	61 061	37 716	23 345	752 711	500 514	252 197	193 642	130 395	63 247
1993/94	2 344	65 688	40 676	25 012	809 051	531 826	277 225	201 010	126 050	74 960
1994/95	2 576	68 893	42 373	26 520	894 738	586 035	308 703	237 570	153 939	83 631
1995/96	2 791	74 136	45 659	28 477	961 727	619 996	341 731	235 414	149 060	86 354
1996/97	3 060	75 151	45 886	29 265	980 203	620 093	360 110	241 695	151 263	90 432
1997/98	3 212	71 766	43 467	28 299	963 774	592 558	371 216	186 108	113 753	72 355
1998/99	3 365	74 559	44 967	29 592	998 071	606 382	391 689	273 630	162 106	111 524
1999/00	3 344	73 242	44 750	28 492	916 438	558 687	357 751	240 861	138 920	101 941
2000/01	3 544	68 467	42 306	26 161	875 238	547 441	327 797	243 652	146 834	96 818
2001/02	3 732	72 263	44 953	27 310	906 456	564 986	341 470	177 437	109 158	68 279
2002/03	3 660	60 703	36 453	24 250	985 575	627 637	357 938	196 215	119 418	76 797
2003/04	4 204	68 231	40 385	27 846	1 050 394	656 135	394 259	232 268	140 537	91 731
2004/05	3 877	74 405	46 938	27 467	1 102 394	687 660	414 734	211 323	124 659	86 664
2005/06	4 029	82 736	50 554	32 182	1 182 637	732 282	450 355	235 219	141 751	93 468
2006/07	4 244	84 276	51 149	33 127	1 244 499	760 771	483 728	263 726	161 958	101 768
2007/08	4 450	84 771	51 027	33 744	1 264 870	744 631	520 239	108 235	66 528	41 707
2008/09	4 622	88 924	53 229	35 695	1 565 264	893 697	671 567	182 450	95 637	86 813
2009/10	4 846	94 966	56 259	38 707	1 819 448	1 034 443	785 005	263 416	148 233	115 183
2010/11	5 179	104 327	61 053	43 274	2 072 487	1 177 725	894 762	314 448	172 514	141 934
2011/12	5 501	113 098	65 599	47 499	2 090 220	1 151 197	939 023	332 154	175 510	156 644
2012/13	6 204	135 502	76 202	59 300	2 269 651	1 241 481	1 028 170	191	191	191

(1) Kadrolu öğretmenler ile öğretmen olmayıp ücretle ders okutan öğretmenleri kapsar.

(4) Sistem gereği diploma alan öğrenci sayıları bir yıl sonra verilmektedir. Mesleki ve teknik ortaokullar ile mesleki ve teknik liseleri kapsar. Resmî ve özel okulları kapsar.

(1) Includes teachers on permanent staff and other teachers.

(4) Graduates are not available yet. Data covers both vocational and technical junior high schools and high schools. Includes public and private schools.

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Tarihine Toplu Bir Bakış

**4.5 Yükseköğretim kurumlarında okul ve cinsiyetlerine göre öğretim elemanı, öğrenci ve diploma alanlar sayısı**  
Number of schools, teaching staff, enrollment and graduates by sex in higher educational institutions

Öğretim yılı School year	Okul Schools <sup>(1)</sup>	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1923/'24	9	307	307	-	2 914	2 629	285	(2) 321	-	-
1924/'25	9	349	349	-	3 483	2 865	618	(2) 375	-	-
1925/'26	11	420	420	-	3 930	3 256	674	(2) 416	-	-
1926/'27	17	357	357	-	3 551	2 964	587	(2) 502	-	-
1927/'28	18	451	451	-	3 918	3 477	441	627	592	35
1928/'29	18	515	515	-	3 827	3 461	366	575	538	37
1929/'30	17	502	502	-	3 682	3 390	292	608	568	40
1930/'31	17	526	526	-	4 186	3 646	540	574	538	36
1931/'32	18	526	526	-	4 704	4 081	623	598	537	61
1932/'33	18	502	501	1	5 295	4 535	760	719	603	116
1933/'34	17	574	533	41	5 851	5 005	846	760	622	138
1934/'35	17	691	598	93	6 624	5 674	950	878	711	167
1935/'36	18	743	653	90	7 277	6 162	1 115	1 009	841	168
1936/'37	19	796	699	97	8 354	7 064	1 290	1 127	1 001	126
1937/'38	19	837	739	98	9 384	7 820	1 564	1 301	1 105	196
1938/'39	19	855	756	99	10 213	8 431	1 782	1 403	1 185	218
1939/'40	19	1 013	882	131	12 130	9 884	2 246	1 554	1 262	292
1940/'41	20	967	838	129	12 844	10 262	2 582	1 678	1 330	348
1941/'42	20	889	783	106	14 693	11 654	3 039	1 736	1 425	311
1942/'43	20	1 120	924	196	15 945	12 563	3 382	1 485	1 188	297
1943/'44	26	1 403	1 146	257	18 293	14 551	3 742	1 859	1 420	439
1944/'45	28	1 365	1 152	213	19 502	15 603	3 899	2 221	1 755	466
1945/'46	31	1 388	1 201	187	19 273	15 688	3 585	2 440	1 926	514
1946/'47	32	1 654	1 399	255	21 531	17 417	4 114	2 969	2 330	639
1947/'48	33	1 788	1 511	277	25 230	20 688	4 542	3 541	2 786	755
1948/'49	33	1 823	1 471	352	25 209	20 512	4 697	3 205	2 495	710
1949/'50	34	1 852	1 556	296	25 091	20 363	4 728	3 061	2 442	619
1950/'51	34	1 950	1 655	295	24 815	19 953	4 862	3 107	2 467	640
1951/'52	33	1 946	1 668	278	24 040	19 348	4 692	2 981	2 459	522
1952/'53	33	2 000	1 692	308	24 366	19 812	4 554	3 013	2 387	626
1953/'54	34	2 126	1 773	353	23 309	19 090	4 219	2 874	2 277	597
1954/'55	35	2 280	1 882	398	28 069	23 220	4 849	3 116	2 476	640
1955/'56	40	2 453	2 024	429	36 998	30 764	6 234	3 124	2 509	615
1956/'57	43	2 867	2 377	490	39 820	33 251	6 569	3 263	2 619	644
1957/'58	44	2 947	2 438	509	42 060	35 415	6 645	3 627	2 860	767
1958/'59	48	3 661	3 047	614	46 466	38 597	7 869	4 096	3 308	788
1959/'60	49	3 911	3 176	735	54 069	42 972	11 097	5 945	4 817	1 128

Not: Bilgiler, 1983-84 öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurumu Başkanlığından alınmıştır. Öv lisans ve lisans bilgileri kapsamıştır.

(1) Fakülte ve yüksekokul sayısıdır.

(2) 1927-28 öğretim yılına kadar diploma alanların cinsiyet ayırımı yapılmadığından toplamda gösterilmiştir.

Note: Data since 1983-84 school year are taken from the Council of Higher Education. Data covers pre-graduate and higher education.

(1) Numbers of universities and other higher educational institutions.

(2) Graduates are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available until the 1927-28 school year.

**4.5 Yükseköğretim kurumlarında okul ve cinsiyetlerine göre öğretim elemanı, öğrenci ve diploma alanlar sayısı (devam)**

Number of schools, teaching staff, enrollment and graduates by sex in higher educational institutions (continued)

Öğretim yılı School year	Okul Schools <sup>(1)</sup>	Öğretmen Teachers			Öğrenci Enrollment			Diploma alanlar Graduates		
		Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
1960/61	55	4 071	3 300	771	65 297	52 290	13 007	6 028	4 864	1 164
1961/62	66	4 536	3 640	896	65 084	51 893	13 191	6 988	5 648	1 340
1962/63	71	4 461	3 432	1 029	70 649	56 293	14 356	7 099	5 539	1 560
1963/64	83	4 368	3 451	917	77 281	61 791	15 490	7 988	6 114	1 874
1964/65	87	4 916	3 791	1 125	84 335	66 454	17 881	9 238	6 944	2 294
1965/66	96	5 806	4 438	1 368	97 309	76 918	20 391	10 611	8 127	2 484
1966/67	106	6 200	4 834	1 366	108 632	86 254	22 378	12 727	9 898	2 829
1967/68	120	6 786	5 224	1 562	123 683	100 180	23 503	14 768	11 645	3 123
1968/69	142	7 489	5 776	1 713	140 000	113 330	26 670	16 237	13 219	3 018
1969/70	146	8 295	6 265	2 030	147 175	119 721	27 454	20 191	16 554	3 637
1970/71	150	9 031	6 949	2 082	169 793	137 759	32 034	22 856	18 440	4 416
1971/72	161	11 152	8 434	2 718	169 672	137 061	32 611	22 177	17 678	4 499
1972/73	158	11 170	8 461	2 709	168 818	136 016	32 802	23 760	18 707	5 053
1973/74	166	11 773	8 778	2 995	177 281	141 661	35 620	25 302	20 006	5 296
1974/75	212	12 654	9 450	3 204	262 302	204 883	57 419	28 296	21 809	6 487
1975/76	288	14 445	10 833	3 612	<sup>(2)</sup> 321 568	213 292	64 847	30 858	23 069	7 789
1976/77	334	15 930	12 072	3 858	<sup>(2)</sup> 344 305	241 619	73 342	<sup>(2)</sup> 44 565	33 603	10 962
1977/78	349	17 465	13 267	4 198	<sup>(2)</sup> 346 476	247 145	79 538	71 107	53 270	17 837
1978/79	361	20 244	15 481	4 763	333 312	246 808	79 878	65 006	48 449	16 557
1979/80	347	20 699	15 579	5 120	270 278	203 500	66 778	<sup>(3)</sup> 71 126	52 542	18 584
1980/81	321	20 917	15 605	5 312	237 369	175 558	61 811	31 841	23 319	8 522
1981/82	334	22 223	16 440	5 783	240 403	174 345	66 058	40 817	29 454	11 363
1982/83	273	21 814	15 975	5 839	281 539	197 962	83 577	35 144	24 126	11 018
1983/84	286	20 333	14 468	5 865	322 320	213 650	108 670	39 880	27 086	12 794
1984/85	302	21 949	15 413	6 536	398 185	273 028	125 157	43 864	29 201	14 663
1985/86	310	22 968	16 018	6 950	449 414	303 932	145 482	57 848	37 700	20 148
1986/87	322	24 382	16 797	7 585	481 600	320 624	160 976	70 563	46 104	24 459
1987/88	343	27 196	18 726	8 470	503 623	335 603	168 020	74 099	47 853	26 246
1988/89	368	28 856	19 855	9 001	560 446	372 034	188 412	75 639	48 189	27 450
1989/90	387	32 029	21 949	10 080	644 835	428 497	216 338	80 798	52 303	28 495
1990/91	408	34 469	23 540	10 929	705 409	468 406	237 003	83 855	54 461	29 394
1991/92	424	35 132	23 932	11 200	759 047	500 585	258 462	87 428	56 389	31 039
1992/93	473	38 483	25 961	12 522	859 484	563 068	296 416	96 708	58 993	37 715
1993/94	625	42 475	28 714	13 761	1 083 063	677 635	405 428	116 878	68 714	48 164
1994/95	741	44 086	29 630	14 456	1 107 320	681 408	425 912	135 346	77 279	58 067
1995/96	817	50 259	33 779	16 480	1 160 688	706 400	454 288	149 130	84 702	64 428
1996/97	1 052	53 805	35 977	17 828	1 222 362	740 584	481 778	168 204	94 913	73 291
1997/98	1 127	56 401	37 336	19 065	1 330 241	800 619	529 622	190 321	106 414	83 907
1998/99	1 208	60 129	39 303	20 826	1 382 149	830 374	551 775	200 582	113 782	86 800
1999/00	1 277	65 204	42 105	23 099	1 419 927	843 999	575 928	212 028	121 574	90 454
2000/01	1 084	67 880	43 519	24 361	1 508 205	886 945	621 260	234 181	133 781	100 400
2001/02	1 131	71 290	45 136	26 154	1 568 384	913 960	654 424	267 791	153 560	114 231
2002/03	1 203	76 090	47 885	28 205	1 798 623	1 052 739	745 884	289 579	162 956	126 623
2003/04	1 248	78 804	48 946	29 858	1 841 546	1 079 059	762 487	296 113	169 448	126 665
2004/05	1 283	82 096	50 662	31 434	1 969 086	1 145 161	823 925	316 128	178 591	137 537
2005/06	1 306	84 785	51 927	32 858	2 181 217	1 256 118	925 099	340 599	189 104	151 495
2006/07	1 339	89 329	54 242	35 087	2 291 762	1 315 878	975 884	378 818	205 804	173 014
2007/08	1 387	98 766	58 914	39 852	2 372 136	1 352 627	1 019 509	409 023	221 966	187 057
2008/09	1 495	100 504	59 643	40 861	2 757 828	1 560 460	1 197 368	447 132	203 676	243 456
2009/10	1 617	105 427	62 296	43 131	3 322 559	1 472 453	1 850 106	520 614	236 613	284 001
2010/11	1 756	111 495	65 896	45 599	3 626 642	1 636 444	1 990 198	496 794	270 975	225 819
2011/12	1 914	118 839	69 959	48 880	4 112 687	2 238 988	1 873 699	573 434	303 314	270 120
2012/13	2 052	130 653	76 347	54 306	4 676 566	2 535 459	2 141 107	(4)	(5)	(5)

(1) Fakülte ve yüksekokul sayıdır.

(2) Bazı okullarda öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapılmadığından toplamda gösterilmiştir.

(3) Bazı okullarda öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapılmadığından toplamda gösterilmiştir.

(4) 5 eğitim enstitüsünün ilişkin diploma alanların cinsiyet ayrımı yapılmadığından toplamda gösterilmiştir.

(5) Sistem gereği diploma alan öğrenci sayıları bir öğretim yılı sonra verilmektedir.

(1) Numbers of universities and other higher educational institutions.

(2) Some enrollment are shown in the total since the breakdown of enrollment by sex is not available in some schools.

(3) The graduates of five education institutes are shown in the total since the breakdown of students by sex is not available.

(4) Graduates are not available yet

(5) Graduates are not available yet

## **Kaynaklar**

- Akarsu, F. (2004). “Enderun: Üstün Yetenekliler İçin Saray Okulu,” *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 97-101.
- Aksoy (İleri), C. (1977). *Babam Tevfik İleri*, Konuşmaları ve Görüşleri, Cilt 1, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi*, 27. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anık, M. (2006). “Bir Modernleş(tir)me Projesi Olarak Köy Enstitüleri, *Divan, İlmî Araştırmalar*, (20), 279-309.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III* (1989), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Balcı, E. (2020). *Türkiye’de Eğitim Politikaları I (1923-1980)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, E. (2021). “Adalet ve Kalkınma Partisi Döneminde Türkiye’de Eğitim Politikaları,” *İnsan ve İnsan*, (27), 117-137.
- Baltacı, C. (1993). Osmanlı Eğitim Sistemi, *Osmanlı Ansiklopedisi I-VII*, C V, s. 27-145, İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.
- Başaran, M. (1999). *Devrimci Eğitim Köy Enstitüleri*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Bayraklı, A.F. (2022). *Türk Eğitim Tarihinde Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik*, Ankara. Ekin Yayınevi.
- Bozkurt, B. (2011). Türkiye’de ‘Milli Şef’ Dönemi CHP Politikalarının Eğitim Sistemine Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme, *Belgi Dergisi*, (2), 183-204.
- Cankar, B. ve A. Taş. (2017). “Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Faaliyetleri (1996-2016), Kırıkkale Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 193-197.

- Çalışkan, E. (2003). “Küreselleşme ve Eğitim”, *Eğitim Dergisi*, <https://www.egitim.gen.tr/kuresellesme-ve-egitim-4/>, Erişim tarihi: 08.05.2023.
- Çelik, H. (2022). *Milli Eğitimde Üç-Beş Nöbeti*, Ankara: Eğitim Kültür ve Yardımlaşma Vakfı.
- Çolak, F. ve Nacar, F. (2020). “TBMM’nin Eğitime Bakışı ve Maarif Vekillerinin Çalışmaları (1920-1923),” *Yeni Türkiye*, (112), 1-21.
- Duman, T (2007). “Atatürk’ün Kültür ve Eğitim Anlayışı,” *Cumhuriyet’in İlk Yıllarından Günümüze Dil-Kültür-Eğitim*, Gazi Üniversitesinin 80. Yıl Armağanı, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Ekinci, Y. (1994). *Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim*, Ankara: Tekişik.
- Ergin, O. (1997). *Türk Maarif Tarihi I-V*, İstanbul: Eser Neşriyat.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu,” *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 1988, 11-16.
- Genel Kurmay ve Milli Güvenlik Konseyi Başkanı Orgeneral Kenan Evren’in Türk Milletine Açıklaması, *Hürriyet*, 12 Eylül 1980.
- Gök, H.V. (2011). *Atatürk ve İnönü Dönemi Kültür Politikaları*, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gümüşoğlu, F. (2014). “İsmail Hakkı Tonguş’un Mektupları,” *MSU-SÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 129-148.
- Hali, S. ve Rencüzoğulları.S. (2017). “İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, (17), 425-437.
- İlgürel, M (1999). Acemi Oğlan, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.1, s. 324-325.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Kaplan, İ. (2019). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, 8. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kapusuz, H. (2022). *Milli Eğitimde Ak Partili Yıllar*, Ankara: Anlam Kitap.
- Kara, N. N. (2019), “Türk Çağdaşlaşmasının Bir Örneği: Atatürk ve Kadın,” *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 227-242.
- Karataşer, B. (2017). “Sultan Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikası Hakkında Bir Değerlendirme”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, (57), 423-434.
- Kılıç, F. (2021), “Maarif Vekili Mustafa Necati Bey’in Yeni Türk Alfabesinin Öğretilmesi İçin Yürütülen Faaliyetler,” *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (39), 135-155.
- Koçak, C. (1996). *Türkiye’de Milli Şef Dönemi II (1938-1945)*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Koçer, H.A. (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Kodaman, B ve Saydam, A. (1992), “Tanzimat Devri Eğitim Sistemi”, *150. Yılında Tanzimat*, Ankara, s. 475-496, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Korkut, H. (2003). “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Üniversite Reformları,” *Milli Eğitim Dergisi*, [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/160/korkut.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/korkut.htm), Erişim tarihi: 08.05.2023.
- Köy Enstitüleri Kanunu, 17.04.1940, Sayı: 3803, Resmi Gazete, nr. 4491, 22, Nisan 1940.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatı Kanunu, Sayı: 4274, 19.06.1942, Resmi Gazete, nr. 5141, 25 Mayıs 1942.
- Malta, K. (2022). *Greko-Baktriya ve Eski Türk Hukuk Belgeleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB Köy Enstitüleri Programı* (1990), Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Meşeci Giorgetti, F. ve Batır, B. (2012). “İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları,” *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (13-14), 27-56.
- Mustafa Kemal Atatürk’ün 1 Mart 1922 Tarihli Konuşması, TBMM Tutanak Dergisi, 1 Mart, 1922, Sayı 2. <https://ata.msb.gov.tr/Genel/icerik/1-mart-1922-tarihli-konusmasi>
- Okurer, C. (1965). *Ana Hatlarıyla Milli Eğitim Politikamız*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Ömürlüoğlu, G. (2020). “Ak Parti Döneminde Eğitim Sisteminin İdeolojik Temelleri,” *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, (12), 75-102.
- Özhan, S. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Şahin, M. ve Tokdemir, M.A. “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 851-876.
- Tangülen, Z. (2012). “Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 389-410.
- Tuna, O (1973). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- TÜİK, Eğitim İstatistikleri, <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Egitim,-Kultur,-Spor-ve-Turizm-105>, Erişim tarihi: 05.05.2023.
- Ünal S. ve Öztürk, H.(2008). “İslamiyet’ten Önce Türklerde Eğitim ve Öğretim,” *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2), 89-109.
- Vahaboğlu, H. (1997). *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Vasiliev, D. (1992). “Gök-Türk Toplumunda Yazı Kültürü ve Okuma Yazma,” *Türklerde İnsani Değerler ve İnsan Hakları*, s.221-233, İstanbul: Türk Kültürüne Hizmet Vakfı Yayınları.



## Ahmet Rasim'in "Külliyyât-ı Say ü Tahrir" Adlı Eserinde Halkçı ve Ansiklopedist Tavır

Hacer GÜLŞEN\*

**Öz:** Bu makalede Ahmet Rasim'in "Külliyyât-ı Say ü Tahrir" adlı eserinde yer alan makalelerinde halkçı ve ansiklopedist tavır üzerinde durulacaktır. II. Abdülhamit devrinde çeşitli gazete ve dergilerde yayımlanmış musâhabe ve makalelerden oluşan "Külliyyât-ı Sây ü Tahrir," İstanbul'da 1325 (1907) yılında, Şirket-i Mürettibiye Matbaası'nda, kitapçı Nasrullah tarafından basılır. Ahmet Rasim, makalelerinde, dilde ve edebî düşüncede millî olanı almak ve başka milletlerin kültür kaynaklarına da başvurarak bir terkibe ulaşmak ister. Onun, Külliyyât-i Sây ü Tahrir'de kullandığı kaynakları, Doğu-Batı medeniyetine ait bilgileri okuyucularına aktarmak isteyen bir ansiklopedist olduğunu da gösterir. Ahmet Rasim'in bütün makalelerinin dil açısından tahlili, Osmanlı'nın çok unsurlu kültür mozağını ortaya çıkarır. Kullandığı çok sayıda sözlük ve ansiklopedi, yazarın zengin bir dil malzemesine sahip olduğunu da gösterir. Ahmet Rasim, zaman zaman kelimeciliğe düşerse de bu ansiklopedik bilgi vermek isteğinden kaynaklanır.

**Anahtar Kelimeler:** *Ahmet Rasim, Edebiyat, Dil, Üslup, Ahmet Midhat*

---

\* **Prof. Dr.,** Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. İstanbul/TÜRKİYE. hgulsen@gelisim.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0003-2470-5227>

**Geliş Tarihi** / Received: 02 Ocak 2025/ 02 January 2025  
**Kabul Tarihi** / Accepted: 10 Şubat 2025 /10 February 2025

## **Populist and Encyclopedist Attitude in Ahmet Rasim's Work Called "Külliyyât-ı Say ü Tahrir"**

**Abstract:** This article will focus on the populist and encyclopaedic attitudes in Ahmet Rasim's articles in his work entitled "Külliyyât-ı Say ü Tahrir." "Külliyyât-ı Sây ü Tahrir," which consists of companions and articles published in various newspapers and magazines during the reign of Abdulhamid II, was printed by the bookseller Nasrullah at the Şirket-i Mürettibiye Printing House in Istanbul in 1325 (1907). In his articles, Ahmet Rasim wanted to take what is national in language and literary thought and create a composition by drawing on to the cultural resources of other nations. The sources he used in "Külliyyât-ı Sây ü Tahrir" also show that he was an encyclopaedist who wanted to give his readers information about Eastern and Western civilizations. A linguistic analysis of all Ahmet Rasim's articles reveals the multifaceted cultural mosaic of the Ottoman Empire. The numerous dictionaries and encyclopaedias he used show that the author has a rich linguistic material. Although Ahmet Rasim sometimes lapses into literalism, this stems from his desire to provide encyclopaedic information.

**Keywords:** *Ahmet Rasim, Literature, Language, Style, Ahmet Midhat*

## Giriş

Millî bir edebiyat taraftarı olmakla beraber, Batı'dan gelen yeniliklere de açık olan Ahmet Rasim (1864-1932), Türk dilinin hayatı her türlü görünüşü ile ifade edecek genişlik ve zenginlik kazanmasına hizmet etmiş bir yazardır. Yazarın edebî faaliyetlerinin asıl merkezini gazetecilik oluşturur. “Durma yaz!” onun için bir semboldür. Yazıları kendi dönemine olduğu kadar basın tarihine de ışık tutar. Millî bir edebiyat anlayışından yana olan Ahmet Rasim, Şerif Aktaş'ın ifadesine göre “zevk-i millî ve irfân -ı ümmetin muhassalası ne ise” ona uymanın yerinde olacağını düşünür. Böylece sanat ve edebiyat anlayışını da ortaya koymuş olur (Aktaş, 1987:59).

### 1. “Külliyât-ı Say ü Tahrir”

“Külliyât-i Sây ü Tahrir,” İstanbul'da 1325 (1907) yılında, Şirket-i Mürettibiye Matbaası'nda, kitapçı Nasrullah tarafından basılır. Bu makalede Ahmet Rasim'in Külliyât-ı Say ü Tahrir adlı eserinde yer alan makaleler yazarın dil ve üslûp özelliklerine bağlı olarak incelenmiştir.

Ahmet Rasim'in “Külliyât-i Sây ü Tahrir”deki üslûbu, yazarlığının üç önemli niteliğini de bize gösterir. Bunlar sanatkarlığı, halkçılığı ve ansiklopedist tarafıdır:

### a. Sanatkâr Ahmet Rasim

Edebiyat münakaşalarında Servet-i Fünûn neslinin karşısında hareket etmesine rağmen, Ahmet Rasim'in üslûbunda, Servet-i Fünûn döneminin sanat anlayışının izlerine rastlamak mümkündür. Özellikle bahar ve mehtap tasvirlerinde yazar, uzun cümleler ve zincirleme terkipler kullanır: “Gurûbtan evvel semâda esîri bir havâ-yı kebûdi içinde ağır ağır intibâ-pezîr olan müressemât gibi belirerek gâh lebenî, gâh harîrî bir iltimâ-i tedrîci ile yükselen bu şekl-i güzîn, güneşin son şuaâtı arasında kendisini gizleye gizleye semt-i re'se doğru ilerler, akşamın karanlığı arttıkça gûya taraf-ı binâ-gûş-ı dilberi örten siyah saçlar arasında taalluk edip kalmış bir hilâl-i murassa gibi parlar (Ada'da Ada Tavşanları).”

Zaman zaman Servet-i Fünûncular gibi tabiatı canlı kılarak beşerileştirme yapar: "Yalnız soğuklar, yağmurlar sümbüllerin turesini perişan etmiş... lâlelerin ağzını kapamış (Musâhabe-i Rebiyye)."

"Akarsuların zembere-i hâtır - nevâzını dinleyerek (Eyyâm-ı Tenezzüh- Boğaz'ın Anadolu Kıyısında)."

"Külliyât-i Sây ü Tahrîr"de Ahmet Rasim, maada, badehû, filhakika, bahusûs, ekseriya ve maahaza gibi Osmanlıca zarf, edat ve bağlaçları çokça kullanır.

### **b. Halkçı Ahmet Rasim**

Ahmet Rasim'in edebî faaliyetlerinin asıl merkezini gazete oluşturur. "Külliyât-i Sây ü Tahrîr," yazarın gazete sohbet ve makalelerinden derlenmiş bir kitaptır. Bir gazetenin çok okunması için seçilen konular ve onları anlatış tarzı çok önemlidir. Gazetecinin halkın diliyle halka hitap etmesi ve bu yolla halkın nabzını elinde tutması gerekir. Ahmet Hamdi Tanpınar da gazetecinin hedefinin halka hitap olduğunu şu sözlerle açıklar: "Filhakika yeni Türkçe, gazetenin etrafında kendini bulur. Dil o zamana kadar görülmemiş bir sarahatin terbiyesini alır ve adım adım genişleyen bir dünya görüşü ile beraber kendi de genişler" Ahmet Rasim'in dilinin tasvirleri dışında sade olması gazeteci olmasına bağlanabilir." (Tanpınar, 1988: 250)

Yazı hayatına Ahmet Midhat Efendi'nin Tercümân-i Hakikat'inde başlayan Ahmet Rasim'de Midhat Efendi'nin üslûbunu andıran taraflar vardır. Yazar makaleden çok sohbeti andıran bu yazılarda sık sık kendi varlığını duyurur: "Boğaz'da saatlerce gezinmekten biraz yorulduk. Gönül İshak Ağa çeşme-i sârının kenarında, akarsuların zembere-i hâtır - nevâzını dinleyerek bir kahve içmek, biraz istirâhat etmek arzusunda" (Eyyâm-ı Tenezzüh - Boğaz'ın Anadolu Kıyısında). Burada sohbet adamı Ahmet Rasim, âdeta okuyucusunun elinden tutarak ona İstanbul'u gezdirir. Ahmet Midhat Efendi gibi o da zaman zaman okuyucusuna hitap eden, ona sorular soran bir meddah tavrı takınır: "Dikkat ediyor musunuz? Orta sular da

şarıltılı bir sürat-i cereyân hâsıl oldu. Şimdi her iki sâhile bakın” (Eyyâm-ı Tenezzüh- Boğaz’ın Anadolu Kıyısında). “Teşbihime ne gülüyorsunuz?” (Birinci Mâhtâb).

Eserde yer alan diyaloglar, deyimler, atasözleri, argo ifadeler, şahısların konuşmalarında görülen taklidî üslûp, Ahmet Rasim’in üslûbunun halkçı tarafını bize gösterir. Diyaloglar daha çok “Musâhabe-i Rebiyye”, “Sokakta”, “1 Nisan-i Efrenci”, “Otuz Bin Fransız Lirası!”, “Vapurda” ve “Kavun” adlı yazılarda yer alır. Ahmet Rasim’in dili diyaloglarda oldukça sadedir. Şu örnekler hayatın içerisinde her zaman karşılaşılabileceğimiz türden konuşmalardır: “Ayol biz ne bilelim Kadıköy vapuru dedik” (Vapurda). “Ay içime sıkıntı geldi. Almayacağım, haydi hem şehrim...” (Kavun).

İki ya da daha fazla sözcükten meydana gelen, çoğunlukla kendi öz anlamının dışında yeni bir anlam veren ve yazıya ya da konuşmayı daha da güzelleştiren söz bölümüne deyim denir. Ahmet Rasim’in “Külliyât-i Sây ü Tahrîr”de kullandığı bazı örnek deyimler, anlamları ve eserde geçtikleri cümleler ile birlikte alfabetik sırayla aşağıda verilmiştir:

1- Ardı arası kesilmemek: Arka arkaya, sürekli olarak gelmek. “Esbâb-i feyezândan biri de ardı arası kesilmeyen yağmurlardır” (Yine Bu Bahara Dâir).

2- Arka üstü: Sırtı yere gelecek biçimde. “Kucağımda durmuyor. Arkası üstü yatmak istiyor” (Mehtap). (Bahadınlî, 1984: 5).

3- Câna minnet bilmek: Arayıp da bulamadığı şeylerden saymak. “Fen, onun kâininden, tüveycinden a’zâ-yı tabiiyyesinden, vüreykâtından ufacıcık bir hacle-i tenâsül, fakat büyücek bir lem’agâh-ı feyz olduğunu görüp anladığı için ensâl-i umûmiyyesîne bağban olmayı câna minnet bilmiştir” (Subh-i Rûşen).

4- Can acısı: Vücudun bir yerinde duyulan şiddetli acı “Çocuk hem korkusundan hem de can acısından ağlamaya başladı” (Sokakta).

5- Dört dönmek: Bir işi yapmak için durmadan şuraya buraya koşmak. "Ay ile beraber yürümek hevesiyle koca meydanı dört dönerdim" (Mehtap).

6- Eciş bücüş: Hiçbir yeri düzgün olmayıp çirkin bir biçim almış bulunan. "... sûretinde zapt etmişlerdir ki kurbağa kadar eciş bücüş (Yine Bu Bahara Dâir).

7- El sunmak: El uzatmak, yaklaşmak, istemek. "Garsonlar kavun deyince: - Ena, peponi (peponia) dedikten sonra tabağa peçetenin kenarıyla tutarak, gûya en nâdide bir şey getiriyormuş gibi çekirdekleri üzerinde getirdikleri dilimlere el sunmak epeyce bir fedakârlık hükmündedir" (Kavun).

8- Geri almak: Söylediğinin doğru olmadığını, söylenmemiş sayılmasını bildirmek. "Ben mâ-hüve'l-hakkını söyledim, sözümü geriye almam" (Feryâd-ı Andelib).

9- Göz alıcı: Alımlı, güzelliği ilgi çeken, göze çarpan. "Güneş kamerde doğar doğmaz bütün eşyâ-yı mütesâviyi şedîd, göz alıcı bir ziyâ ile tenvîr eder" (Birinci Mâhtâb).

10- Göz gezdirmek: Fazla dikkat göstermeden incelemek. "Yuvalarının yerini bildiğim için saçağa doğru baktım. Yuva yok. Yere göz gezdirdim" (Kırlangıçlar).

11- Gözden geçirmek: Okumak, niteliğini anlamak için her tarafına bakmak, durumu incelemek. "Sonra tevârîh-i kadîmemizde mevcûd olan ahvâl-i umûmiyyesini gözden geçiririz" (Eyyâm-ı Tenezzüh- Anadolu Kıyısında -3-).

12- Göze almak: Yapmaya karar verdiği iş dolayısıyla karşılaşılabileceği tehlikeyi kabul etmek. "...bir harik esnâsında dişi leyleğin biri henüz uçamayan yavrularını bir türlü terk etmeye kıyamayarak alevler içinde helâk olmayı göze aldırılmıştır (Âmeden-i Lâklâk).

13- Gözleri süzülme: Göz kapakları birbirine yaklaşmak. "Bu halinde samur kaşları fırça ile yukarıya kaldırılmış, gözler süzülmüş, yanakları sıkı perdâht edilmiş" (Harf-Endâz).

14- Gözlerine inanmamak: Gördüğü şeyi bir türlü gerçek saymamak. “Gözlerime inanayım mı?” (Birinci Mâhtâb).

15- İş işten geçmek: Daha önce davranılmadığı için bir fırsat kaçırılmış, artık o işi yapma imkanı kalmamış olmak. “Perükâr, uğradığı tuzağı anlar ama iş işten geçer” (1 Nisan-ı Efrenci).

16- Kırık dökük: parça parça, düzgün olmayan. “Şu kırık dökük tercümenin delâletiyle dahi zâhir oluyor ki garbın da bu hayvanlara bir ibtilâsı var” (Yine Bu Bahara Dâir).

17- Konu komşu: Komşular ve oraya yakın yerde oturanlar. “ - Ne diyeceksin. Herif söyleniyor. Konuya komşuya rezil olacağız” (Otuz Bin Fransız Lirası).

18- Kulaklarını dikmek: Dikkat kesilmek (Hayvan için). “Görseniz, kulaklar dikilmiş o minimini gözler bir hülya-yı intizâra dalmış gibi sâbit, bize bakıyorlar” (Ada’da Ada Tavşanları)

19- Meydan vermek: Kötü bir olayın gerçekleşmesine sebep olmak : “Feyezân alelumum mecârî-i miyâhın kendi yataklarından çıkararak etrafa taşması, tesâdüf ettiği mahalleri basması demek ise de suların bu türlü savleti bazı hadd-i marûfu tecâvüz ederek hattâ tahrîb-i mebânî ve mâzallah ziyâ-i nüfûs gibi muhâtarâta da meydan verir” (Yine Bu Bahara Dâir).

20- Meydana çıkmak: Belli olmak, ortada kendini göstermek. “Mâi, kırmızı sık satrançlı büyücek, dolgun bir bohça meydana çıktı” (Vapurda).

21- Nefes nefese gelmek: Soluk soluğa gelmek. “Üst baş çamur içinde olduğu halde nefesi nefesine gelir” (1 Nisan-ı Efrenci).

22- Ödünü kopmak: Çok korkmak. “Bu zât bir defa da Luvr (Louvre) müzesinin iyice muhâfaza edilmediğini isbât etmek için orada bulunan Sarkofaj (Sarcophage) lahitlerden birinin içine gizlenmiş ve bekçilerden birinin gezindiği sırada birdenbire zuhûr ederek adamcağızın ödünü koparmış idi” (Gazete

Muhabirîni).

23- Sabahı dar etmek: Sabahı zor yapmak. "Perükâr, sabahı dar eder" (1 Nisan-ı Efrenci).

24- Sazına bülbül konmak: Çok güzel çalmak. "Bizde sazına bülbül kondurmuş diye yâd edilen esâtize-i mûsikiden kimse göremedik ama sazının yanına celp edeni gördük" (Fer-yâd-ı Andelib).

25- Ters yüz geri dönmek: Gittiği yerden istediğini almadan dönmek. "Sizin dükkâna gitti derler. Ters yüzüne döner" (1 Nisan-ı Efrenci).

26- Tüyleri ürpermek: Üşümekten, korkudan vücuttaki kıl köklerinin kabarması. "Erkek yuvaya girmek için çabalar, çalışır. Fakat refîkası tüyleri ürpermiş, gagasını dikmiş olduğu halde kemâl-i şiddetle kovar" (Âmeden-i Lâklâk).

27- Yana yakıla: Acıyla kıvranmak. "Paskalyanın takarrübü hasebiyle masârife gireceğini, kendisine lâ-akall dokuz on lira lâzım olduğunu yana yakıla anlatır" (1 Nisan-ı Efrenci).

28- Yan yan bakmak: Düşmanca bakmak. "Karşıdaki bakkala henüz ağzına attığı lokmayı çiğnemedi yutturup boğulmadığına teşekkürle yan yan baktıran satıcıyı çağırın da pazarlık edin" (Kavun).

29- Yan yana durmak: Biri ötekinin sağında ya da solunda olarak birbirinin yanında olmak. "Hele som tarlalarda bunların yan yana durmasından hâsıl olan manzara pek latîftir". (Menekşeler, Lâleler).

30- Yola düzülme: yola çıkıp yürümeye koyulmak. "Pişirilen kahveyi içmeyi unuttur. Oradan da alelacele kalkarak yola düzülür (1 Nisan-ı Efrenci).

Ahmet Rasim, atasözlerinin çoğu, tabiata dayalı sembollerden hareket eden Fransız atasözleridir. Yazarın, Fransız halk kültüründen yararlanması ondaki eklektik zevki göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda bu atasözleri, milletlerin



ortak tecrübelerinden ortak hayat felsefelerine ulaşmalarının da güzel bir örneğidir. Ahmet Rasim'in kullandığı atasözü örnekleri şunlardır:

1- “Mart her kışın ayından bir hafta almış” (Menekşeler, Lâleler).

2- “Nisan insanlara, mayıs hayvanlara rahmettir” (Bu bir Fransız atasözüdür. Bu söz ile nisan yağmurlarının buğdaya, mayıs yağmurlarının ise otlara faydalı olduğu belirtilmek istenmektedir (Musâhabe-i Rebiîyye).

3- Nisanda çalışmayan çiftçi sonbaharda mahsul alamaz (Musâhabe-i Rebiîyye).

4- Nisanda ra'd ü berk hayır haberdir (Nisanda gök gürlemesi ve şimşek hayırlı haberdir) (Fransız atasözüdür), (Musâhabe-i Rebiîyye).

5- Nisanda bulut, mayısta çiğ. (Fransız atasözüdür), (Musâhabe-i Rebiîyye).

6- Yağmurlu nisan, rüzgârlı mayıs, mahsullü bereketli yıl (Fransız atasözüdür), (Musâhabe-i Rebiîyye).

Ahmet Rasim'in kullandığı argo kelimelerden piyasa etmek, “Harf-Endâz” ve “Kumru” adlı yazılarda geçer. Piyasa etmek “dolaşmak” mânâsına gelir. “Sokakta” adlı yazıda geçen kıyak kelimesi ise benzerlerinden üstün olan, güzel ve hoş anlamında argo bir kelimedir. “Otuz Bin Fransız Lirası!” adlı yazıda, “ - Ne diyeceksin. Herif söyleniyor” ya da “ - Ekle-yelim de herifi savalım” tarzındaki konuşmalarda, “1 Nisan-ı Efrenci”de geçen, “Erkenden mösyönün hânesine damlar” ve “Kavun”da, “ - Biz de mi top atalım?” tarzındaki konuşmalar da bu gruba giren ifadelerdir. Şive taklidine “Kavun” adlı yazıda rastlarız: “Hem konuşuruk, hem pazarlık ederük”. Ahmet Rasim’de şive taklidinden çok ses taklitleri vardır: “... taş der-yâya düşünce” (Eyyâm-ı Tenezzüh- Boğaz’ın Anadolu Kıyısında) Çat, çat! Hu! - Kapı çalınıyor” (Otuz Bin Fransız Lirası!) Ahmet Rasim, satıcıların seslerini bize âdeta duyurur “Bir

ses. Birinci hecesi ince, ikinci hecesi kalın, titrek: - Süt..... çü. Arkasından bir ses daha. Bu da iki heceli. Fakat gür, kalın, hid-det- âmûz. - Si..... mit. (Musâhabe-i Rebiyye) Yazar farklı ağızlardan da kelimeler kullanır. Örneğin "Mehtap" adlı yazısında geçen "ünlemek" kelimesi, Edremit ve Balıkesir çevrelerinde kullanılan bir kelimedir. (Caferoğlu, 1940: 14)

### c. Ansiklopedist Ahmet Rasim

Ansiklopediler, sözlükler ve bazı Batı gazeteleri, Ahmet Rasim'in başvuru kaynaklarıdır. Yazar, buralarda edindiği bilgileri halka aktarmak arzusundadır. Prof. Dr. Şerif Aktaş'a göre Ahmet Rasim, Avrupa'nın idrak ettiği edebî ve teknik gelişmelerden, geçmiş dönemlerdeki Türk hayatını zenginleştiren çeşitli unsurlardan ve halkın zihnî, bedenî faaliyetlerinden okuyucusunu haberdar etmek ister. Ahmet Rasim'in ansiklopedist bir yazar olduğunu söylemek onun çalışma alanını ve tarzını belirlemek demektir (Aktaş, 1987).

Ansiklopedi ve sözlüklerden yararlanan Ahmet Rasim, onlara dayanarak bazı varlık veya kavramların tariflerini yapar: "Eyyâm-ı Tenezzüh- Anadolu Kıyısında -3-" adlı makalesinde "Üsküdar" adının nereden geldiğini Burhan-ı Katı tercümesinden araştırır: "Üsküdar: Zamm-ı kâf-ı Fârisîyle menzilhâneye derler ve menzil atına dahi denir."

Ahmet Rasim, kaynaklara dayanarak aynı varlığa çeşitli dillerde verilen adları sayar. Bizim kelebek dediğimiz varlığın başka dillerde çok sayıda karşılığı vardır. "Kelebek" adlı makalesinde yazar bu isimleri sayar:

1- Yunanlılar psuche ve petomenê psuché.

2- Bengal lisanında ve Sanskritçede propâgatiye benze-yen progapati, progâpati.

3- Hindistan'da "âle-i muhayyel" ile rîşi.

4- Eski İranlılar deabhande.

5- Kymrılar, gloyudun yani Allah'ın parlak olan böceği ve değişmiş, başkalaşma geçirmiş mânâsına gelen eiliz.

6- İskandinavlar'da drangr kurtçuk, tayf.

7- Eskiden Kuzey Macaristan'da oturan kavim şûle-ani, sâhire.

8- Mançu lisanında tonton.

9- Malezyalılar rama rama.

10- Araplar farfara, Acemler pervâne dedikleri halde biz Acem'in pervânesini akşam kelebeğine mahsus olarak kullanmaktayız. Arapçada beyazına ferâşe, nakış süslü çeşidine hır-tıd, büyüğüne yâsub denilmektedir.

11- Türklerde küçüğüne ökelik adı verilir.

12- Bask kavmi kulağa pek hoş gelmeyen şişi tola -şişi tara derler.

13- Brezilya'nın eski halklarından Butokudu kabilesi ki-oku-heek-keek demektedir.

14- İtalyancası parpaillon, farfalla'dır.

15- Portekizcesi parbollata'dır.

Ahmet Rasim'in eserinde görülen önemli bir özellik de kelime çeşidi bakımından çok zengin olmasıdır. Yazılarda, Osmanlıcadaki Arapça, Farsça ve Türkçe kelimelerle Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Latince, Yunanca, İbranice ve Rumcadan gelen birçok kelimeye rastlamak mümkündür. Bu kelimeler, tarih boyunca Osmanlı Devleti'nin siyasî, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurduğu toplulukların dillerinden geçmiş kelimelerdir. Aşağıda bu dillerden gelen kelimelerden birer örnek yer almaktadır. Bu örnekleri daha da çoğaltmak mümkündür:

1- Yaruk: Işık, aydınlık, parlaklık > Türkçe (Birinci Mâhtâb).

2- Premier: ilk, birinci, en iyi > Fransızca (Rûz-ı Hızır Münâsebetiyle Haliç'te)

3- Tonilato: Gemilerin alabileceği yükü belirleyen bir

tona eşit birim > İtalyanca (Rûz-ı Hızır Münâsebetiyle Ha-  
liç'te).

4- Karambol: Kişilerin ya da nesnelerin birbirine çarp-  
ması, birbiriyle çarpışması sonucu ortaya çıkan karışık durum  
> İspanyolca (Sokakta).

5- Dekstrin: Nişastadan çıkanlan zamklı bir madde > La-  
tince (Musâhabe-i Rebiyye).

6- Panorama: Genel görünüm > Yunanca (Eyyâm- ı Te-  
nezzüh- Anadolu Kıyısında).

7- Hâzidâ: Leylek > İbranice (Âmeden-i Lâklâk).

8- Metaksas: İpekçi, ibrişimci > Rumca (Musâhabe-i  
Rebiyye).

9- İstimbot: isimle işleyen küçük vapur, çatana > İngi-  
lizce (Kumru).

10- Tayf: a) Uykuda görülen hayal b) Korkudan karan-  
lıkta görülen hayâlet c) Fiz. Tayf > Arapça (Kelebek).

11- Gâvsâle: Kösele > Farsça (Vapurda).

12- İncimâd: Donma, buz haline girme > Osmanlıca  
(Yine Bu Bahara Dâir).

Ahmet Rasim "Mozaik" ve "Menekşeler, Lâleler" adlı yazılarında kırk beş çeşit sünbül, kırk altı çeşit lâle, seksenden fazla karanfil ile on dokuz çeşit menekşe adı sayar. Bu isimler Türk bahçe kültüründe ve Batı çiçek kataloglarında yer alan adlardır. Yazar, bu çiçek isimlerini yan yana kullanır. Bu kul-  
lanış Ahmet Rasim'in mutavassıt tavrı ile yakından ilgilidir. Prof. Dr. Şerif Aktaş, Ahmet Rasim adlı çalışmasında bu tavrı şu kelimelerle açıklar: "Ahmet Rasim, devrinde tam bir muta-  
vassıttır. Mutavassıt tavrı, XX. yüzyıl başlarında ortaya çıkan Millî Edebiyat hareketini çeşitli bakımlardan hazırlar. Çünkü mutavassıtlar, dilde ve edebî düşüncede millî ve yerli olanla bir ihtiyacı karşılamak üzere başka memleketlerden alınan un-  
surların terkiibini arzular ve bu yolda faaliyet gösterirler (Ak-  
taş, 1987: 183)."

“Âmeden-i Lâklâk” adlı yazıda Ahmet Rasim, leylek kelimesinin etimolojisi üzerinde durur. Fransız dil âlimlerinden bazıları bu kelimeyi Latince *Ciconia*’dan getirdikleri halde İsveçli âlim Picté, Sanskritçeye kadar götürür. Gerçekte *ciconia* iki unsurdan oluşur. Biri “ci”, diğeri “conia”dır. Birincisi, yani “ci”unsuru Sanskritçenin soru kelimelerinden olan ve ne kadar az mânâsına gelen “ki” ve “kim”den, ikincisi yine o dilde ses çıkarmak demek olan “kan” veya “kvan”dan değiştirilerek alınmıştır. Buna göre hepsi de ne kadar az ötüyor demektir. İranlılar lâklâkı biraz hafifleterek leylek yapmışlar, biz de bu kullanışı almışız. “Birinci Mâhtâb” adlı yazısında Ahmet Rasim, ecdâdımızın erkek çocuklarına verdiği adları sayar. Bu adlar ay ve güneş gibi tabiatın iki unsurundan alınmıştır: Aytolun (Bedir), Güneş (Güneş gibi), Yaruk (Nurânî) güneş, Aybek (Ay bek), Aytekin (Ay gibi), Aydoğmuş, Gündoğmuş.

Sonuç olarak üslûbuna yönelik değerlendirmeler değiştirmekle birlikte Ahmet Rasim’i anlamak demek bir dönemin de üslûbunu anlamak, idrak etmek demektir. Örneğin bazı değerlendirmelere göre: “Ahmet Rasim yazılarında en ufak bir ayıklama, bir seçme yapmadan yazar. Tıpkı çarşıdan işe yarasın yaramasın her gördüğünü alıp eve depo eden meraklı ve acayip huylu bir insan gibi. Bu bakımdan o, okuyucuya kalemden çıkmış bir yazı değil, sanki yığınla malzeme sunmaktadır. Buna orijinallik dense de sanatkârlık denemez. Sanat bakımından zayıf olan eserin ictimâî, edebî ve tarihî değeri büyüktür (Hacıeminoğlu, 1972: 215).” Bununla birlikte Orhan Şaik Gökyay’ın da ifade ettiği gibi “bir tek Ahmet Rasim’i ortaya çıkarmak, Türkçe’nin yarı sözlüğünü yapmak olacaktır (Gökyay, 1969).”

### Sonuç

Bu makalede Ahmet Rasim’in “Külliyyât-ı Say ü Tahrir” adlı eserinde yer alan makalelerinde halkçı ve ansiklopedist tavır üzerinde durulmuştur. Bu amaçla “Külliyyât-ı Say ü Tahrir” adlı eserde yer alan makaleler dil ve üslûp özelliklerine bağlı olarak incelenmiştir. Külliyyât-ı Say ü Tahrir 1325 (1907)

yılında İstanbul'da Şirket-i Mürettibiye Matbaası'nda, kitapçı Nasrullah tarafından basılır. Yazar, bu makalelerinde dilde ve edebi düşüncede millî olanı almayı ve başka milletlerin kültür kaynaklarına da başvurarak bir terkibe ulaşmayı arzu eder. Ahmet Rasim'in bütün makalelerinin dil açısından tahlili, Osmanlının çok unsurlu kültür mozağini ortaya çıkarır. Kullandığı çok sayıda sözlük ve ansiklopedi, yazarın zengin bir dil malzemesine sahip olduğunu gösterir. Ahmet Rasim, zaman zaman kelimeciliğe düşerse de bu ansiklopedik bilgi vermek isteğinden kaynaklanır. Hakkında yapılan değerlendirmeler çok çeşitli olsa da bir tek Ahmet Rasim'in dil varlığını ortaya çıkarmak bir devri anlamak ve idrak etmek demek olacaktır.

### Kaynaklar

Ahmet Rasim (1325/1907). Külliyât-ı Sây ü Tahrir, İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

Aktaş, Ş. (1987). *Ahmet Rasim*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Bahadınlı, Y. Z. (1984). *Türkçe Deyimler Sözlüğü ve Kaynakları*, İstanbul: Hür Yayınevi.

Caferoğlu, A. (1940). *Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme-I*, İstanbul: Burhanettin Basımevi.

Gökyay, O. Ş. (1969). *Eşkâl-i Zaman*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Hacıeminoğlu, M. N. (1972). "Ahmet Rasim'de Dil ve Üslûp," İstanbul: *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (1), 197-216.

Tanpınar, A. H. (1988). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 7. Baskı, İstanbul: Çağlayan Kitapevi.



## Yayın İlkeleri

*Aydın Türklük Bilgisi Dergisi* (AY- TBD), İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü tarafından Bahar (Nisan) ve Güz (Ekim) olmak üzere yılda iki defa ve basılı olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

*Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*'nde, özgün olmak şartı ile Türk dili, edebiyatı, tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri ve Türk dünyası edebiyatları ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değerlendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır. Bununla birlikte Sosyal Bilimlerin öteki alanlarından dil ve edebiyatla ilgili kültürel ve toplumsal problemleri konu edinen yazılara da yer verilir.

*Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*'ne gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir "araştırma makale" veya daha önce yayımlanmış çalışmalarını değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir "derleme makale" olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayın kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Yazıların *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi*'nde yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

### I. Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Aydın Türklük Bilgisi Dergisi'ne gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade



edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"-nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Aydın Türklük Bilgisi Dergisi'nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Aydın Türklük Bilgisi Dergisi'ne yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **II. Yayın Dili**

*Aydın Türklük Bilgisi Dergisi'* nin yayın dili Türkiye Türkçesidir. Yayın ilkelerine uygun olmak şartıyla diğer Türk lehçelerinde yazılmış olan yazılara da dergide yer verilebilir.

## **III. Yazım Kuralları**

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz. Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki kurallar dikkate alınmalıdır:

**1. Ana Başlık:** İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle yazılmalıdır.

Makalenin başlığı, sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

**2. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i:** Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu yazılmalı, soyadından sonra yıldız (\*) işaretiyle dipnot verilmeli ve dipnotta yazar(lar)ın unvan(lar)ı ve adres(ler)i varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ORCID numaraları (ilk sayfada) belirtilmelidir.

**3. Öz:** Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) eğik yazıyla verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

**4. Ana Metin:** A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da çift tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde aynı anda “tırnak işareti” ve “eğik harfler” gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir. Doğrudan alıntılar çift tırnak içinde verilmeli. Doğrudan alıntı içindeki alıntılar ise tek tırnakla belirtilmelidir.

**5. Bölüm Başlıkları:** Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılmalı, alt başlıklar bilimsel dergi yayıncılığındaki yöntemlere göre (1./1.1./1.2 ... 2./2.1./2.2. ... gibi) numaralandırılmalıdır. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

**6. Tablolar ve Şekiller:** Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere koyu yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

**Örnek: Tablo 1: Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi.**

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde ve koyu olarak yazılmalıdır. Şekil numarası nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

**7. Görseller:** Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, koyu harflerle yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası da koyu harflerle yazılmalı (Resim 1.; Şekil 1.), nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Örnek: **Resim 10. Wassily Kandinsky, “Kompozisyon” (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).**

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

**8. Dipnotlar:** Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Makalenin daha önce bir bildiri olarak sunulup sunulmadığı, bir proje ürünü olup olmadığı, bir tezden üretilip üretilmediğine dair açıklama için verilecek dipnot, numarayla değil yıldız işaretiyle ( \* ) verilmeli. Böyle bir durumda yazarın soyadının sonuna eklenecek dipnot iki yıldız işaretiyle ( \* \* ) verilmeli.

**9. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar:** Yazar doğrudan ya da do-

laylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır.

Doğrudan alıntılar çift tırnak içinde verilmelidir.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde: (Orda, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde: (Ercilasun, 2008: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde: (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve “vd.” yazılmalıdır: (Akalm vd., 1994: 11).

“Kaynaklar” kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır:

Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.

Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı yazılmalıdır: (Kaplan)

Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

**10. Kaynaklar:** Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik sırayla aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

### **a. Kitaplar**

Öztürkmen, A.(1994). *Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Carter, A. (2004). *Dans Tarihini Yeniden Düşünmek*. çev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

### **b. Makaleler**

Sarısözen, M. (1970). Bağlama Metodu, *Folklor/Halkbilim* (1): 12-16.

Bakka, E. ve Felföldi, L.(2002). Whose Dances, Whose Authenticity? *Dance Research* (32): 3-18.

### **c. Kitap içi bölümler**

Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. *Rethinking Dance History: A Reader*, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190.

Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. *Klinik Psikoloji*, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

### **d. Tezler**

Dehmen, B. (2005). *Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### **e. İnternet kaynakları**

İnternette elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynaklar’da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk’ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alanozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

### **f. Görüşmeler**

Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme, İstanbul: 19 Temmuz.

#### **IV. Yazıların Gönderilmesi**

Yukarıda belirtilen ilkelere ve kurallara uygun olarak hazırlanmış yazılar, Ayrın Türklük Bilgisi Dergisi'nin dergipark sayfasındaki açıklamalara göre, aşağıdaki bağlantıyla gönderilebilir:

<https://dergipark.org.tr/tr/journal/2275/submission/step/manuscript/new>

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

#### **İletişim Bilgileri:**

Aydın Türklük Bilgisi Dergisi Yayın Koordinatörlüğü,  
İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,  
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,  
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul.  
Tel: (212) 444 1 428

## **Publishing Principles**

*Aydın Türklük Bilgisi* is a nationally recognized peer-reviewed journal published twice a year in Spring (April) and in Fall (October) by the Literature Department of Arts and Sciences Faculty, Istanbul Aydın University. However, submissions to the journal can be made at any time during the year.

*Aydın Türklük Bilgisi* publishes original, research-based and review articles on Turkish Language and Literature, Turkish History and Modern Turkish Dialects as well as Turkic Literature. Articles on cultural and social issues related to language and literature from other areas of Social Sciences are accepted, as well.

We accept only original research articles which have not been published elsewhere as well as nonresearch articles reviewing the previous studies and putting forward new and noteworthy ideas. In addition, the reviews of scientific books that are published in the related fields and book reviews are within the scope of the journal.

The original articles translated from one language into Turkish or English can also be published in the journal provided that they contribute to the field without exceeding one third of the journal. For the translated material protected under law, the author should ask for copyright permission granted by the owner for the translation to be published.

The journal accepts articles either which are unpublished or which are not in process of publication. The articles which are not published, but presented in a scientific conference can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

### **I. Peer-Review process and publication process**

Peer review is designed to assess the validity, quality and often the originality of articles for publication. Its ultimate purpose is to maintain the integrity of science by filtering out invalid or poor quality articles. What peer review does best is improve the quality of published papers by motivating authors to submit good quality work and helping to improve that work through the peer review process.

That a manuscript meets the requirements or standards is the main criterion when articles submitted are peer reviewed. All the articles are preliminary evaluated by the editorial board concerning the quality and suitability. The journal editor sends out the article to three people in the same academic field. These experts evaluate

the article for soundness of research methods, whether the conclusions follow from the results, the quality of the literature review, and often whether the study provides new or novel information. After the peerview process is over, the article is sent to production. If the article is rejected or sent back for either major or minor revision, the handling editor should include constructive comments from the reviewers to help the author improve the article.

Following the peer-view process, the copyrights of the manuscripts which are accepted for publication are transferred to Istanbul Aydin University. In order to publish and disseminate research articles, the

University should have the publishing rights. This is determined by a publishing agreement between the author and IAU. Thus, the “authorship form” including a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal is also required to be completed.

Authors are responsible for their scientific, ethical and legal views published in the article. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The authors of the published articles reserve the right to copy the whole or a part of their work for their own purpose on the condition that they indicate the text/article is published in the journal. Authors will stick to the aforementioned principles by submitting their works to the journal.

## **II. Language of publication**

The journal publishes articles in Turkish as well as manuscripts written in other Turkish dialects as long as they meet the publishing criteria.

## **III. Formatting Guidelines**

It is worth nothing that manuscripts, which do not meet the criteria, are transferred or rejected by the journal. The article should be prepared according to the following guidelines:

### **1. Main Title**

The title is an essential way to bring the article to potential readers’ attention. Therefore, it should capture the main idea of the essay, but should not contain abbreviations or words that serve no purpose. Therefore, the title should be as accurate, informative and complete as possible. It should be centred on the page and typed in



12-point Times New Roman font, but the title should not be underlined, bolded, or italicized. The main title should not exceed 10-12 words and initials should be capitalized.

## **2. Author's Name(s) and Address(es)**

The name(s) and surname(s) of the authors should be typed in bold whereas the addresses must be typed in italic letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

## **3. Abstract**

Each paper should have an abstract in both English and Turkish. The abstract should outline the most important aspects of the study while providing only a limited amount of detail on its background, methodology and results. Its length should consist of at least 150 words and should not exceed 200 words. The abstract should be self-contained but should not quote any references, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. It should be clear, concise, and informative giving the scope and the main results obtained.

Authors should provide keywords consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the

English and Turkish abstracts. The Turkish abstract should also have its title in Turkish.

## **4. Main Text**

The author should use Times New Roman style font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and make 3 cm margins on the top, bottom and sides of an A4-sized (29.7x21 cm) MS Word page. The pages should also be numbered. The parts of the text should be written either in italics (not in bold) or shown in single quotation marks (''). The text should not contain double punctuation involving quotation marks and italics at the same time.

## **5. Sub-titles**

If the article is long enough and it includes coherent sections, and even subsections, the author might consider including section headings in the paper. When necessary, headings should be used to separate its major sections. All the section headings should be in bold type and font should be 12- point size (regular) and sub (italics) titles, capitalizing only the initial letters of each word in the title.

Sub-titles should not be followed by a colon (: ) and the text must begin after an empty line.

## **6. Tables and Figures**

Tables should be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures should be numbered separately. Vertical lines should not be used for drawing tables; however, horizontal lines should only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table should be indicated above the table, on the left side, in regular fonts; the title of the table should be written capitalizing the initials of each word. Tables should be located in their proper places within the text.

For example, Table 1: A comparative analysis of different approaches

The numbers and the titles of the figures which need to be clear should be centred just below the figure. The number of the figure must be in italics followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

## **7. Visuals**

When visuals are placed into the text, they should be placed as close as possible to the paragraph referring to them. Visuals should be titled according to the criteria specified for tables and figures. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images, photographs or special drawings included in the text should be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text should be e-mailed to the address indicated in JPEG format.

The online sourced images should also comply with a rule of 10 cm/300 ppi.

The pictures and photographs should be prepared according to black -and- white printing and processing.

The titles and the numbers of the visuals should be centred and typed in italics. The type of the visual and its number should be

typed in italics followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

Example: Resim 10. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

Figures should be clear. The text on the chart must be easily readable, i.e. font size is more than 8 points.

Each figure should be provided with a caption.

Figures refer to all other types of visuals like charts, graphs, drawings, and images as figures. Each figure should be labelled with the word Figure and an Arabic numeral in italics. The label and caption of a figure are placed below the visual as it appears in the text, along with a reference to the source of the figure if it came from an outside resource.

The pages containing figures, charts and images should not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that they will be prepared as ready to be published, if not the authors can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text.

## **8. Footnotes**

Footnotes should not be used as references to sources in the articles to set out in full in notes at the bottom of each page. They should only be used for additional explanatory information. Word can automatically number sections. Numbers should be used in the text to indicate footnotes, for example<sup>1</sup>. When citing quoted sources, the number should be placed at the end of the quotation and not after the authors name if that appears first in the text.

## **9. Citation and References**

In this section, you will find explanations and examples of how to cite resources that you might use in your research, both in the text of your work (in-text citations) and at the end of your research (references list).

A citation tells the readers where the information came from. In your writing, you cite or refer to the source of information.

A reference gives the readers details about the source so that they have a good understanding of what kind of source it is and

could find the source themselves if necessary. The references are typically listed at the end of the lab report.

When you cite the source of information in the report, you give the names of the authors and the date of publication.

The sources are listed at the end of the report in alphabetical order according to the last name of the first author, as in the following book and article.

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below.

In case not specified here, authors must consult APA 6th edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in italics using quotation marks (“ ”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below:

Works by a single author: (Carter, 2004).

Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).

Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

Works by more than two authors: (Akalın et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.

If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided:

Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.

Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

## **10. Bibliography**

In APA style, all the sources you cite throughout the text of your paper are listed together in the

References section. The References section has its own special formatting rules, including double-spaced text and hanging indentation

Full Bibliographic Citations APA format requires the inclusion of a list of resources used in the paper, and this list is referred to as “references.” This list includes only the names of resources cited in the paper, not resources that you found and read during your research process but did not include in the paper. The references page should start at the top of a new page in your essay; however, it will need to be included in your continuous page numbering. References pages, like all other pages, have the running head and page number at the top.

A bibliography is a list of all of the sources you have used (whether referenced or not) in the process of

researching your work. In general, a bibliography should include:

- the authors’ names
- the titles of the works
- the names and locations of the companies that published your copies of the sources
- the dates your copies were published
- the page numbers of your sources (if they are part of multi-source volumes)

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The references must be listed according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a), (2004b) (...).

### **Reference lists/ bibliographies**

When using the ‘author, date’ system, the brief references included in the text must be followed up with full publication details,

usually as an alphabetical reference list or bibliography at the end of your piece of work. The examples given below are used to indicate the main principles:

The simplest format, for a book reference, is given first; it is the full reference for one of the works quoted in the examples above.

Knapper, C.K. and Cropley, A. 1991: *Lifelong Learning and Higher Education*. London: Croom Helm.

**a. Books**

Öztürkmen, A.(1994). *Türkiye’de Folklor ve Milliyetçilik*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Carter, A. (2004). *Dans Tarihini Yeniden Düşünmek*. çev: Cansu Şipal, İstanbul: BGST Yayınları.

**b. Articles**

Sarısözen, M. (1970). *Bağlama Metodu*. Folklor/Halkbilim (1): 12-16.

Bakka, E. ve Felföldi, L. (2002). Whose Dances, Whose Authenticity? *Dance Research* (32): 3-18.

**c. Chapters in an Edited Book**

Lepecki, A. (2004). Concept and Presence: The Contemporary European Dance Scene. *Rethinking Dance History: A Reader*, ed. Alexandra Carter, London: Routledge, s: 176-190.

Şahin, M. (2013). Klinik Psikolog Olmak. *Klinik Psikoloji*, ed. Linden, W. ve Hewitt, P. L. Ankara: Nobel, s: 1-16.

**d. Thesis**

Dehmen, B. (2005). *Ulusal ve Küreselin Kesişme Noktasında Halk Danslarına Bir Yaklaşım: Dansın Sultanları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**e. Online Resources**

Online resources must be cited for the data obtained from the Internet. The full web address of the webpage (not the home page) and the date of access must be indicated in the bibliography for the online resources:

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alanozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

#### **f. Interviews**

Ural, U. (2014). Artvin halk dansları çalıştırıcısı Uğur Ural ile ÜFTAD ofisinde yapılan görüşme,

İstanbul: 19 Temmuz.

#### **IV. Sending Manuscripts**

Submission of a manuscript to the journal implies that all authors have read and agreed to its content and that the manuscript conforms to the journal's policies. Manuscripts written in accordance with the editorial policy must be submitted online:

<https://dergipark.org.tr/tr/journal/2275/submission/step/manuscript/new>

After manuscript submission, all authors of papers under consideration for publication will complete and send an authorship form.

Following the peer-review process, peer reviewers can suggest changes, additions or gaps if parts of the article are difficult to read or need more explanation. The articles assessed and accepted can be asked their authors for further improvement and proofreading. The authors must make revisions in one month at the latest.

For further information, please contact:

**AYDIN TÜRK LÜK BİLGİSİ**

Editorial Board

Istanbul Aydın University, Faculty of Arts and Sciences

Department of Turkish Language and Literature

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428

E-mail: [aydinturklukbilgisi@aydin.edu.tr](mailto:aydinturklukbilgisi@aydin.edu.tr)

