



**CUMHURİYET DÖNEMİ (1928-1948) YURT BİLGİSİ DERS
KİTAPLARINDA ÇOCUKLUĞUN POLİTİK YAPILANMASINA
İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA**

Burcu SEL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Burcu
Soyadı :SEL
Bölümü :Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İmza:
Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Cumhuriyet Dönemi (1928-1948) Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Çocukluğun Politik Yapılanmasına İlişkin Bir Araştırma.
İngilizce Adı : A Study of Political Construction Childhood on Civics Books in Turkish Republican Period (1928-1948).

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Burcu SEL

İmza:



JÜRİ ONAY SAYFASI

Burcu SEL tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Dönemi (1928-1948) Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Çocukluğun Politik Yapılanmasına İlişkin Bir Araştırma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisan tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif Sözer

Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

.....
.....

Başkan:

.....
Prof. Dr. Selma YEL

.....
.....

Üye:

.....
Yrd. Doç. Dr. Nilgün DAG

.....
.....

Üye:

.....

.....

Üye:

.....

.....

Tez Savunma Tarihi 27.06./2016

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI



Rahmetli dedeme ve anneme...

TEŞEKKÜR

Yalnızca bu araştırmanın planlanmasında ya da yürütülmesinde değil, akademik hayatımın her aşamasında bana yol gösteren, fikirler sunan, derin bilgisini, tecrübesini, sohbetini, sabrını ve zamanını benden esirgemeyen saygı değer hocam Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER başta olmak üzere; tartışma ve değerlendirmeleriyle bana farklı bakış açıları sunan Yrd. Doç. Dr. Nilgün DAĞ'a ve yüksek lisans eğitimim süresince bana katkıları olan diğer bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında desteğini ve sevgisini yürekten hissettiğim aileme, kişiliği ve hayata bakış açısıyla her zaman örnek aldığım yakın zamanda kaybettiğim rahmetli dedem Mustafa ERDOĞDU'ya, eğitimim konusunda sürekli beni yüreklendiren, özverisi ve sabrıyla her zaman yanımda olan sevgili eşim Ömer SEL' e, çalışmam boyunca görüş alışverişinde bulunduğum, bilgilerini ve yardımlarını benden esirgemeyen tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

**CUMHURİYET DÖNEMİ (1928-1948) YURT BİLGİSİ DERS
KİTAPLARINDA ÇOCUKLUĞUN POLİTİK YAPILANMASINA
İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA
(Yüksek Lisans Tezi)**

Burcu SEL

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs, 2016

ÖZ

Çalışmada cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğa yönelik politik inşa sürecinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiş, doküman incelemesi tekniği ile veriler toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle veriler çözümlenmiştir. Örnekleme 1928-1948 yılları arasında yayımlanan dokuz yurt bilgisi ders kitabı alınmıştır. Elde edilen veriler Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılması, yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurlar ve yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar olmak üzere üç ana bölümde incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, cumhuriyet döneminde çocukluğun politik yapılanma sürecinde geleneksel anlayıştan uzaklaşarak “müstakil” bir varlık olarak ele alındığı, pragmatist bir anlayışla milliyetçi, modern ve rejime sadık cumhuriyetçi çocuğun idealize edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Çocuk, Çocukluk, Politik yapılanma, Yurt bilgisi.

Sayfa Adedi : 148

Danışman adı : Doç. Dr. M. Akif SÖZER

**A STUDY OF POLITICAL CONSTRUCTION CHILDHOOD ON
CIVICS BOOKS IN TURISH REPUBLICAN PERIOD (1928-1948)**

(M.S. Thesis)

Burcu SEL

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

May, 2016

ABSTRACT

The analysis is of political construction subjected to children on civics books in Turkish Republican period of 1928-1948 is purposed in this study. This work processed with qualitative survey, descriptive scanning model is accepted and collected data is analysed with concept analysis technique. Nine civics books which was issued between 1928-1948 are used of sampling. Collected data is studied in three main sections; firstly abolition of the Ottoman political legitimacy, second political issues for the legitimacy of the new regime and third political issues for ensuring the continuation of the new regime's legitimacy. When the data analysed in a whole point of view, it is seen that they receded from the traditional view, child had viewed as an "independent" individual, idealized as nationalist, modern and loyal to the resiment.

Key Words : Child, Childhood, Political Construction, Civics.

Page Number : 148

Supervisor : Doç. Dr. M. Akif SÖZER

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	8
1.1.1. Alt Problemler	9
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Varsayımlar	12
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Politik Yapılanma ve Eğitim İlişkisi.....	15
2.1.1. Farklı Eğitim Anlayışları ve Çocuk Üzerindeki Politik Pratikler.....	20
2.1.2. Politik Yapılanma ve İdeolojik Söylem Açısından Okul	26
2.1.3. Politik Yapılanma ve İdeolojik Söylem Açısından Çocuk.....	32
2.1.4. Politik Bir Figür Olarak Ders Kitapları	37
2.2. Cumhuriyet Dönemi Yurt Bilgisi Öğretim Programları ve Yurt Bilgisi Dersinin Gelişim Süreci.....	45
2.2.1. 1924 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi	49
2.2.2. 1926 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi	52
2.2.3. 1936 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi	55
2.2.4. 1948 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi	57

BÖLÜM III. YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Evren/Örneklem.....	64
3.3. Verilerin Toplanması.....	66
3.4. Verilerin Analizi	67
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin Kategoriler	82
4.1.1. Osmanlı Dönemi Siyasal Simgelere İlişkin Kategoriler.....	83
4.1.1.1. Padişahlık.....	84
4.1.1.2. Halifelik	85
4.1.1.3. Meşrutiyet.....	86
4.1.2. Osmanlı Döneminin Toplumsal Yapısına İlişkin Kategoriler.....	87
4.2. Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin Kategoriler	90
4.2.1. Atatürk İlkeleri.....	92
4.2.2. Kuruluş Savaşı	99
4.2.3. Atatürk	100
4.2.4. Türk Milleti, Türk Vatanı, Türk Devleti	101
4.2.5. Bağımsızlık.....	104
4.2.6. Törenselleşme ve Semboller	106
4.2.7. Demokrasi	106
4.3. Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik Politik Unsurlar.....	107
4.3.1. Politik Sistemlere Uyum	108
4.3.1.1. Seçim Düzeni	109
4.3.1.2. Meclis	111
4.3.1.3. Siyasi Liderler.....	112
4.3.1.4. Kitle İletişim Araçları	113
4.3.1.5. Siyasi Partiler.....	114
4.3.2. Politik Kurumsallaşma	116
4.3.2.1. Siyasi Kurumlar	118
4.3.2.1.1. Devlet Daireleri.....	118

4.3.2.1.2. Bakanlıklar	120
4.3.2.1.3. Hükümet.....	121
4.3.2.1.4. Devlet Başkanlığı.....	122
4.3.2.2. Yasal Düzen	123
4.3.2.3. Ordu	124
4.3.3. Ekonomik Gelişmenin Politik Boyutu	126
4.3.3.1. Vergi.....	126
4.3.3.2. Devletçilik.....	128
4.3.3.3. Özel Girişim	130
4.3.3.4. Tutumlu Olma.....	131
4.3.3.5. Kooperatifçilik	132
4.3.3.6. Yerli Malı Kullanma.....	133
4.3.4. Devlet ve Yurttaş Arasındaki Görev ve Yükümlülükler	134
BÖLÜM V. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	137
KAYNAKLAR	141
ÖZGEÇMİŞ.....	148

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Politik İncancın Gelişim Aşamaları</i>	36
Tablo 2. <i>1924 Erkek İlk Mektepleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi</i>	50
Tablo 3. <i>1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi</i>	53
Tablo 4. <i>1936 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi</i>	56
Tablo 5. <i>1948 Programına Göre İlkokulların Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi</i>	60
Tablo 6. <i>1928-1948 Yılları Arasında Yayımlanan Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına Ait Bilgiler</i>	65
Tablo 7. <i>Örnekleme Alınan Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler</i>	66
Tablo 8. <i>Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Tüm Kategorilerin Aldıkları Toplam Yoğunluk Puanlarına İlişkin Sıralama</i>	80
Tablo 9. <i>Kategorilerin Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Olumlu, Olumsuz, Yansız Olarak Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri</i>	81
Tablo 10. <i>Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin Alt Kategorilerin Ana Kategoriyeye Oranlarının Sıralaması</i>	82
Tablo 11. <i>Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin “Osmanlı Dönemi Siyasal Simgeler” Kategorisine Ait Alt Kategorilerin Aldığı Yoğunluk Puanları</i>	83
Tablo 12. <i>Osmanlı Dönemi Siyasal Simgeler” Kategorisine Ait Alt Kategorilerin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.</i>	83
Tablo 13. <i>Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin “Osmanlı Döneminin Toplumsal Yapısı”na Ait Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları</i>	88
Tablo 14. <i>Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin “Osmanlı Dönemini Toplumsal Yapısı”na Ait Alt Kategorilerin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.</i>	89
Tablo 15. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurların Kazanılmasına İlişkin Kategorilerin Aldığı Yoğunluk Puanları</i>	91

Tablo 16. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması</i>	92
Tablo 17. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin “Atatürk İlkeleri” Adlı Kategorinin Aldığı Yoğunluk Puanları</i>	93
Tablo 18. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin “Atatürk İlkeleri” Kategorisindeki Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması</i>	93
Tablo 19. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Sistemlere Uyum” Adlı Kategorileriye İlişkin Alt Kategorilerin Aldığı Yoğunluk Puanları</i>	108
Tablo 20. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Sistemlere Uyum” Adlı Kategoriye İlişkin Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması</i>	108
Tablo 21. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Sistemlere Uyum” Kategorisine Ait Alt Kategorilerin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.</i>	109
Tablo 22. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Kurumsallaşma” Adlı Kategoriye İlişkin Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları</i>	117
Tablo 23. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Kurumsallaşma” Kategorisindeki Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması</i>	118
Tablo 24. <i>Politik Kurumsallaşma Kategorisindeki “Siyasi Kurumlar” Kategorisinin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler</i>	118
Tablo 25. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Ekonomik Gelişmenin Politik Boyutu” Adlı Kategoriye İlişkin Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları</i>	126
Tablo 26. <i>Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Devlet ve Yurttaş Arasındaki Görev ve Yükümlülükler” Adlı Kategoriye İlişkin Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları</i>	134

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin kategoriler.69
- Şekil 2.* Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılmasına ilişkin kategoriler70
- Şekil 3.* Yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar71



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocukluk kavramı sadece belirli yaş aralığına sığdırılmış dönemsel salt bir “süreç” değil; aynı zamanda siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel boyutları da olan tarihi değişim ve dönüşüm süreçlerinde itici bir güç olarak varlığını yoğun şekilde hissettirmiş “bütüncül” bir kavramdır. James (2000)’in belirttiği üzere “çocukluk, çocukları günlük eylemlerinde "biz" olarak birleştiren ve yetişkinler tarafından "onlar" olarak belirleyen bir ayrı ve ayırıcı kuşaklararası mekândır”(s. 36). Kimi zaman değişim ve dönüşüm süreçlerinde otoritelerce bir araç olarak, kimi zamanda bu süreçlerin temel amacı olarak işlevsellik kazanan çocukluk kavramı tarih boyunca farklı boyutlarda ve farklı ideolojilerde inşa edilmeye çalışılmıştır. Çocukluk kavramının araştırılma süreci pek çok faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterebilmekte ve çeşitli sosyolojik unsurların işbirliğinde gerçekleşmektedir. Çocukluğa dair bu tarihi inceleme sürecinde dini, ekonomik, siyasi, sosyal, ahlaki, eğitsel vb. boyutlarda elde edilen veriler ışığında çocukluğun inşasına ve tarihi gelişimine yönelik çeşitli çıkarımlara gidilebilmektedir. Öztan (2009)’nın belirttiği üzere “bugünkü anlamı ile “çocukluğun keşfi” ya da başka bir deyişle “inşası”, modernitenin bir ürünü olmakla birlikte, mevcut paradigmadaki değişimin ve sürekliliğin izleri, ancak pre-modern çağa dair tarihi bilgilerin ve analizlerin göz önüne alınması ile mümkündür”(s.1). Ancak bütünüyle çocukluğa ve çocukluğun inşasını ortaya koymada temele ele alınması gereken ölçüt “geçmişe ait çocukluğa dair bilgi birikimi” olarak görülmemelidir. Değişen paradigmlar ışığında çocukluk kavramının değişimini irdeleyebilmek ancak ve ancak geçmişle birlikte, şimdi ve gelecek temalı anlayış ve deneyimler de göz önünde bulundurularak gerçekleşebilir.

Günümüzde çocuk kavramı; psikoloji, sosyoloji ve tarihin kesiştiği noktada ele alınıp incelenmektedir. Disiplinler arası tutum çocuğun ve çocukluğun farklı boyutlarıyla geniş bir perspektifle incelenmesine imkân vermektedir (Onur, 2005, s.99). Bu bağlamda çocukluk kavramına ilişkin yapılan çalışmalarda 1600’lü yıllara kadar olan dönemde

kendine özgü, spesifik bir şekilde ele alınmış çocukluk kavramına ulaşmak oldukça güçtür. Tan (1989)'ın belirttiği üzere “çocuklara yönelik tarihsel araştırmaların ortaya çıkışı, tarih yazma sürecinde beliren taze solukların, yeni boyutların ve bilimsel yönsemelerin sonuçlarından biridir. Tarihçiler arasında, geleneksel tarihin önemsemediği güçsüz, edilgen, sessiz toplum kesimlerine yönelen yeni ilgi çocuklara da yansımıştır”(s.73). Sosyal hayatta değer bulamayan, yetişkinler tarafından önemsenmeyen, toplumun pasif katmanlarından biri olarak kabul gören çocuk, uzun yıllar göz ardı edilen toplumsal bir kategori olmuştur.

Çocuk ya da çocukluk kavramının ilk kez ele alındığı araştırmalar incelendiğinde Fransız sosyal tarihçi P. Ariés'in ismi göze çarpmaktadır¹.

Ariés' e göre, ortaçağ toplumunda bebeklik ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi yoktu. Bu sebeple onun başlangıç noktası genç insanların küçük yetişkinler olarak algılandığı bir toplumdur. Ortaçağda hiçbir eğitim anlayışı yoktu, ortaçağ insanları klasik medeniyetlerin paedia'sını unutmuştu ve çocukluğun fiziksel, ahlaki ve cinsel sorunları konusundaki bugünkü saplantılarımıza dair en ufak bir işaret bulunmuyordu. Çocukluğun keşfi 15, 16. ve 17. yüzyılları beklemek zorunda kaldı (Heywood,2003, s. 17).

Ortaçağ'da yetişkinlerden ayrı tutulmayan çocuk yetişkin dünyasına ait bir unsur olarak kabul edilmiş, yetişkinlerle aynı düzlemde görev ve sorumluluklar üstlenmek zorunda bırakılmıştır. Tan (1989)'ın belirttiği üzere “P. Ariés'in kitabı çocukluğun toplumun bir icadı olduğunu savunuyor, çocukların az çok yetişkin sayılıp yetişkin işlemi gördüğü Ortaçağ'da böyle bir kavramın bulunmadığını kanıtlamaya yöneliyordu”(s.79). Bununla birlikte çocuğa karşı bu değersizlik ve kayıtsızlık tutumu eğitime de yansımış, eğitsel anlamda da karanlık bir dönem yaşanmıştır. Formal, yaygın ve kitlesel eğitim anlayışından uzak kilise merkezli disiplin ve aşırı kontrollü eğitim sadece belli bir kesime özel olarak verilmiştir. Ayrıca Ortaçağ Avrupası'nda doğuştan ilk günahın (The Original Sin) ürünü olduğu savından hareketle çocuk kavramına olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Bebeklikten doğrudan yetişkinliğe geçilmesi gerektiği düşünülen bu dönemde çocukluk insanın gelişimsel sürecinde hemen atlatılması gereken olumsuz bir zaman dilimi olarak kabul edilmiştir. Gutek (2001)'e göre “özellikle gürültülü, pis, kötü, tembel gibi kavramlarla özdeşleştirilen çocuğun iyi olarak tanımlanabilmesi için mümkün olduğunca yetişkine benzeyip itaatkâr, uslu ve sessiz olarak bu dönemi atlatması beklenmektedir”(s.77).

¹ P. Ariés tarafından 1960 yılında yazılan “L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien regime (Eski Devirlerde Çocuk ve Aile Yaşamı)” adlı kitap döneme damgasını vurmuş ve pek çok eleştiriyi üzerine çekmiştir.

Orta çağdan sonra Coğrafi Keşifler, Reform ve Rönesans hareketleri, Sanayi Devrimi ve Aydınlanma Dönemi gibi yaşanan pek çok baş döndürücü gelişme çocuk kavramını yeni baştan reforme etmiştir. 15. ve 16. yüzyıla gelindiğinde ise hümanizm ve Rönesans ile birlikte skolastik felsefe yavaş yavaş yıkılmış özgür düşünme ortamı ile her şeyin aklın süzgecinden geçirilerek incelenmeye başladığı bir döneme geçilmiştir (Binbaşıoğlu, 1982, s. 67). Zamanla katı ve disipline edici tutumdan uzaklaşarak, çocuğun özgür eğitsel ve sosyal ortamlarda yeteneklerini geliştirmeye yönelik eğitim verilmiştir². Özellikle çocukluğun yeniden yorumlanmasında ve algılanmasında Rönesans sonrası ulus devletlerinin ortaya çıkışı ve beraberinde yaşanan Avrupa'nın zenginleşmesi, kapitalizmin kendini hissettirmeye başlaması, kırsaldan kente yoğun göç, ekonomik, sosyal ve siyasi yaşamı etkilemesi büyük rol oynamıştır. Elkind (2001) 'in ifade ettiği üzere “yeni bir görüş olan çocukluğun yetişkinlikten tamamen farklı olduğu ve olması gerektiği ve yetişkin yaşamının yalnızca sınırlı bir versiyonu olmadığı görüşü Batı dünyasına ilk olarak 17. yüzyılda sunulmuştur”(s. 15). Ariés'e göre 17. yüzyılda çocukluk yetişkinlikten ayrı bir olgu olarak ele alınmış, çocukluğu tanımlayan özel bir söylem oluşturulmuş, ilk çocuk oyuncakları yapılmış ve çocuklara özel giysiler tasarlanmaya başlanmıştır (Tan, 1994, s.18).

Ortaçağdan 17. yüzyıla geçiş süreciyle daha somut, daha gerçekçi bir çocukluk figürü oluşmaya başlamış ve önemli düşünürler tarafından yeni çocukluk figürünün altı çizilmiştir.³ Bu aşamada belki de en güçlü etkiyi J. Locke (1632-1704) tarafından ortaya atılan “boş levha (tabula rasa)” önermesi üzerine şekillendirilen çocukluk anlayışı göstermiştir. Kiliseye ve o döneme kadar kabul görmüş değişmez yargılara bir başkaldırı olarak düşünülecek olan bu yaklaşımla; doğuştan kötü ya da günahkâr olarak nitelendirilen çocukluk anlayışı yavaş yavaş yıkılmış, kendine özgü nitelikleri olan yeni bir çocuk kavramına geçiş başlamıştır. İkinci devrimsel etkiyi ise Rousseau (1712-1778)'nun ortaya koyduğu “romantik çocuk” anlayışı yapmıştır. Rousseau'nun öncülük ettiği çocuğun doğasına saygı ve özgürlük ihtiyacı 19. yüzyılın son çeyreği ile 1900'lü yıllarda doğmuş ve

² Bu dönemde Erasmus (1465-1536) ve Martin Luther (1483-1546) gibi isimlerin çocukların özgürlüğüne ilişkin oluşturdukları söylem ve eserler dikkat çekicidir.

³ John Locke'nin Some Thoughts Concerning Education (Eğitim Uzerine Düşünceler,1693) adlı eseri dönemin çocukluk anlayışında devrim etkisi yaratarak çocukların yetişkinlerden ayrı özellik taşıyan bireyler olduğunu, disiplin ve zorlama yerine şefkat duygusuyla yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Yine çocukluğa ilişkin radikal görüşleri barındıran Jean-Jacques Rousseau 'nun Emile (1762) adlı eseri var olan çocukluk anlayışını eleştirmiş ve yeni çocuk imgesine katkıda bulunmuştur. Çocukların yetişkinlerden farklı kendine has özellikler barındırdığını belirten Rousseau, onların doğuştan günahkâr olduğu fikrini eleştirmiş ve doğaya uygun yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayarak doğaya dönük eğitimin önemi üzerinde durmuştur.

doğal ğretim, ğrenci faaliyetleri, gündelik hayata yakınlık gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Binbaşıoğlu,1982,s.118). Rousseau'nun çocukluğa dair yaptığı felsefi kurguların özünde aslında ocuk ve yetişkin arasındaki farklılıklar yerleştirilmiş, çocuğun doğasına yönelmiş sonradan yapılandırılmış/biçimlendirilmiş ocuk anlayışına vurgu yapılmıştır. Rousseau çocuğu masum bir varlık olarak görerek, çocukluğu insanın gelişim sürecinde tadına varılacak en doğal dönem olarak nitelemiştir (Gutek,2001, s.79). Locke ve Rousseau gibi dşnrlr tarafından ortaya atılan çocukların korunup gözetilmesi gibi fikirler, zamanla orta sınıf çocukluk ideolojisinin oluşumunu güçlendirmiş, hatta kimi ailelerce bu olumlu pedagojik ve didaktik düşünceler kendi çocukları üzerinde uygulanmış ve gitgide bu fikirler sanat ve edebiyat alanında ses getirmeye başlamıştır (İnal,1999,s.197). 1600-1800 yılları arasında çocukların eğitimine verilen devrim niteliğini taşıyan önem ve ilgi çocukluk kavramını yetişkinlikle neredeyse eşit statülere taşımiştır. Eskiden farklı olarak çocuklara özgü kıyafetler, yemekler, müzikler, resimler, eğlenceler ve oyunlar düzenlenmeye başlamıştır. Ancak toplumun alt katmanlarını oluşturan yoksul ve eğitimsiz kesim için çocukluğun ilerleyişi st ve orta sınıfa nazaran çok daha yavaş ve zor olmuştur.

18. yüzyılda ocuk eğitimine ilişkin disiplin sağlama boyutunda özgürlüğe verilen değer ve artarak nispeten baskı yoluyla çocuğun biçimlendirilmesini sağlayan eski anlayış bazı eğitimciler tarafından reddedilmiştir (Binbaşıoğlu, 1982, s. 101). Ayrıca 18. ve 19. yüzyılda Avrupa'da yeni buluşların makineleşmiş endüstriyi güçlendirmesiyle ortaya çıkan Sanayi Devrimi, teknolojik kazanımların yanı sıra Batı'da toplumsal sınıf yapısında da değişiklikler yaşanmasını sağlamıştır. Rönesans ile birlikte yaşanan devrimler ise özellikle alt ve orta sınıfın pek çok alanda gelişmeye başlamasını, yaşanan hızlı sanayileşmeyi, makineleşmeye geçiş sürecini, ailenin mevcut yapısını değiştirerek yetişkin ile ocuk arasındaki bağı güçlendirmiştir. Burjuvazinin egemen olduğu bu dönemde diğer toplumsal kategorilerin çocukluk anlayışı, sosyal statü ve ekonomik potansiyeli elinde bulunduran güçlerce şekillendirilmiştir.

Bu amaçla burjuva, özellikle orta sınıf aileler, gelişen modern bilgi, teknik ve değerler çerçevesinde çocuklarına rasyonel bir eğitim, ahlaki bir terbiye ve sınıfsal bilinci haiz bir dünya tasarımı vermeye başladılar. Ancak orta ve st sınıfın çocukları, yetişkin hayatın zorlukları, yükleri ve ayıpları dışında okullaşmanın nimetlerinden kendi çağlarına uygun bir şekilde yararlanırken alt sınıfların çocuklarının eğitsel durumu tam anlamıyla perişan bir vaziyet gösteriyordu (İnal, 2004, s.32).

Bu sürec içerisinde “ocuk işçi” kavramı oluşmuş ve çocukluğun doğasına aykırı ağır çalışma koşulları yeniden ocuk kavramını eleştiriye açmıştır. Heywood (2003)'un ifade ettiği üzere “ocuk emeği konusunda araştırmalar yapan ilk tarihçiler, genellikle

İngiltere’de ve Amerika’da 19. yüzyıl süresince uygulanan fabrika yasaklarına odaklanmıştır. Bu yasalarla, çocuk emeğinin fabrikalarda ve atölyelerde benzeri görülmemiş şekilde “sömürülüşüne” karşılık olarak devlet müdahalesinin yolunu açmışlardır”(s.141). Sonraki dönemlerde ise nitelikli işgücünün fiziksel gücün ötesinde eğitimle sağlanabileceğini gören gelişmiş ülkeler çocuk kavramını revize ederek, iş piyasasından uzaklaşp okula yönelen bir çocukluk anlayışını savunmuşlardır. Bu süreçte çocukların fabrikada işçi olarak çalıştırmalarının ötesinde ileriki dönemlere hazırlık için okula gönderilmeleri tercih edilmiştir (Elkind, 1999, s. 37).

Zamanla Batı tarihinde ortaya çıkan çocuk kavramının daha kapsayıcı bir hal aldığı görülmektedir. 20. yüzyıl ve sonrası gelecek toplumlarının belirleyicisi olarak kabul edilen çocuklara ve çocukluk dönemine ilginin belki de en fazla yoğunlaştığı dönem olarak nitelendirilebilir. Çocukların eğitime verilen ulusal ve uluslararası önem, çocuk haklarını korumak için çıkarılan yasal tedbirler, çocuğa özgü tasarlanan teknolojik materyaller, çocuğa ilişkin özel yapılandırılmış oyun ve eğlence mekânları, çocuğa ilişkin basın ve yayımlar bu dönemin önemli çıktılarındandır. Özellikle bu süreç çocuk ve çocukluğa ilişkin yapılan edebi, felsefi, pedagojik ve hukuki çalışmalarla devam etmiştir. Tarihsel süreçte çocuk algısındaki kırılmalar modern zamanlar için önemli bir temel teşkil ederek 20. ve 21. yüzyılın çocuk kavramının oluşmasına yardımcı olmuştur. Çocukluğun neredeyse hiç tanınmadığı, çocukluğa ilişkin çalışmaların yapılmadığı zamanlardan günümüze yaklaştıkça, modern çocuk kavramına olan ilgi yoğunlaşmaya başlamış ve çok sayıda çalışma göze çarpmaya başlamıştır. Şirin (1998)’in belirttiği üzere “modern çocukluk paradigması, çocukluğu kuşatan ilgilerin güncel bir konu haline gelmesiyle birlikte ve sınırları aşması ile 20. yüzyılın ilk çeyreğinde adeta bir çocuk ideolojisine dönüşmüştür”(s.93).

Çocukluk kavramına ilişkin bu süreçler değerlendirildiğinde çocukluk tarihinin kendine has dönüm noktalarına sahip olduğu görülmekte ve günümüze yaklaşıldıkça düşünsel devrimlerle birlikte çocukluğun yapılanmasına dair görüşler çeşitlenmektedir. Zamanla farklı kültürler ve süreçler kıyaslanarak çocukluğa ilişkin sosyal yapının farkına varılmaya başlanmıştır (Heywood, 2003, s. 12). Modern dünyada çocuk kavramı gelişimini devam ettiriyor gibi gözükse de son dönemlerde yetişkin ile çocukluğun yeniden birleşmekte olduğu, diğer bir ifadeyle çocuk ve yetişkin arasındaki keskin çizgilerin tekrar belirsizleşmeye başladığı düşünülmektedir.

Aslında modern çocukluk paradigması aynı zamanda modern çocukluk paradigmasına dönüşmüştür. Çocuklar yetişkinleşirken yetişkinlerde çocuklaşmaktadır. Bunun anlamı ise şu: Çocukluk giderek yok oluyor. Bu nedenle de önem kazanıyor, yükselen bir değere dönüşüyor. Çocukluğun korunması gereken bir değere dönüşmesi, içinde bulunduğumuz yüzyılın sözleşmeli çocuk anlayışının temelini oluşturmaktadır⁴ (Şirin, 2006, 32).

Bu yönüyle Ortaçağ'da çocuğa ilişkin çizilmeye başlanan çerçevenin aslında 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde “çocukluğun yok oluşu” ile tamamlandığı söylenebilir (Heywood,2003, s. 39).

Dünya çocukluk tarihinde durum böyle iken Türkiye’de çocuk kavramı ve çocukluk imgesi uzun ve karmaşık bir değişimle bugünkü özelliklerini kazanmıştır. Türkiye’de çocukluğun tarihi ve toplumsal dönüşümü incelendiğinde Tanzimat’a kadar olan süreçte, özel bir çerçevede konumlandırılmış çocukluk imgesine rastlamak mümkün değildir.

Osmanlı Dönemi’ndeki geleneksel çocukluk, dünyadaki geleneksel çocukluktan çok farklı değildir. Gündelik hayatta çocuk yok gibidir. Saray çevresi veya eğitimden geçmiş çevrelerin çocukları dışında, çocukların belirli bir yaşa kadar eve bağlı, sosyal ilişkiden uzak bir hayat yaşamaları ve okur-yazarlığa geç başlamaları diğer geleneksel çocuk anlayışları ile de benzeşmektedir (Şirin,1998,s.160).

Ancak Tanzimat süreciyle birlikte Osmanlı’da esen modernleşme rüzgârları ve Avrupa ile etkileşimin artması çocuk kavramına farklı bir boyut kazandırmaya başlamıştır. Geciken modernleşme süreci, Batı ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de yavaş ilerleyen çocukluk bilincinin gelişmesine engel olmuştur (Onur, 2005, s. 109). Bu geç kalış çocukluğa ilişkin yapılan çalışmaların ileriki dönemlere ötelenmesine neden olmuş ve hatta çocuklukla ilgili yeterli sayıda tarihsel kayıt, bilgi ve belgeye ulaşmayı güçleştirmiştir.

Çocukluğa ilişkin Batı kaynaklı ilk farkındalıklar Tanzimat dönemiyle başlamıştır.⁵ Özellikle Avrupa’ya seyahat eden aydınların eğitime ve çocuğa yönelik geliştirdikleri farklı bakış açıları ve çeviri kitaplarının sürekli Batı kültürüne atıfta bulunması geleneksel çocuk anlayışından modern çocuk anlayışına eğilimi kolaylaştırmıştır. Ayrıca Batı’ya yakın bir çocuk anlayışının oluşturulması için daha çok çocuk edebiyatı devlet eliyle şekillendirilmeye başlanmış hatta bu durum bir devlet politikası haline gelmiştir. Bu süreçte en önemli etken çocuklara ilişkin eğitsel eserlerin hem modernleşmenin hem de egemen güçlerin taleplerini yansıtan önemli bir zemin olarak görülmesidir.

⁴ Aynı kaygı Neil Postman (1995) tarafından “Çocukluğun Yokoluğu” adlı eserinde kapsamlı olarak açıklanmıştır. Postman çalışmasında çocukluğu biyolojik bir kategori olarak değil, Rönesans’ın bir ürünü ve toplumsal bir kurgu olarak ele almıştır. Bununla birlikte çalışmasında çocukluğu her toplumsal kurgu gibi hızla gelişen teknoloji ve iletişim araçlarıyla beraber yok olmaya yüz tutmuş bir süreç olarak ifade etmektedir. Çocukların konuşmalarından, davranışlarından öte artık fiziksel görünümünün bile yetişkinlerle benzediğini vurgulamaktadır

⁵ Nisan 1847’de yayınlanan “Eftalin Talim ve Tedrisve Terbiyelerini Veçhile İcra Eylemeleri İta Olunacak Talimat” ismini taşıyan belge çocuğa yeni bir bakış açısı getiren ilk girişimlerden biri olarak tanımlanmaktadır (Akyüz,1989, s. 179).

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleriyle esen yenilenme rüzgârları çocuk figürüne ilişkin bilincin de belirginleşmeye başlamasını sağlamıştır⁶. Tanzimat'la beraber eğitimciler ve yazarlar ailenin ve devletin eğitime ilişkin görev ve sorumluluklarını, çocuklara ve topluma yönelik sorumluluklar çerçevesinde değerlendirmeye başlamışlardır (Akyüz, 2014,s. 157). Bu anlamda çocukluğun yapılanmasına ilişkin asıl ivme II. Meşrutiyetle beraber gelen değişikliklerle kazanılmıştır. Hesapçioğlu (2009)'nun ifade ettiği üzere "II. Meşrutiyet (1908 ve sonrası) dönemi eğitim düşünürlerinin görüşlerinde "yeni eğitim" in, psikoloji temelli, çocuk temelli olması gerektiği anlayışı hâkimdir" (s.122). Tanzimat sonrası kendini yavaş yavaş hissettirmeye başlayan yeni çocukluk kavramında cumhuriyetle beraber dönemin gerektirdiği ideolojiye göre dönüşümler yaşanmaya başlamıştır. Cumhuriyet döneminde hız kazanan modernleşme, sosyal, siyasi ve ekonomik değişimler dönemin çocuk figürünü, politik pek çok faktörün toplumsal anlamda taşıyıcısı olarak görmeyi mümkün kılmıştır. Osmanlı devletinden cumhuriyet dönemine geçiş sürecinde ve sonrasında; çağdaşlaşmanın devam edebilmesi, modernitenin gelecekte de varlığını amaçlanan ideolojide sürdürülebilmesi için çocukluk kavramına önemli roller yüklenmiştir. Özellikle cumhuriyet dönemi, çocukluğun çok yönlü değerlendirilebilmesi için gerekli ideolojik zemine sahip önemli bir süreçtir.

Çocukluk tarihi Türkiye'de köklü bir geçmişe sahip olmayıp yeni gelişmeye başlayan ve kaynak yetersizliği bulunan bir çalışma alanıdır (Ahioglu, 2012, s. 41). Özellikle Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocukluk kavramına dair analizler yapmak, genellemelerde bulunmak belge ve doküman eksikliğinden dolayı neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu durumun önüne geçebilmek için araştırmacılar daha çok çocukluk kavramıyla dolaylı ilişki kuran belli başlı alanlara yönelmiş ve anı, günlük, biyografi otobiyografi gibi yöntem bilimsel açıdan eleştirilere maruz kalan kaynaklar üzerinden incelemeler yapmışlardır.⁷

⁶ Öyle ki bu dönemde özel eğitime gereksinim duyan çocuklara da büyük önem verildiği görülmektedir. Binbaşıoğlu (1982)'nin belirttiği üzere "kör, sağır ve dilsiz çocukların eğitimi üzerine bizde ilk düşünceler I. Meşrutiyet döneminde ortaya atılmıştır. Özel eğitime muhtaç olan bu gibi çocukların eğitimi ilk kez, 1889 yılında sağır ve dilsiz eğitimi ile başlamıştır, 143.

⁷ Türkiye'de çocukluğa ilişkin yapılan çalışmalarda kaynak ve yöntem yetersizliği üzerine eleştiri yapan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Öztan (2009)'ın "Türkiye'de çocukluğun politik yapılanmasını incelediği "Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası" çalışmasında bu durumu göz önünde bulundurarak; döneme bağlantılı günlük, otobiyografi gibi doğrudan öznel olan eserleri metodolojik kaygılarla özellikle birincil kaynaklara dâhil etmemiştir. Aynı kaygıyı göz önünde bulunduran Onur (2005)'un "Türkiye'de Çocukluğun Tarihi" adlı çalışmasında döneme ilişkin anıların incelenmesindeki yöntem bilimsel sorunları dikkate alarak; zengin bir bilgi kaynağı olarak görülen anı literatürünün diğer bilgi kaynaklarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1.1. Problem Durumu

Farklı toplumlara ve farklı tarihsel süreçlere bakıldığında hatta aynı toplumun farklı kesimleri incelendiğinde bile çocukluk kavramına çok çeşitli anlamlar yüklendiği görülmektedir (Punch, 2003, s.279). Cumhuriyet dönemi özellikle yaşanan devrimsel süreçlerle çocukluğun yeniden inşasında önemli bir kırılma noktasıdır. Cumhuriyet döneminde Türkiye’de imparatorluktan ulus devletine geçiş sürecinde yaşanan hızlı değişimler, her alanda olduğu gibi eğitsel anlamda da bir takım farklılaşmalara neden olmuş ve yeni bir ‘çocukluk imgesi’ ortaya çıkarmıştır. Modernitenin yarattığı çocuk algısı sosyal, siyasi ve ekonomik anlamda yaşanan gelişmelerden kimi zaman doğrudan, kimi zaman da dolaylı olarak etkilenecek farklı alanlarda kendine yer edinmiştir.

Eğitim, toplumun ulus-devlet olarak belirlenen yeni ideolojide kendini yeniden inşa etmesinde en önemli araçtır (Şirin, 2013, s. 1275). Politik sistemler için kendi varlıklarını uzun vadede sürdürebilmenin ön koşulu sisteme bağlı toplumsallaşmanın ve sistemin değerleriyle donanmış bir neslin var olmasıdır. Çocukluk döneminde sağlanacak politik sisteme bağlılık ya da uyum, devletlerin ideolojik zeminini güçlendirerek var olan ideolojinin geniş kitlelere yayılmasını sağlar. Devlet otoriteleri bunun için çocukluk çağını ve eğitimi önemli birer ideolojik vasıta olarak kullanmaktadır. Özellikle cumhuriyet döneminde yeni rejimin talep ettiği çocuk figürünü yaratmada eğitim ve beraberinde ders kitapları önemli bir politik araç olarak kabul edilmiştir. “Cumhuriyetçi çocuk” yetiştirilirken temele alınması gereken politik unsurlar yeni milli bir pedagoji yaratmayı zorunlu kılmıştır. Öztan (2009)’ın belirttiği üzere “her şeyden önce cumhuriyet, yeni vücuda getirilen bir idare şekli olarak yeni nesillerin inşası ile psikolojik bağlamda birlikte düşünülmüştür”(s.6). Bu anlamda politik çocuğun kuramsal boyutları siyasi anlamda rejimin gereklilikleri ve milliyetçi unsurlarca; ekonomik anlamda ise kalkınma gereklilikleri aracılığıyla sınırlandırılmıştır.

Devlet tarafından çocuğun yeni rejimdeki önemini kabul edilmesi, ders kitaplarında bir takım politik figürlerin yerleşmesine imkân vermiştir. Bu figürleri benimseyerek kişiliğinin ve ideallerinin bir parçası haline getirecek olan çocuk, yeni rejimin ihtiyaç duyduğu çocukla özdeşim kurmuş olacaktır. Osmanlı meşruiyet sisteminin getirdiklerinden arındırılarak yeni rejimin taleplerini karşılayacak yeterlilikte; milli düşüncelere sıkı sıkıya bağlı, cumhuriyetin erdemlerini içselleştirmiş, vatansever çocukların yetiştirilmesi için ders kitapları önemli bir politik zemin olarak kullanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında yurt bilgisi ders kitaplarının cumhuriyet döneminde sahip olduğu politik gizil güç, çocukluğun yeniden

inşasını açıklamaya fırsat veren önemli bir alandır. Özellikle yurt bilgisi ders kitapları politik bağlamda yaratılmak istenen “milli pedagoji” açısından resmi ideolojik unsurların çocuklara yansıtıldığı, milli kimlik kazanmış ders kitapları olarak kabul edilmiştir. İçeriksel açıdan yurt bilgisi ders kitapları; hem sözü edilen milli öğeleri (kahramanlıklar, savaşlar, mücadele dönemleri, Türk’ün ulu tarihi vb.), hem ekonomik unsurları (tutumlu olma, yerli malı kullanımının teşviki, özel girişim, devletçilik vb.), hem de yeni rejiminin getirilerini (demokrasi, cumhuriyet, seçim, parlamento, siyasi partiler, devlet daireleri, bürokrasi vb.) çocuğa yansıtarak ideal cumhuriyet çocuğunu politize etmekte kullanılmıştır.

Bu bağlamda araştırmada “Türkiye’de cumhuriyet dönemi yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılanması nasıl gerçekleştirilmiştir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.1.1. Alt Problemler

1. Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocuklara atfedilen politik özellikler nelerdir?
2. Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılanma sürecinde kullanılan kavramsal kategoriler nelerdir?
3. Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılanma sürecinde kullanılan kavramsal kategorilerin kullanılma sıklığı nedir?
4. Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılanmasına ilişkin kullanılan kategorilerin olumlu-olumsuz-yansız olarak kullanılma sıklığı nedir?
5. Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocuklara atfedilen özelliklerin politik yapılanmada üstlendikleri roller nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Genel olarak literatür incelendiğinde sözü edilen kaynaklarda çocukluk kavramına ilişkin yapılan çalışmalarda üç farklı yeni yaklaşım ve yöntem bilimin kullanıldığı söylenebilir. İlk yaklaşımda çocukla diğer çocuklar ve yetişkin arasındaki ilişki eğitsel bir yapı unsuru olarak ele alınmış, gündelik hayatla ilişki kurularak çocuğun deneyimlerinden beslenilmiştir. İkinci yaklaşımda temele postmodern bakış açısıyla çocuk ve çocukluk hakkında değişen süreçler yerleştirilerek, toplumdaki çocuk algısının farklılaşmasına dikkat çekilmiştir. Üçüncü yaklaşımda ise çocukluk toplumsal bir kategori olarak

nitelendirilerek, toplumsal değişmelerin vazgeçilmez bir unsuru ve aynı zamanda taşıyıcısı olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada daha çok yukarıda sözü edilen üçüncü yaklaşımdan yola çıkarak cumhuriyet döneminde (1928-1948) çocukluğa ilişkin politik inşaa sürecinin yurt bilgisi ders kitapları üzerinden analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Sözü edilen amaç doğrultusunda ilk olarak eğitim kavramının politik yapılarla olan ilişkisi ve bu anlamda ortaya konulan farklı hegomonik ve ideolojik görüşler irdelenmiştir. Eğitim ve politik yapılarla ilişkin elde edilen bu genel tasvirleme sürecinde daha çok çocuk kavramının değişen politik iklimlerle nasıl biçimlendiği, diğer bir ifadeyle kendi politik inşasına zemin hazırlayan faktörlerden nasıl etkilendiği ortaya konulmuştur. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde ise ilk olarak farklı eğitim anlayışlarının çocuk üzerindeki politik söylem ve uygulamaları açıklanarak, çocukluğun politik yapılanmasında politik açıdan okul ve ders kitaplarının rolleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda despotik eğitim anlayışları ve eşitlikçi eğitim anlayışlarının ders kitaplarına politik izdüşümleri karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarının politik yapılanma üzerindeki rolü kuramsal çerçevede ele alınarak, çocuğa ilişkin politik kültür ve politik kimlik oluşumundaki rolü üzerinde durulmuştur. Son aşamada ise genç cumhuriyetin ilk yıllarında (1928-1948) yaratılmak istenen “modern-cumhuriyet çocuğu” na ilişkin politik yapılanma; yurt bilgisi dersi ve öğretim programları eşliğinde yurt bilgisi ders kitapları üzerinden analiz edilerek çocuğun tarihsel süreçteki gelişimi ve değişimi ortaya konmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de, çocukluğun tarihsel süreç içerisindeki değişiminin irdelendiği araştırmalar Batı ile karşılaştırıldığında oldukça sınırlıdır. Gürdal (2013)’a göre “yeni çocukluk sosyolojisi Amerika ve Avrupa’da ciddi bir sosyolojik çalışma alanı olarak kabul edilmiş olmasına rağmen ülkemiz sosyolojisinde akademik bir alan olarak yeterli ilgiyi görmemektedir”(s. 4). Çocuğa ve çocukluğa yönelik ilginin yetersizliği, ülkemizde de her ne kadar belirli dönemlerde kırılmalar olsa da, halen etkisini göstermektedir. Çocukluk kavramının Türk bilim dünyası tarafından “çizgi dışı” bir alan olarak kabul görmesi bu durumun en önemli sebebi olarak görölmektedir (Onur, 2005, s. 10).

Çocukluğun değişen paradigmalarda siyasi, sosyal ve ekonomik boyutlarda yeniden şekillendirilmesi ve inşaa edilmesi sürecine yönelik yapılan çalışmalar; daha çok dönemsel çocuk dergilerine, çocuk hikâyelerine, anılara, biyografik-otobiyografik çalışmalara, çocuk şiirlerine, tarihi kitaplara, pedagojik yayınlara dayanmaktadır. Heywood (2003)’a göre

“çocukluğun yeniden temsili konusundaki edebi ve görsel kaynaklar sağlam bir zemine sahiptir”(s.13). Cumhuriyet döneminde özellikle bu çalışmalar; hikâye, şiir ve masallardan daha çok çocuk dergilerinin politik bağlamda milli kimlik yaratma sürecindeki işlevselliğine odaklanmıştır. Çocuk dergileri ulus-devlet algısının oluşmasında milli duygu ve yaşantıları bağdaştırarak işlevsellik sağlamıştır (Duman ve Doğdu,2010,s.161). Cumhuriyet çocuğunu tasvir edici ipuçları barındıran ve yeni rejimle ilgili gereksinimleri tamamlayabilmek için işe koşulan çocuk dergilerini araştırmacılar için önemli bir ideolojik kaynak olarak görmek mümkündür. Gelişli (2013)’nin ifade ettiği üzere “cumhuriyet dönemi ile birlikte sayıları hızla artan çocuk dergilerinde ele alınan millî kimlik ve değerlerin kazandırılması ile ilgili yayınlar incelendiğinde yazıların, Atatürk ve silah arkadaşları, cumhuriyet, vatan, millet, tarih, aile, insan sevgisi vb. konulardan oluştuğu görülmektedir”(s.86). Çocukluğun yapılanmasında devlet ideolojisinin ve politik vurguların hissedildiği bir diğer alan çocuk kitapları olduğundan pek çok araştırmacı bu alanda çalışmalar ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmalar çocukluğun yapılanmasından ya da oluşumundan çok dönemin devlet ideolojisini ortaya koymak ile ilgili sosyolojik çalışmalardır. Bununla birlikte literatüre bakıldığında cumhuriyet dönemi çocukluk anlayışında ideolojik öğelerin irdelendiği diğer bir alanda öğretim programları olmuştur. Özellikle cumhuriyet döneminin gerektirdiği politik vasıflarla donanması gereken çocuk kavramını barındıran yurt bilgisi ve hayat bilgisi programı üzerine yapılan çalışmaların çokluğu dikkat çekicidir. Bu programların içerik olarak yoğunlaşmasıyla ideolojik boyutuna olan ilgi de artmaya başlamıştır. Araştırmacılar öğretim programlarından yola çıkarak cumhuriyet döneminin çocuk figürüne ilişkin iz düşümlerden daha çok bu programların hedef, içerik ve öğretim yöntemlerine odaklanmış ve bu boyutuyla ideolojik bakış açısını ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Yukarıda sözü edilen kaynaklardan farklı olarak cumhuriyet dönemi yurt bilgisi ders kitapları devlet himayesinde cumhuriyetin yaratmaya çalıştığı yeni çocuk figürüne ilişkin, okuma parçalarından görsel öğelere kadar pek çok gizil politik öğeyi barındırmakta ve diğer kaynaklara oranla daha geniş bir çalışma alanı içermektedir. Cumhuriyet döneminde var olan çocukluk kavramının tek bir faktörle değil; çocuğu doğrudan veya dolaylı yollarla şekillendiren toplumsal, kültürel ve ekonomik temellerle irdelenmesi önemlidir. Özellikle cumhuriyet dönemi müfredatı ve ders kitapları bu amaç için uygun bir alan ve önemli bir teorik çerçeve olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin oluşturmaya çalıştığı modern ulus devleti; sosyal kontrolü sağlamak ve dönemin yarattığı ideolojik zeminin ihtiyaç

duyduğu nitelikli vatandaşlar yetiştirebilmek için eğitimi önemli bir araç olarak kullanmıştır. Modernitenin devamlılığını sağlamanın daha ötesinde yeni kurulan devletin ideolojik açıdan yeniden kendini inşa etmesi, meşruluğunu devam ettirmesi de önemlidir. Akbaş ve Topçuoğlu (2009) çalışmasında devletin varlığının devamını sağlamak üzere vatandaşlar yetiştirdiğini ve bunun ilk basamağının da çocukların eğitimi olduğunu belirtmişlerdir. Bu süreç eğitimle özellikle müfredat programları ve ders kitapları aracılığıyla işlevsellik kazanmıştır. Özellikle cumhuriyet döneminde devlet en önemli toplumsal dinamiklerden biri olan eğitim ve buna bağlı olarak müfredat ve ders kitaplarıyla, cumhuriyetin talep ettiği “ideal çocuk” kavramını inşa etmeyi hedeflemiştir. Bu açıdan bakıldığında cumhuriyet dönemi ulusal eğitim sistemi yaratma sürecinde devlet, “cumhuriyete bağlı yeni çocuk imgesi” yaratabilmek için eğitimde milli anlamda bir revize işlemine gitmiş, eğitim programları ve ders kitaplarını bu anlamda aktif kılmayı amaç edinmiştir. Özellikle yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için rejime yönelik bir propaganda aracı olarak görülen ders kitaplarıyla, cumhuriyetin gerekliliklerine uygun sosyal yapıların oluşması hedeflenmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma; evren ve örnekleme ilişkin sınırlılıklar açısından değerlendirildiğinde sadece yurt bilgisi ders kitaplarını kapsamakta olup, zamana ilişkin sınırlılıklar açısından değerlendirildiğinde ise 1928 ve 1948 tarihlerinde uygulamada olan ders kitaplarını içermektedir. Araştırmanın kuramsal boyutuna ilişkin sınırlılık ise çocuk kavramının sadece politik yanı ile analizinin söz konusu olmasıdır.

1.5. Varsayımlar

Çalışmada incelenen her ders kitabının ait olduğu dönemdeki (1928-1948) çocukluk anlayışını yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çocuk Kavramı: Küçük yaştaki erkek veya kız; bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak (Türk Dil Kurumu Sözlük, 2012).

Çocuk Koruma Kanunu 3. maddesine göre çocuk, daha erken yaşta ergin olsa bile on sekiz yaşını doldurmamış kişi (Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Henüz mesleki bir deneyim ve kabiliyete sahip olmayan, özel bir bölüm ve korunma biçimine gereksinim duyan 7-18 yaş arası grup (Postman, 1995, s. 8).

Çocukluk; çocukları yetişkinlerden ayıran biyolojik bir kategori olmanın ötesinde farklı düzlemlerde algılanmış ve kavramsallaştırılmış toplumsal ve politik bir imgeleme biçimi (Özta, 2009, s. 1).

Çocukluk; çocukları yetişkinlerden ayıran temel fiziksel ve gelişimsel faktörlerle çerçeveslendirilmiş gelişimsel bir evre (Heywood, 2003, s. 17).





BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Politik Yapılanma ve Eğitim İlişkisi

Çalışmanın bu kısmında çalışma boyunca politik yapılanma kavramının hangi bağlamda ele alınacağı ve politik yapılanmadan ne anlaşılacağına değinmek yararlı olacaktır. Nitekim politik yapılanma kavramının birbirinden farklı anlam ve amaçlarla tanımlanabilecek olması, bu çalışmada politik yapılanma kavramının hangi anlamda ele alındığını saptamayı gerekli kılmaktadır. Çocukluğun politik yapılanması çocuğun ideolojik anlamda inşasını ve politik anlamda toplumsallaşmasını gerektirir. Dolayısıyla çalışmanın kuramsal çerçevesinde çocukluğun politik yapılanmasına ilişkin ideolojik ve politik çabalar; eğitim, okul, ders kitapları ve öğretim programları üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır. Bu anlamda çalışmanın kuramsal çerçevesinde eğitimin politik anlamda yeniden üretim ve inşa işlevi üzerine odaklanılmıştır.

Eğitim kavramı uzun yıllar pedagojik bağlamda felsefi ve psikolojik boyutta irdelenen önemli bir kavram olarak mevcudiyetini devam ettirmiştir. Ancak son dönem eğitsel paradigmanın değişimiyle birlikte eğitim sözü edilen bağlamdan çıkarak sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel boyutta çok yönlü yorumlanmaya başlanmıştır. Toplumsal yapılanmanın bir alt kümesi olan eğitim; sosyal yapılar içerisinde tüm yapılardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenir ve tüm bu yapıları yetiştirdiği insan gücüyle etkiler. Dolayısıyla eğitim ekonomik faktörlerden siyasi değişimlere, kültürel dönüşümlerden ideolojik söylem farklılaşmasına kadar geniş bir yelpazede kendine yer edinmektedir. Eğitim kavramı bu yönüyle tüm dönemlerde gelişim ve değişim süreçlerinde kilit rol oynamış ve her zaman çeşitli alanlarda ilgi odağı olmuştur. Bumin (1998)'in belirttiği üzere “her ne kadar antikitenin ütopyalarından, Rönesans'ın ideal toplum düşlerine kadar eğitim/öğretim her zaman merkezi bir role sahipse de, bu alana modern devletin ilgi duyması, ortaya eskisinden çok farklı bir tablo çıkarmıştır” (s.59). Artık çocukluk kavramı modern devlet

tarafından bir “özne” olarak kabul edilmeye başlamış ve kim/kimlerce, hangi amaçlarla, hangi ideolojik yöntemlerle yetiştirileceği adeta bir mücadele haline gelmiştir.

Endüstrileşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan sosyal sınıf bilinci; ulusal devletler ve onların yönetsel ve eğitimsel sistemlerini kontrol eden sosyo-ekonomik ve siyasal gruplar arasında bir mücadeleye sebep olmuştur (Gutek,2001,s.165). Yaşanan mücadeleler eğitimin hedef, kapsam, içerik ve fonksiyonlarını değiştirmiş; eğitim kavramı çok boyutlu ele alınmaya başlanmış, siyasal ve ideolojik temelleri ortaya çıkmıştır. Politika⁸ ve eğitim kavramları birbiriyle etkileşim içerisinde varlıklarını sürdürürken çoğu zaman politikanın eğitime yön verdiği ve eğitsel alanları çeşitli yönlerden sınırladığı görülmektedir. Eğitim kavramının siyasetle olan yakın ilişkisi çocukluk kavramının politik perspektiflerle incelenmesini gerektirmiş ve zamanla çocukluk siyaset biliminin de önemli bir öznesi olmaya başlamıştır. Çocukluk 19. yüzyılın sonlarına doğru ilk olarak pedagoji, daha sonra sosyal psikoloji ve kültürel antropoloji dallarında çalışılmaya başlanan bir konu olmuş; 1960’lı ve 1970’li yıllarda mikro tarih çalışmalarında ve siyaset biliminde ele alınmaya başlanmıştır (Öztañ,2009,s.3).

Çocuğun politik yönü ve yapılanması hakkında yapılan çalışmalar daha çok siyaset bilimi üzerine şekillenirken eğitsel yönü uzunca bir süre göz ardı edilmiştir. Uzun yıllar politika ve eğitimin keskin çizgilerle ayrılması, eğitimin politik boyutuna yöneltile eleştirilerin hâkim ideolojik güçlerce olumsuz ve aykırı kılınması, eğitimin politik bir gerçeklik olarak algılanmasının önüne geçmiştir. Özsoy (2012)’un belirttiği üzere “eğitimin politik bir inşaa olarak görülüp görülemeyeceği de yine politik mücadele konusudur”(s. 96)⁹. Eğitim; bilim, sanat, tarih, din, felsefe, kültür, politika vb. pek çok alt sistemle ve bu sistemlere bağılı değişkenler ile etkileşim içerisinde olan bir kavram olduğu için kendi yapısıyla ters düşen alt sistemleri(ki bu çoğu zaman din ve politika olarak gün yüzüne çıkar.) tümüyle yok etmesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitim sözü edilen tüm değişkenlerden

⁸ Siyaset Arapça, politika ise Yunan kökenli iki sözcük olup temel bir ayrıma sahiptir. Politika bir kavram olarak ülkeyi yönetme, devlet işlerini yürütme, devletle arası ilişkiler inşaa etme ve yürütme sanatı olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2009, s. 94) Andrew Heywood “Siyaset” adlı kitabında; siyaset(politics) kavramını Yunanca polis (şehir devleti)ten geldiğini vurgular. Ancak politika ve siyaset kavramları etimolojik olarak birbirinden farklılaşsa da pek çok bilimsel çalışmada aynı anlamda kullanılmış, özellikle yabancı dillerden Türkçe’ye çevrilen çalışmalarda “politika” yerine “siyaset”, “politik” yerine “siyasi” , “politik sosyalleşme” yerine “siyasal sosyalleşme” kavramları yer almıştır. Türkiye’de siyaset kavramına karşılık Batı’dan Yunan kökenli “politika” sözcüğü alınmıştır (Kışlalı,1987,s.3). Bu durum literatürde kavramsal olarak net bir ayrım yapılamamasına neden olmaktadır.

⁹ Özsoy (2012) “Eğitimi politik düşün(eme)mek üzerine bir örnek olay incelemesi” adlı çalışmasında eğitimin politik bir gerçek olarak kabul edilip edilmemesi ile ilgili durumu sadece eğitim üzerinde çıkar sağlayan depolitizasyon mekanizmalarına sahip egemen güçlere değil, aynı zamanda depolitizasyon görevine katkı sağlayan kimi eğitim bilimci ve uzmanlara ait olduğunu ortaya koymaktadır.

etkilenerken kimi zaman tamamen yeni bir görünüm kazanmak zorunda bile kalabilmektedir. Doğrudan ya da dolaylı olarak politik anlayış ve sistemlerden etkilenen eğitimin politikadan kendini soyutlaması ya da kısmen reddetmesi mümkün değildir. Sönmez (2005)'in ifade ettiği üzere “bunun yerine, tüm politik sistemleri inceleyen, tutarlı, tutarsız yanlarını ortaya koyan, yeni politikalar üreten, yürürlükteki politik görüş ya da görüşleri geliştiren, onlara yeni seçenekler sunan bir yapıya sahip olmalıdır” (s.59).

Politika ve eğitim kavramlarının birbirinden ayrı ele alınması ve izole edilmesi gerekliliği çeşitli pedagojik sebeplerden daha çok ideolojik sebeplere dayandırılmıştır. Oysa dolaylı ya da doğrudan politik anlayış ve politik sistemlerden etkilenen eğitimin, politikadan kendini soyutlaması ya da tümüyle reddetmesi mümkün değildir. Sadece insanlar değil, kurum ve kuruluşlar, çeşitli topluluklar da politikayla dolaylı ya da doğrudan zorunlu bir ilişki içerisinde. Dolayısıyla şimdilik hiçbir sistemin insanı depolitize etme gücü yoktur (Sönmez,2005,s.58). Bununla birlikte eğitim ideolojik yapısı gereği siyasi pek çok ilişkiyi zorunlu kılar. Yöneten ve yönetilen ilişkisinin olduğu her yerde (devlet-okul, veli-öğrenci, idareci-öğretmen, okul-toplum, okul-aile) siyasal bir ilişki vardır ve kurumsal ilişkinin olduğu her yerde (hem devletin bir alt kurumu hem de başlı başına bir kurum olarak okul) siyasal bir örgütlenme söz konusudur (Gümüş,2006,s.259). Kaldı ki eğitim ve politik sistemler arasındaki sıkı ilişki siyasi partilerin programlarında yer alan ve kendi politik görüşlerini taşıyan eğitsel hedef ve söylemlerle bile rahatlıkla gözler önüne serilmektedir.

Eğitimin politik bir dinamik olarak ele alınmaya başlamasıyla çocuğa ilişkin yaklaşımlar da değişmeye başlamış ve eğitimin politik işlevi üzerinde önemle durulmaya başlanmıştır. Çocukluk üzerindeki yeni tanımlamalarla, politik insanın hedeflendiği bir eğitim önemli bir alan olarak hatta devletin inşasından sonra ulus inşasının da ilk ve en öncelikli adımlarından biri olarak görülmüştür (Şirin,2013, s. 1277). Politikleşmeye başlayan eğitim kavramı daha geniş bir yelpazede ele alınmaya başlamış ve “politik eğitim” kavramıyla ilgili olarak çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Politik eğitim hakkında yapılan son araştırmalar politik eğitimin amacı hakkında farklı görüşlerin oluştuğunu ortaya koymuştur. Bazıları politik eğitimi yetişkinlikteki politik meselelere ilişkin düşünme, bu konulara ilişkin kişisel kararlar verme ve eyleme geçme sürecine hazırlık; bazıları için ise çeşitli derecelerde dâhil olunan grupların ve kurumların politikaları hakkında, bunlara ilişkin farkındalık oluşturma sürecinde daha fazla fırsat sağlamayı amaçlamaktadır. Kimileri ise bu iki görüşü tek bir elde toplayarak, politik eğitimin amacını “ait oldukları grupların ve kurumların politik doğalarını analiz edebilecek politik okuryazarlık seviyesine

getirebilmektir” şeklinde açıklamaktadır (McNaughton,1982, s.264). Genel bir söylem şekliyle “politik eğitim”; politik olgu ve kavramları sezgisel-zihinsel-ilişkisel olmak üzere değerlendirebilmeleri, çocukların politik sistemin değer setlerini özümseyebilmeleri, oluşturdukları farkındalık ve bilinci gündelik hayata transfer edebilmelerini kapsamaktadır (Dağ, Sözer ve Sel, 2015, s. 1886).

Uzun yıllar pedagojik zihniyet, eğitimi iktidar ilişkileri, politik yapı ve ideolojik koşullardan arınık ve yalıtılmış gerçeklikler bütünü olarak kabul etmiştir. Özsoy (2012) çalışmasında eğitimi politik düşünememenin ontolojik ve epistemolojik temellerinden birini “profesyonelizm” ile açıklamış ve eğitim bilimlerindeki aşırı uzmanlaşmanın politik bilince engel olarak eğitsel gerçeklikler karşısında kişiyi miyoplaştırdığını ortaya koymuştur. Politik ve ideolojik kökleri her boyutuyla içinde barındıran eğitimle, politik kavram ve öğelerden arınık bir çocukluk beklemek büyük bir tutarsızlıktır. Bu yönüyle politik unsurlardan izole edilmiş bir çocukluğu idealize etmek, hegomonik, ideolojik ve politik olmayan bir ütopya umudu ve arayışından başka bir şey değildir.

Politik yapılanma çocuğun dolaylı ya da doğrudan etkileşimde olduğu politik sistemlerle ilgili görüş, tutum, davranış ve değer geliştirme sürecidir. Diğer bir ifadeyle çocuğa gönderme yapan her düzeydeki politik kavram, görüş ve inancın saptanmasıdır. Bununla birlikte çocukların politik eğilim ve farkındalıklarının incelenmesi, politik öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğinin saptanması, bu sürece hangi politik kavram ve olguların etki ettiğinin belirlenmesi, bu süreçlerin çeşitli değişkenler (yaş, hazır bulunuşluk, öğrenme düzeyi, gelir durumu, kültürel çevre, aile vb.)açısından değerlendirilmesi, politik yapılanma kapsamında ele alınabilecek konulardır. Ayrıca eğitim ve politik inşa ilişkisi toplumsal denetim, toplumsal bütünleşme, ideolojinin sürekliliği, ideolojinin meşrulaştırılması, politik değerlerin aktarımı, politik sistemlerin öğrenilmesi gibi devletin kendi varlığının teminatı sayılabilecek kavramları kapsamaktadır.

Siyasal iktidarlar eğitimi, değer, görüş ve ideoloji aktarımı sürecinde işlevsel kılmaktadırlar. Özellikle okullar bu süreçte ideolojinin çocuklara aktarıldığı, aşılandığı ve yansımalarının beklendiği rejimsel unsurlardır. İdeolojik bir aygıt olarak okulun ideolojiyi aktarması bile politik bir araç olduğunu göstermektedir (Gümü, 2006, s. 261). Eğitim gerek öğretim programları ve ders kitapları gibi resmi yollarla gerekse okul iklimi, öğretmen davranışları, okul içi etkileşimler gibi örtük yollarla politik çatı altında değerlendirilebilecek çeşitli fırsatları öğrenciye sunar. Eğitimin farklı yönleri; bireysel değerleri etkilemekten, siyasete ilgiden, politik bilgiden, politik yeteneklerin seviyesinden,

seçimlere katılımdan, protestolardan, parti üyeliklerinden ve çeşitli grupların baskısından sorumludur (Frazer,1999, s.9). Çeşitli yollarla kazanılan politik kavram, görüş ve değerler “politik inşa” oluşumunun belirleyicileridir. Hemen hemen her insan politik eğitimin bazı formlarını süreç içerisinde almaktadır, ancak pek çok insan için politik eğitim aile, arkadaş ya da medyadan politik davranış, görüş ve bilginin alındığı informal süreçtir. Okulda informal politik eğitimin oluştuğu alanlardan biridir (Denver ve Hands, 1990, s.263).

Politik olarak çocuğun yapılanması yine uzun süre göz ardı edilen, çeşitli sebeplerle reddedilen ya da olumsuzlaştırılan “politik eğitim” kavramının çıktısıdır. Politik eğitim, pek çok eğitim bilimci ve sosyal alandaki eleştirmenler tarafından “oxymoronic” bir terim olarak görülmüştür (Frazer, 1999, s.12).¹⁰ Politik eğitimin ne olduğuna dair temelde üç görüş mevcuttur. İlki toplumun genel bilgi olarak temel tarih ve coğrafya bilgisi ile belli ekonomik ve politik gerçekleri kavrayışıdır. İkincisi usul belli değerlerin gelişimi için gerekli olan (politik tartışmalara mahsus değer ve erdemler), üçüncüsü ise politik ilişkileri anlamak için kullanılan kavramları kazanmaktır (Pring, 1999, s.81). Politik eğitim zorla kabul ettirme ya da telkinler için bahane olabileceği düşüncesiyle önyargı ve dirençle karşılaşmaktadır. Ancak kimi savunucular bunu reddederek nüfus içindeki politik okuryazarlığı artırmada ve daha nitelikli seçmen yaratmada bunun gerekli olduğunu savunmuşlardır (Denver ve Hands,1990,s. 264). Sözü edilen direnç eğitim kurumlarının dışındaki güçler tarafından gösterildiği kadar eğitim sisteminin içindeki idareci, öğretmen ve aileler tarafından da gösterilmiş, politik kavram, görüş ve inançların bu sisteme dâhil olması endişesi söz konusu olmuştur. Eğitimin ideolojik boyutta politize olması gerekçesiyle politika ve eğitim kavramları kutuplaştırılarak birbirinden uzaklaştırılmıştır. Politik eğitimle ilgili belirli problemlerden biri de öğretmenler de dâhil olmak üzere vatandaşların politik kavram ve araçlarla ilgili belirsizlikleridir (Frazer, 2006 s.48). Özellikle öğretmenler politik hayata ilişkin öğrenmeyi en aza indirerek, bunun yerine sınıfta ve okulda nasıl hoşgörü içerisinde yaşanabileceği düşüncesi eğilimindedirler (Børhaug, 2008, s.587). Politik eğitimin tartışmalı bir alan olmasının nedenlerinden biri diğeri de ideolojiler ve beyin yıkamak için bir fırsat (ki bu durum eğitimci ve özellikle genç insanlara önemli bir sosyal güç verir) yaratması ve taşıdığı önyargıdır (Frazer, 2006, s.48). Öğretmenlerin siyaset kavramını muhalefet, uyuşmazlık, uzlaşma yoksunluğu olarak kabul ettiği ve bu sert gerçeklerin ilkökul çocuklarının dünyasında

¹⁰“Oxymoronic” kavramı daha çok birbiriyle çakışan, aykırı özellik veya düşünceyi barındıran tamlama veya tezat oluşturan yapıları ifade etmede kullanılmaktadır.

yerinin olmaması gerektiği düşüncesi vardır. Böylelikle politik eğitim öğretmenler tarafından kaçınılan ve göz ardı edilen bir durum olmuştur (Ross, 1984, s.131).

Siyasal sistemler hedeflerini gerçekleştirebilmek için zorunlu olarak rejime sadık bireylere gereksinim duymuş ve bu durum eğitimin siyasi işlevini önemli kılmıştır (Yeşilorman, 2003, s.27). Eğitim yoluyla çocuğun politik inşası gerçekleştirilirken devlet bir yandan çocuğun siyasi sisteme entegre olmasını, bir yandan da siyasi sistemi desteklemesini ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmasını hedefler. Bu süreç içerisinde politik eğitimin sınırlarını kendi ideolojisi ve amaçları doğrultusunda çizen devlet; çocuğun hangi politik düşünce, kavram ve inanca sahip olması gerektiğini kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirerek eğitim sürecini denetim altında tutar. Ancak tümüyle bu denetimin devlet eliyle gerçekleştirilmesi, çocuğun içinde bulunduğu aile, arkadaş çevresi, toplum, kitle iletişim araçları vb. unsurlar nedeniyle mümkün değildir. Çünkü çocuk politik açıdan yapılandırılırken devletin talep ettiği siyasi düzeni destekleyen süreçler kadar toplum içerisinde bu süreci desteklemeyen politik süreçlerle de karşılaşır. Devlet eğitimi bu noktada araçsallaştırarak çocuğu çelişkiye götürebilecek, desteklemeyen süreçleri en aza indirmeye çalışır.

Eğitim politik açıdan ideolojik boyutta inşa edilirken sınırlarını, kapsamını, rolünü ve gücünü ölçülü ve dengeli bir şekilde belirlemek durumunda kalır. Çünkü ideolojiler politik açıdan eğitime yansırken despotizmden eşitlikçi söyleme kadar geniş bir skalada kendine yer edinir.

2.1.1. Farklı Eğitim Anlayışları ve Çocuk Üzerindeki Politik Pratikler

Eğitim kavramı yüzyıllardır farklı önermelerle temellendirilmiş, felsefi alt yapıya bağlı olarak çeşitli tanımlar almış ve eğitimin farklı boyutlarına bağlı olarak farklı görüşler ortaya atılmıştır. Çeşitli zeminlerde (pedagojik, sosyal, siyasi, biyolojik vb.) açıklanmaya çalışılan eğitim kavramının kapsamı farklı dönemlerde çok sık tartışma konusu olmuştur. Ancak despotik eğitim anlayışından liberal eğitim anlayışına, eşitlikçi eğitim anlayışından ideolojik eğitim anlayışına kadar kendine geniş bir skalada yer bulan eğitim kavramının politik yönü çok az sayıda çalışmanın tartışma konusu olmuştur.

Her eğitim anlayışı temelinde yer alan felsefi önermelerle çocuğu inşa ederken, politik eğitim kavramı eğitsel açıdan taşıdığı sorunsallık nedeniyle göz ardı edilmiş ve doğrudan değil dolaylı yollarla politika ya da siyaset kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Eğitim

felsefeleri temele aldıkları önermelere bağlı olarak eğitim süreçleri içerisinde politik pratikler ve söylemler oluşturmaktadır. Bu durum bütün eğitim anlayış ve uygulamalarına yansımaktadır. Çalışmanın bu bölümünde despotik eğitim ve eşitlikçi eğitim anlayış ve uygulamalarının çocuğun üzerindeki politik pratik ve söylemlere olan etkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

Despotik eğitim anlayışının merkezinde halkın kendi kendini yönetmesi yerine, mutlak hâkimiyetini sürdürme çabası yer alır ve bu eğitimle ulaşılmak istenen temel amaç devlet yöneticilerine koşulsuz itaat eden bir halk oluşturulmasıdır (Kaplan,1999, s.2). Literatür incelendiğinde eğitimin politik yönüne ilişkin yapılan ilişkilendirmeler daha çok egemen güçlerin eğitim üzerine olan güçlü hatta despotik sayılabilecek etkilerine yöneliktir. Despotik yönetimler çocuk üzerindeki politik söylem ve pratiklerle kendi rejimini savunan, katkı sağlayan sadakat dolu bireyler yetiştirmeye yönelik olarak kimi zaman bazı değerleri ötekileştirme, küçümseme, abartma yoluna gider ve bu yolla kendine bağlılığı koruma altına almak istemektedir. Böylelikle despotik sistemler çocuğa denetimli bir politik davranış sınırı çizmekte ve kendi siyasi söylemine ters düşen söylemleri eğitim üzerinden etkisiz kılmaktadır. Bu durumda politik yapılanma sürecinde çocuğa hak ve özgürlüklerden daha çok sınırları keskin çizgilerle çizilmiş, sert görev ve sorumluluklar verildiği görülmektedir.

Baskıcı rejimler politik eğitimi, rejime itaat ve biat kültürüne uygun olarak kullanmakta, denetsel bir anlayışla varlığını sürdürmeyi sağlayacak eğitsel etkinliklere yönelmektedir. Bu süreçte kimi zaman devlet ideolojisini eğitim üzerinde o kadar yoğun hissettirir ki bireylerin özgür düşünme ve karar verme hakkını bile elinden alabilir. Bu durumun belki de en önemli örneği 1930 İtalya’ında bütün profesörlerin faşist rejime bağlılık yemini etmeye zorlanması ve etmeyenlerin istifa etmiş sayılmasıdır (Kaplan, 1999, s.109)¹¹.Yine Japonya’da faşist ideolojinin gelişim sürecinde despotik eğitim anlayışının ders kitaplarına yansıma biçimi de şaşırtıcıdır. Bu süreçte ders kitaplarında Japonya’nın bir aile olduğu bu nedenle ailede gösterilen saygının devlete ve imparatora da gösterilmesi; aileye karşı gösterilen özveri ve boyun eğişin devlete ve imparatora karşı da sergilenmesi gerekliliği vurgulanmış ve “baba- imparator” kavramları özdeş tutularak; bu kapsam ve içerikte düzenlenen “Shushin” adlı ders tüm ilkököl ve ortaokullarda zorunlu olarak okutulmuştur (Alkan, 1979. s.91)

¹¹ Sözü edilen 1.200 profesörden sadece 12’sinin bu andı içmeyi reddetmiştir (Çelikçi & Kakışım,2013,s.90).

Eğitimin siyasal ve ideolojik yönüne ağırlık veren despotik eğitimin en güçlü savunucularından biri Hobbes'tur. Hobbes'e göre eğitimin nesnesi olan halkla, eğitimin konusu olan öğretiyi uygun bir ikili oluşturduğunda halkı siyasal açıdan eğitmek hiçte zor olmayacaktır (Kaplan, 1999, s.27). Ancak burada dikkat çekilmesi gereken nokta Hobbes'un kurguladığı politik eğitimin öznesinin çocuk olmayışıdır. Politik eğitim ve kazanımları çocuk için değil egemen için tasarlanmıştır. Bu yüzden ağır eleştirilere maruz kalan Hobbes eğitimin politik yönünü despotik eğitim için araçsal kılmıştır. Bununla birlikte Hobbes siyasal eğitimin içeriğini ve stratejisini de egemen güçlere dayandırmaktadır. Bu durumda politik eğitim yoluyla itaat ve egemen güce sadık kalmanın yolları öğretilmelidir.

Despotik eğitim anlayışı bu açıdan bakıldığında egemen güçlerin hâkimiyetini sürdürme ve halkın koşulsuz itaatini sağlamak için eğitim sisteminin içine bir takım politik pratik ve söylemler yerleştirmiştir. Egemen güçler eğitim sistemi üzerindeki dayatmalarını sözü edilen politik pratik ve söylemler üzerinden sağlamaya çalışarak sürekliliği ve mutlak hâkimiyeti devam ettirmeyi hedeflerler. Bu yönüyle despotik eğitim anlayışının en önemli örneklerinden biri Mussolini dönemi İtalya'dır. Faşist anlayışın politik söylemi ve uygulamaları okul sisteminden ders kitaplarına kadar pek çok alana yansımıştır. Bu dönemde Kaplan (1999)'ın ifade ettiği üzere "İkinci sınıfların ders kitabında "İtaat" başlıklı bir metin yer alır:

Akıllı bir adama sormuşlar: 'Bir çocuğun birinci erdemi ne olmalıdır?'

Şöyle cevap vermiş: 'İtaat'.

Peki ya ikinci erdemi?

'İtaat'.

Ya üçüncü erdemi?

'İtaat' " (s.112).

Despotik sistemin en güçlü zemini sayılabilecek "itaat" kavramı önemli bir politik söylem olarak ders kitapları üzerinden de pekiştirilmiş ve bu durum sıklıkla tekrarlanmıştır. Ayrıca totaliter rejimin açık örneklerinden biri olan Sovyet rejiminde de siyasal otoriteye egemen tek parti en önemli siyasal sosyalleşme aracı olarak, rejime sadık kişilerin yetiştirilmesiyle komünist düzenin sigortasını oluşturmuştur (Yeşilorman, 2003, s.36). Despotik eğitim anlayışının yoğun bir şekilde hissedildiği diğer ülkeler arasında Almanya ve Japonya da bulunmaktadır. Nazi Almanya'sı despotik gücünü sadece öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda öğretmenler üzerinden de göstermiştir. Nazi Almanyası'nda öğretmenler rejimin

askerleri olarak değerlendirilmiş, Nazi subaylarınca katı bir denetim anlayışı ile denetlenmiş ve sadakat etmeyenler işten çıkarılmıştır (Özta, 2009, s. 23).

Despotik eğitim anlayışında politik sistemlere ilişkin özgürlükçü bakış açısı en aza indirgenerek eğitsel anlamda da “tek sesli” bir yapının oluşumunun hedeflendiği görülmektedir. Nazi Almanyası’nda çocuklar gerek gençlik dönemlerinde gerekse yetişkinlik dönemlerinde özellikle devletin ve devlet liderinin, gözü her şeye kapalı bir aracı olması nedeniyle yüksek sesle topluca aşağıdaki duaları söylemek zorunda bırakılmıştır. Kaplan (1999)’ın ifade ettiği üzere;

Yüce Önderimiz, sen bize Tanrı’nın armağanısın,

Yaşadığımız sürece bizi koru, bizi esirge!

Almanya’yı uçurumdan sen kurtardın,

Günlük ekmeğimizi sana borçluyuz,

Uzun olsun ömrün, bizi asla terk etme,

Yüce Önderimiz, inancımızsın sen, ışığımızısın sen!

Selam sana, Yüce Önderimiz! (s.104).

Despotik eğitim anlayışlarının politik pratiklerinin eğitime yansması böyle iken hegomonik güçler daha çok bu uygulamaları asıl işlev ve amaçlarını gizleyerek; halk yararına, milliyetçi anlayış uğruna ve sözde eşitlikçi uygulamalar için gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Sözü edilen despotik eğitim uygulamalarından eşitlikçi eğitim uygulamalarına geçişte yaşanan kırılmalar ise uzun bir süreç gerektirmiş ve kolay olmamıştır. Bu süreç içerisinde gerek despotik eğitim gerek eşitlikçi eğitim uygulamalarını; daha çok politik eğitime imkân ve zemin hazırlamaya elverişli din dersleri, ahlak dersleri ve özellikle yurttaşlık dersleri üzerinden gerçekleşmiştir.

Despotik eğitimin anlayışının tam tersine eşitlikçi eğitim uygulamaları çeşitli politik sistemleri inceleyen, bu sistemlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını gösteren, bu amaçla çocuğu özgür bırakan sistematize edilmiş bir yapıya sahiptir. Eşitlikçi eğitim demokratik, çoğulculuk, sosyal, insan hak ve özgürlüklerine dayalı ve bu kavramları merkeze alan bir politik anlayışı çocuğa kazandırmayı amaçlamaktadır.

Eğitim üzerindeki politik yaklaşımlar özellikle nitelikli vatandaşlık eğitimi ile birlikte gün geçtikçe daha fazla göze çarpmaktadır. Ekonomik, kültürel, toplumsal ve siyasi değişim süreçleri eğitime etki ettikçe eğitimin talep ettiği nitelikli vatandaşın sahip olması gereken politik unsurlar değişmektedir. Bu yönüyle eşitlikçi eğitim uygulamalarında politik eğitim

tümüyle çocuğu edilgen, iktidarı ya da otoriteyi egemen kılan bir eğitim anlayışı olarak görülmektedir. Eşitlikçi eğitim sistemlerinde politik yapılanma nitelikli vatandaşın sahip olması gereken politik bilinç ve farkındalık kazanma sürecini göz önünde bulundurur. Eğitim sistemi bu amaç doğrultusunda gerekli olan kavram, söylem, uygulama ve değerlendirmeleri içerir. Yasalara uyulması, yönetim sistemlerinin yapısının ve görevlerinin bilinmesi, rejimsel unsurların öğretilmesi, devletin kontrol ve meşruiyetinin tanınması, politik pratiklerin gündelik hayata aktarımı temel süreçlerdendir. Çocuğun aldığı bu temel süreçleri içeren eğitimle politik rollerinin farkına varması, politik kimlik gelişiminin önemli bir parçasıdır. Ancak eşitlikçi eğitimde politik rollerin öğrenilmesi taklit, telkin, ötekileştirme, rekabet, dayatma vb. kavramlarla öğrenildiğinde “demokratik kimlik” yerine “dayatılan kimlik”i seçmek mecburiyeti de söz konusu olabilmektedir. Burada önemli olan eğitim aracılığıyla politik kimliğini bulmaya çalışan çocuğun çeşitli demokratik ve eşitlikçi deneyimleri uygulayarak özümseyip içselleştirmesidir.

Eğitimin politik işlevlerinin başında politik yaşama katılma, politik hayata uyum sağlama, politik sistemleri eleştirme gibi eylemler gelmektedir. Eğitim kurumları bu yönüyle sadece politik denetim mekanizması değil, aynı zamanda politik çözümleri sağlayan bir araç olarak da işlev görür. Özellikle iktidar ve muhalefet çekişmelerin/uyuşmazlıklarının arttığı ya da hegemonyanın zayıflamaya başladığı dönemlerde politik çözümler daha çok eğitsel yönlendirme ve baskılarla sağlanabilmektedir. Bu durum çoğu zaman çocuklar üzerinden verilmeye çalışılan doktrinlerle gerçekleşmektedir. Siyasi partilerin bu süreçteki yadsınamaz rolleri incelendiğinde gerek iktidar partileri gerekse muhalefet partilerinin kendi ideolojileri doğrultusunda eğitime ilişkin politikalar ürettiği ve bu politikalar doğrultusunda eğitime yön vermeye çabaladıklarını görmek mümkündür¹². Eğitime yön vermeye yönelik politik çabalar ders kitapları, içerik ya da okul iklimi üzerinden gerçekleştirilebileceği gibi özellikle sendikal faaliyetlerle öğretmenleri ve okul yöneticileri üzerinden de biçimlendirilebilmektedir. Siyasi parti programlarına ya da ilkelerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu yön verme çabaları iktidar-muhalefet uzlaşmazlığı ekseninde öğretmenler ve idareciler tarafından çeşitli olumsuz sonuçlarla da (propaganda, telkin, aşılama, ötekileştirme vb.) karşılanabilmektedir. Bu kapsamda Tok (2012) tarafından

¹² Türkiye açısından değerlendirildiğinde Demokrat Parti'nin kuruluş programı incelendiğinde politik olarak eğitimde yaşanması öngörülen eksen kayması bu duruma ilişkin önemli bir örnektir. Demokrat Parti'nin programı Birinci İcra Vekilleri Heyeti'nin tam anlamıyla dini ve milli bir eğitimin gerçekleştirilmesini amaçlayan 1920 programına dönüş niteliği taşımaktadır (Kaplan, 1999, s. 203). Diğer önemli örnek olarak 1940'lı yıllarda Köy Enstitülerine ilişkin gerçekleşen politik çekişme üzerinden iktidar-muhalefet çizgisinde yaşanan güç savaşıdır. Öyle ki seçim propagandası sürecinde Demokrat Parti, bu konudaki eleştirilerini fazlaca kullanmıştır (Bozkurt, 2010, s.225).

yapılan “Türkiye’deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları” adlı çalışmada parti programları ve seçim bildirgeleri analiz edilerek veriler toplanmış; siyasal partilerin eğitime ilişkin görüşlerinde, taraftarı oldukları siyasal ideolojilerin ve kimliğini belirleyen unsurların ön plana çıktığı, problemlere çözüm üretmekten çok genel ve soyut ifadelerin kullanıldığı görülmüştür.

Eşitlikçi eğitim anlayışında gerek “vatandaşlık eğitimi”ne gerekse “demokratik eğitim”e verilen önem, okulda bu yönde politik değer ve bilginin verilmesini sağlayarak kendi için sağlam bir ideolojik omurga oluşturur. Eşitlikçi eğitim anlayışı despotik eğitim anlayışının tersine egemen olduğu halka güven duyarak politik eğitim sistemi üzerinde ister iktidar ister muhalefet olsun tüm dayatma, zorlama ve telkin süreçlerini reddeder. Yeşilorman (2003)’ın ifade ettiği üzere “dolayısıyla demokratik rejimlerin eğitimden yararlanma biçimi, baskıcı rejimlerden farklı olarak demokratik değerler ölçüsünde ve demokrasinin yaşatılmasına yöneliktir”(s.37). Eşitlikçi eğitim anlayışı özellikle demokratik kişilik özellikleri üzerinde durur ve bu yönde ilke ve uygulamalar oluşturmaya çalışır. Ancak eşitlikçi eğitimin politik pratiği olarak demokratik değer ve ilkelerin öğretilmesi yeterli olmaz; aynı zamanda günlük hayata ve mevcut politik sisteme de aktarılması amaçlanır. Despotik eğitim süreçlerinden eşitlikçi eğitim süreçlerine geçişte yaşanan en keskin kırılmalardan biri Japonya’nın militarist anlayıştan kopmasıyla gerçekleşmiştir. Eşitlikçi eğitim uygulamaları kapsamında Japonya’da 1947 yılında çıkarılan Temel Eğitim Yasası ile birlikte siyasal eğitim kavramına vurgu yapılmıştır. Güvenç vd. (1990)’in belirttiği üzere “akılcı ve sorumlu bir vatandaşlık eğitimi için gerekli siyasal bilgilere yer ve değer verilecektir. Kanunla açılmış (resmi)okullar, belirli bir siyasi partiden yana ya da o partiye karşı bir öğretilen dikkatle kaçınacak ve sakınacaktır”(s. 62).

Despotik eğitimin usul ve yöntemlerinden farklı olarak eşitlikçi eğitim ve buna bağlı politik pratiklerinin gerçekleşebilmesi için, özgür okul atmosferi ve gerçek hayata ilişkin demokratik öncül uygulamaların olması öngörülür. Despotik eğitim anlayışı varolan politik sistemi sorgulamaksızın ya da değiştirmeden hegomonik yapıyla özdeşim kurma çabası içindeyken, çocukları politik açıdan daha pasif sorumluluklar almaya zorlamaktadır. Böylelikle devlet despotik eğitim yoluyla meşruiyetini sürdürme ve devamlılığını sağlamayı amaçlar. Bu anlamda ders kitaplarından, müfredata, okul yönetiminden öğretmenlere kadar yoğun müdahale ve baskı uygulamalarına yönelir. Eşitlikçi eğitim anlayışı ise politik pratiklerini bir grup, kurum ya da zümre için değil çoğulcu, akılcı, demokratik ve özgür bir anlayış benimseyerek bütün sistem içerisinde uygulamaya gayret

eder. Ancak eşitlikçi eğitim bu uygulamaları gerçekleştirirken tümüyle denetimsel yönünü yok etmez. Sözü edilen denetimsel anlayış sürecinde de “demokratik-eşitlikçi- çoğul” önermeleri korumak zorundadır.

Demokratik rejimler varoluş gerekçelerine dayanarak itaat ve biat kültürünün tam aksine siyasal bilinç kazanmış, demokratik yönde politik eğilimleri olan, demokrasi için elzem hak ve sorumluluklara sahip, siyasal sistemde aktif bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Burada despotik yönetimlerden farklı olarak eğitim, denetsel ve sınırlayan bir politik anlayıştan çok demokratik kazanımlara sahip çıkacak siyasi belleğe sahip bireyler yetiştirmeyi hedefler. Ancak gerek despotik gerekse demokratik yönetimler ortak bir anlayışla eğitim yoluyla çocuğu yapılandırırken kendi yönetimlerinin devamlılığını talep ederler. Buradaki en temel fark çocukluğun politik olarak yapılanmasındaki despotik ve demokratik rejimlerin çocuk üzerindeki uygulama ve yöntemleridir. Despotik eğitim sistemlerinde çocuk sadece devlet kontrolündeki okullarla değil, kimi zaman da çeşitli baskı grupları ya da bazı sosyal yapılar/liderler tarafından baskı altına alınabilir. Bununla birlikte politik eğitim sadece okul ya da kolejler tarafından üstlenilmemeli, diğer sosyal yapılar (partiler, baskı grupları, sosyal hareketlenmeler, ilgi grupları ve diğer politik kurumlar)tarafından da üstlenilmelidir. Ancak sadece bir politik kurum ya da organizasyon tarafından politik eğitimin yapılması herkesin değil, sadece çok küçük bir grubun eğitim almasını sağlayacaktır. Ayrıca politik eğitim politik kurum ve ya organizasyonların ana görevi olmadığından böyle bir eğitimin sistematik olması mümkün değildir (Frazer,2006, s. 49).

Genel bir ifadeyle eşitlikçi eğitim anlayışına dayalı oluşturulan politik eğitim ve buna bağlı pratikler çocuğa nitelikli yurttaş/birey olma yolunda çeşitli katkılar sağlamaktadır.

Politik eğitimle başarılmak istenen şey, çocukların politik varoluşlarını ve politik öznelliklerini gerçekleştirmelerine destek olmak; politik farkındalıklarını geliştirmek; daha özgür ve demokratik yarınlar için gerekli olan politik bilince sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak; katılımcı çizgiler etrafında organize olmalarına yardım ederek etkin vatandaşlar hâline gelmelerine imkân tanımak ve geleceğin politik kültürünü şekillendirmelerine katkı sağlamaktır(Dağ vd.,2015,s.1886).

2.1.2. Politik Yapılanma ve İdeolojik Söylem Açısından Okul

18. yüzyıl Aydınlanma dönemi bireylerin ve toplumların mevcudiyetlerini ideolojik bir dünyada sürdürmeye başladıkları bir dönem olmuştur (Gutek, 2001, s.165). Özellikle ulus devletlerin ortaya çıkışı ve milliyetçi söylemlerin yoğunlaşması, eğitime yönelik bakış açılarını değiştirerek okula yüklenen görev ve sorumlulukları değiştirmiştir. Okullar

modern devletlerin ideolojik bakış açısıyla şekillenmeye başladıkça, salt bilgi verme/edinme ya da kültürel aktarım gibi işlevlerinin yanı sıra politik anlamda görev ve sorumluluklar yüklenerek ideolojik kaygıyı üzerinde taşıyan kurumlar haline dönüşmüşlerdir. Ulus devletlerinin ve milliyetçiliğin ortaya çıkışı ile birlikte, devletlerin ideolojik söylemi kurgulama ve aktarma işlevi (diğer bir ifadeyle ulusal birlik ve bütünlük oluşturma fonksiyonu) okullara yüklenir hale gelmiştir (Bumin,1998,s.59). Bu durum geleneksel eğitim anlayışının “yurttaşlık” kavramının etrafında şekillenmesini sağlayarak eğitim kavramının kapsamını genişletmiş ve eğitime politik anlayışların yerleşmesini sağlamıştır. İdeolojiye göre yeniden düzenlenen eğitim, her ülkenin iklimine göre farklı politik boyut ve ivme kazanmaya başlamıştır. Örneğin ABD çağdaş eğitim politikasıyla geçmişte göz ardı edilmiş veya ezilmiş yerliler, kadınlar, engellilere büyük önem verip toplumun ihmal edilen kesimlerine eğitim sisteminde yer verirken; Nazi Almanya’sındaki eğitim politikası Hitler rejimine karşı çıkan dinsel, liberal, demokrat, Yahudi grupları dışlayarak rasyonel sosyalizmi temele almıştır (Guttek, 2001, s.165). İdeolojilerin eğitim sistemine güçlü etkisi çocukluğun inşasını açıklamada kullanılacak kavramları ve metodolojiyi de değiştirmiştir.

Okullar rejimlerin ve iktidarların ideolojik söylemlerinden doğrudan etkilenmektedir. Rejimin gerektirdiği politik anlayış ve ideolojik söylem, eğitsel faktörlerle (eğitim felsefesi, eğitim programı, ders kitapları, okul iklimi vb.) eğitimin tanımını, eğitsel süreçleri ve eğitimin çıktılarını belirlemektedir. Sönmez (2005)’in ifade ettiği üzere “sözgelişi politik sistem, çıkardığı yasalarla, okullara kaydı, okullarda okutulacak dersleri, öğretmen atamalarını vb. yeniden düzenleyebilir” (s.59). Dolayısıyla politik yapılanma sürecinde eğitim ve eğitime etki eden ideolojik söylem iç içedir.

Eğitim; toplumsal uyum, toplumsal değer aktarımı, toplumsal birlik ve toplumsal üretim açısından ideolojik bir kültürlenme sürecidir. “Resmi ideolojinin yeni kuşaklara aktarılmasını da ifade eden eğitim, devletin kendi hedeflerini(örneğin laik devlet, toplumsal adalet, parlamenter sistem vb.) her yurttaşına kazandırmak için devreye sokulan bir kurumdur (Sönmez, 2005, s.57). Bu kültürlenme sürecinde birinci dereceden önemli olan eğitim üzerindeki güçlü devlet etkisidir. Kendi ideolojik görüşlerinin köklerini sağlam bir zeminde topluma yetiştirmek isteyen devlet, kendi ideolojisine uygun değerleri ve normları çocuca eğitim yoluyla aktarmaktadır. Devlet kendi siyasal sisteminin değerlerini okul aracılığıyla vatandaşlarının içselleştirmesini sağlar, toplumun değer yargılarını ve kurallarını özümsetmektedir (Türküne, 2005, s. 244). Okul toplumun normlarını ve hâkim

kültürün çocuğa aktarılmasını, çocuğun toplumun bir arada yaşamasını sağlayan ideolojik uyarıcılarla karşı karşıya kalmasını sağlar. Okullar bu açıdan ideolojinin yeniden üretildiği devlet mekanizmalarıdır. Devletlerin politik aygıtları olarak görebileceğimiz okullar politikleşme sürecinde çocuğu önemli bir politik özne olarak ele almakta ve özellikle eğitim araçları üzerinden bu süreci kontrol altında tutarak denetlemektedir. Bu bağlamda okul politikanın içindeki bir unsur olarak politika üreten, yürürlükteki politik sistemleri inceleyen, bunların tutarlı ve tutarsız yanlarını gösteren bir yapıya sahiptir (Sönmez, 2005, s. 59). Çocuk politik olarak yapılandıkça gerek toplumsal düzenin gerek siyasal düzenin talep ettiklerine cevap verebilir hale gelecektir. Bu amaçla devlet kendi hegomonik söyleminin dışında kalan tüm politik yapıları reddederek okul ve öğretmenler üzerinden çocuk için politik pratikler oluşmasını talep etmektedir. Çocuk devletin hegomonik söylemiyle şekillenirken bir yandan da sosyalleşme sürecinde toplumla birlikte uygulayacağı politik pratikleri elde etmeye başlamaktadır.

İdeolojinin gerektirdiği önermelerin çocuklar üzerinden yeniden üretildiği yerler olan okullar; politik yapılanma açısından gerekli sosyal, kültürel ve ekonomik öğelerin öğrencilere devlet denetiminde aktarıldığı kurumlardır. Bu durumda en dikkat çekici husus devletin kendini ideolojik olarak tanımlaması ile çocuğun politik olarak yapılanması arasındaki doğrudan ilişkidir. Devlet kendi sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlarını ideolojik olarak şekillendirir ve kendi geleceğinin teminatı olarak gördüğü çocukluk üzerinden bunu sağlamaya çalışır. Çocuk devlet eliyle ve ideolojisiyle politik olarak şekillenirken ortak amaçlar doğrultusunda yapması gerekenler aslında okulda yaşadığı ideolojik pratikler olarak karşısına çıkar. Devlet kendi ideolojisine uygun çocuğu bu yolla inşa ederken bir yandan da “homojen toplum” yaratmayı hedeflemektedir. Bu süreçte okullar karşıt ideolojiler güçsüzken normal ve alışılmış bir seyir izlerken, karşıt ideolojilerin güç kazandığı dönemlerde dikkat ve ilgiyi üzerlerine toplar ve eleştirilere maruz kalırlar (Alkan, 1979, s.86).

Okul kapsamında çocuk dolaylı ya da doğrudan politik kavram, görüş, tutum ya da değerleri edinirken tek bir kaynaktan beslenmez. Aile, öğretmen, okul kültürü, okul çevresi, sosyal çevresi çocuğu etkileyen kaynakların başında gelirken bu kaynakların etkisi zaman içerisinde güçlenebilir ya da azalabilir. Özellikle aile disiplininin hoşlanmayan çocuklar yaşça ilerledikçe siyasal kavramları ailelerden çok arkadaşlarıyla konuşmayı tercih etmektedir (Alkan, 1979, s.83). Okula ait alt katmanlar çocuğun politik tutum ve görüşlerini değiştirebildiği gibi diğer toplumsal alt katmanlar da bu süreci

yönlendirebilmektedir. Özsoy (2012)'a göre “eğitim, siyasal rekabetin stratejik bir savaş alanıdır; kimin, neyi, nereye kadar öğreneceği toplumsal güç ilişkilerince belirlenir” (s.96). Tarihsel süreçler incelendiğinde eğitim üzerindeki bu mücadele çoğunlukla ideolojik açıdan güçlü egemenlerce kazanılmış ve çocukluğa ilişkin farklı politik paradigmlar yaratılmıştır. Bu farklılaşma okula yüklenen anlam ve sorumlulukta bir takım değişikliklere gitmeyi mecbur kılmıştır. İdeolojik olarak devlet bir yandan eğitimi yönlendirirken, diğer taraftan yine aynı ideolojik zeminde denetim altında tutmaya çabalamaktadır. Özellikle okullar çocuklar üzerinde bir denetim mekanizması olarak ideolojini yüceltildiği, eğitsel pratikler içerisinde denetiminin yapıldığı yerlerdir. Bu durum eğitim müfredatlarına da yansımış ideolojinin hâkim olduğu eğitsel içerikler çocuklara sunulmuştur. Hatta iktidarlar arasında eğitim müfredatları kimi zaman politik bir mücadele alanına bile dönüşmüştür. Eğitim ve çocuğun politik yapılanması arasındaki ilişki en çok sözü edilen ideolojik mücadele alanlarında görülmektedir. Çünkü hâkim politik söylem değiştikçe, eğitim ve eğitimle bağlantılı diğer tüm katmanlar da değişmektedir.

Çocukları eğitim yoluyla kendi ideolojisine uygun olarak yetiştirme işi başlı başına devletin ya da siyasi otoritenin gelecekte mevcudiyetini devam ettirmeye yönelik bir denetim işidir. Siyasi otoritenin ideolojisiyle bağlantılı toplumsal denetim işleri eğitim yoluyla gerçekleştirilirken politik açıdan çocuk uyması gereken değer ve davranış kalıplarını şekillendirir. Bu süreçte çoğu zaman ideolojik anlamda çocuğu denetleme işi eğitim gibi gizil işlevleri oldukça fazla olan yapılar tarafından sürdürülmektedir. Gutek (2001)' e göre “hem eğitim çevresindeki ‘gizli müfredatı’ hem de öğretimin resmi müfredatının unsurlarını içeren ideoloji; okulda ve gelecekte toplumsal, siyasal ve ekonomik olguları yaşayacak olan kişilerin çeşitli rollerini ve bu rollerin işlevlerini düzenler” (s.179).

Okullar aracılığıyla verilen ideoloji sadece devletin varlığını sürdürmesinin veya denetiminin bir teminatı değil, aynı zamanda politik kimlik oluşumunu da sağlayan bir unsurdur. Okul çağı politik kimlikle beraber dindarlık, çevre duyarlılığı, fanatizm gibi pek çok kimliğin oluştuğu politik özdeşim dönemidir (Gümüş,2006,s.259). Okullar ideolojileri vasıtasıyla politik kimlik oluşturmakla kalmaz aynı zamanda oluşması istenen kimlikleri kendi çizgileriyle de sınırlar. Parlak (2005)'in belirttiği üzere “o halde ideoloji, özneleştirilmiş bireylerin gerçek varoluş koşullarını yeniden anlamlandırarak kurgulayan bir ilişki boyuta da gönderme yapabilir”(s.4). Dolayısıyla ideoloji bir yandan eğitim aracılığıyla çocuğu özgürleştirilmesinin yolunu açıyor gibi gözükse de aslında gizil

yollardan çocuğu kurgusal bir alana zorlar. Özellikle çocuk politik olarak yapılanırken söz konusu ideolojik ve kurgusal alana çekilerek ideolojinin hegemonyası altında hem siyasal, hem ekonomik hem de sosyal anlamda yeniden inşa edilir. Politik bir ürün haline dönüşen çocuk gizil ya da açık yollarla ideolojinin talep ettiklerini eğitim aracılığıyla karşılamaya çalışır. İdeolojinin eğitim kurumları aracılığıyla çocuklara aşılması okulların politik kimliğinin yanı sıra çocuğun politik kimliğinin oluşumuna da zemin hazırlar. Okul politik açıdan hem bir biçimlendirme hem de bir seçme aracıdır. Çocuğun alması gereken politik kavram, bilgi ve inançlar dışındaki yapılar elenir, olması gereken politik yapılar ise pekiştirilir. Direnç kazanan bu yapıların tümüyle değişemeyeceği düşüncesi doğru değildir. Ancak eğitim süreci içerisinde çocuğun politik anlamda elde ettikleri zamanla bir kişilik özelliğine dönüşür, yaş ilerledikçe değişmeye kapalı hale gelir. Elkin (1995)'e göre "çocuğun kendine özgü kişilik özelliklerini dışa vurma zamanı ve biçimi onları aynen sürdürüp sürdürmemesi birçok etkene bağlı olabilir"(s.91). Çocuğun vatandaş olarak yükümlülükleri, devlet mekanizmalarına yönelik algısı, milli ve kültürel öğelere eğilimi, ekonomik hedeflere yönelimi kolektif bilinç oluşumundaki işlevi, politik kimliğinin oluşumuyla paralel bir seyir izler. Parlak (2005)'ın belirttiği üzere "çünkü okullar, kapitalist olsun ya da olmasın bir sistemdeki var olan ilişkiler pratiğinin yeniden üretilmesine, arzu edilemeyen diğer ilişkilerin ise meşru ilişkiler pratiğinin dışına atılarak bir anlamda ötekileştirilmesine ve sadece egemen sınıflarının ideolojisinin meşrulaştırılmasına hizmet etmektedir" (s.3). Dolayısıyla okullara ve beraberinde çocuğa yansıtılmış ideolojik söylemin çocuğun küçük yaşlardan itibaren yapılanmasında etkisi büyüktür.

Devletin eğitime ve dolayısıyla okula politik etkisi sadece belli ideolojik değerlerin aktarımıyla değil, aynı zamanda ekonomik hedefler çerçevesinde de gerçekleştirilmiştir. Günümüzde hangi rejim ya da gelişmişlik seviyesi olursa olsun, bir siyasal yapının meşruiyetinin devamlılığı ile ekonomik gelişme ve refah çok sıkı ilişki içerisindedir (Alkan,1979,s.201). Devletin talep ettiği ekonomik hedefler kapsamında şekillendirilen eğitim, ideolojinin uygun bulduğu ekonomik söylemleri çocuğa yansıtmaktadır. Çocuk politik açıdan ekonomik söylemlerle karşı karşıya kaldıkça doğrudan ya da dolaylı ekonomik hedeflerle ilişkili tutumlu olma, milli kaynaklara ilişkin farkındalık, milli üretim, özel girişim gibi kavramlarla tanışmaya başlar. Özellikle ekonomik hedefler doğrultusunda devlet; yetiştirmek ve istihdam etmek istediği bireye ait özellikleri eğitim programları ve ders kitapları üzerinden vurgulamaktadır. İnal (1998)'ın ifade ettiği gibi "ekonomik alanda

egemen olan toplumsal sınıfların ve çıkar gruplarının benimsediği, kendi çıkarları için uygun gördüğü ekonomi politikaları (örneğin, özel iş kesimlerinin dış piyasalarda açık rekabet edebilmesi için devletin alacağı vergilerden muaf tutulma istemi) müfredat ve ders kitaplarında işlenir”(s. 33). Politik sistemin ve toplumsal düzenin devam edebilmesinin ön koşulu olarak görülen ekonomik yapılanma eğitim gibi ekonomiye dolaylı ve uzun vadede etki edecek alanlarla da sıkı ilişki içerisindedir. Devlet tarafından idealize edilmiş ekonomiye ilişkin politik alışkanlıkların, iktisadi tutum ve anlayışların çocuğa yansımaları eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle eğitim sistemi diğer ideolojik alanlarda olduğu gibi ekonomik anlamda da devletin taleplerini karşılamaya çalışmaktadır.

Yeşilorman (2003)’ın belirttiği gibi “okulun siyasal eğitim sürecindeki işlevi, başta mevcut rejimin yapısı ve resmi ideolojinin benimsetilmesi yani; vatandaşlık eğitimi ve siyasal fikir aşılama gibi rejime meşruiyet kazandıran faaliyetler olarak zihinsel ve davranışsal çeşitli süreçleri ihtiva etmektedir”(s.31). Bu süreçte politik eğitimin çocukta yaşantılar yoluyla desteklenmesi, diğer bir ifadeyle sınanması da gerekebilir. Alkan (1979)’ın ifade ettiği üzere “kahramanlık şarkıları, marşlar, tarihsel olayların resimleri, devlet büyüklerinin resimleri, büst ve heykeller, tiyatro ve diğer kültürel eylemler, her gün veya haftada bir yinelenen ulusal marşlar ve anıtlar, okulun bilinçli girişimi ile oluşan siyasallaşma ortamıdır (s. 99). Siyasal eğitim ileride varlığını sürdüren politik tutum ya da politik eğilim haline ancak günlük hayata transfer edilebilmesiyle dönüşür.

Okullar devletin politik söylemini çocuk üzerinden rutine hatta gündelik söyleme dökerek daha çok gizil yollarla çocuğu inşa etmekte ve topluma hâkim genel bir söylem oluşturmaya çalışmaktadırlar. Türkiye’de özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleşen eğitsel uygulamalarda bu gündelik rutin ve pratikleri görmek mümkündür.¹³ Bu bağlamda 1932 yılında bakan olan Dr. Reşit Galip, müfredat ve talimatnamelerin öngördüğü hedefler kapsamında her sabah öğrencilerin hep bir ağızdan okumaları için bir ant yazmıştır (Akyüz, 1989,s.386)¹⁴. Ayrıca milli unsurların en önemli ögesi olarak kabul edilen bayrağın da devlet tarafından cumhuriyetin ilk yıllarında çocuk üzerinde gizil politik işlevini sürdürdüğünü görmek mümkündür. Akyüz (1989)’ün belirttiği üzere “talebe bayrağı sevmeli ona hürmet etmelidir. Bunun için her ilk mektepte haftanın ilk günü

¹³ 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında bazı çocukların üst idari makamlara yerleştirilmesi, kısa süreliğine de olsa bu makamların çocuklar tarafından yönetilmesi de ilginç bir politik eğitim yöntemidir (Akyüz,1989,s. 387).

¹⁴ Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu 10 Mayıs 1933 tarih ve 101 sayılı karar ile uzun süre uygulamada kalan bu ant 8 Ekim 2013’te Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde değişiklik yapılarak "öğrenci andı" başlıklı 12. madde ile yürürlükten kaldırılmıştır.

sabahleyin ve son günü öğleden sonra bayrak merasimi yapılmak lazımdır. Mektep binasının önünde muntazam bir bayrak sereni olmalıdır. Çocuklar milli bayrağı selamlamasını öğrenmelidir” (s.386).

Genel olarak eğitim ve politika kavramları arasındaki sözü edilen sıkı ilişkiye rağmen politik yapılanma açısından eğitimin içeriği ve amacı arasındaki çelişkiler, politik öğelerin okul ortamlarından uzak tutularak örtbas edilmesine neden olmaktadır. Söz gelimi demokratik değerlerle donanmış, seçme ve seçilme hakkına sahip nitelikli vatandaş yetiştirmenin amaç olarak kabul edildiği ortamlarda; siyasi partilerin ne olduğu, nasıl oluştuğu gibi bilgi düzeyinde kazanımlara cevap aranırken çocuğun siyasi partilerle ilgili duygusal yöndeki hazır bulunuşluğunun okullarda tartışıl(a)madığını görmek mümkündür.

2.1.3. Politik Yapılanma ve İdeolojik Söylem Açısından Çocuk

Zaman içinde çocuk kavramı eğitim aracılığıyla oluşturulmaya çalışılan sadece “eğitsel bir tasarım” değil; değişen sosyo-ekonomik ve siyasal paradigmalara “politik bir tasarım” olarak da kabul görmeye başlamıştır. Özellikle bu duruma yönelik tarihi süreçler içerisinde yaşanan kırılma noktası, milliyetçi ve ulusalcı kavramların yaygınlaşmaya başlamasıyla olmuştur. Milliyetçilik ve ulusalcılık yeni bir “yurttaşlık” kavramı oluşturmuş ve yeni oluşan bu kavram çocukluğun politik olarak inşa edilmesinde büyük rol oynamıştır.

Eğitimin sosyal boyutunun güçlenmesi, çocuğun üzerindeki etki gruplarının faaliyetlerinin artmasına hatta rekabete girmesine yol açmıştır. Bu açıdan devlet hegemonyası eğitim yoluyla çocuk üzerinde hak iddia eden çıkar ve baskı gruplarının önüne geçmeye çalışmaktadır. Bu anlamda devlet ideolojisini adeta kurumsallaştırarak okula aktarır ve çocuğun politik yapılanmasında rol oynayan uygulama ve alışkanlıkları kontrol altına almak ister. Bu süreçte devletin eğitim üzerindeki ideolojik baskısı sadece uygulama ve alışkanlıkları değil; çocuğun politik yapılanmasında rol oynayan siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel tüm gerçeklerin yeniden kurgulandığı düşünsel boyutu da içermektedir.

Çalışmanın bu kısmında politik yapıların çocuk üzerindeki “yeniden üretme işlevi” açıklanmaya çalışılacaktır. Hâkim ideoloji ve politik anlayış toplumun bütün katmanlarına nüfuz ettiği gibi eğitim aracılığıyla çocuğu da şekillendirmektedir. Devlet politik söylemini çocuk üzerine yansıtarak “ideal vatandaş” yaratmayı, böylelikle ulusal bilince ve talep edilen ideolojik kimliğe sahip, ekonomik aygıtları belirlenen ideolojide kullanan, kolektif bilince ve devlete sadık bireyler yaratmaya çalışmaktadır. Geçmiş ile şimdiyi bir arada

tutan kolektif bilinç yaratma çabası devletin kendi politik iklimini ve toplumsal düzenini sürdürme isteğinin bir ürünüdür. Bu politik çaba eğitime yansımış ve ortak tarihi/kültürel değerler, inançlar, görüşler çocuğa aktarılmaya çalışılmıştır. Böylelikle tabanda oluşturulmaya çalışılan temel benzerlikle oluşan kolektif bilinç eğitim aracılığıyla kökleşecek ve toplumsal çatışmaların önüne geçilecektir. İdealize edilmiş tarihi ve kültürel birikimler, değerler, inançlar ve görüşler eğitimden yararlanan bütün vatandaşlar için sabitleşerek devlet ideolojisi olarak aktarılmaya çalışılmaktadır. Bu anlayış geleneksel felsefenin (realizm ve idealizm) yarattığı “geleneksel eğitim” anlayışıyla bire bir örtüşür. Çünkü sözü edilen idealize edilmiş birikim, değer, inanç ve görüşler eğitim yoluyla gelişip değiştirilmez, siyasi otoriteye hizmet edecek şekilde sabitleştirilmiş olarak gelecek kuşaklara aktarılır.

Çocuğun politik yapılmasına söz konusu salt politik söylem veya politik bilinç değil; aynı zamanda politik rol, sorumluluk yükümlülük, politik sistemleri tanıma, politik bilinci aktarma gibi kavramlar da dâhildir. Denver ve Hands (1990) tarafından politik bilginin üç yönünün (olgusal bilgi, farkındalık ve ideolojik bilinç) analiz edildiği araştırmada, politik eğitim alan öğrencilerin akranlarına göre politik açıdan daha bilgili ve politik farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Børhaug (2008)’un yaptığı çalışmada Norveç ulusal müfredatındaki politik eğitimin öğrencilerin sosyal yapıları ve politik hayatı eleştirebilen (demokratik ideallere aşına olma, politik katılımlar vasıtasıyla bunları nasıl etkileyebileceklerini öğrenme ve bunun için motive olma) kişiler olmasını vurgulayan farklı eğitimleri göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Børhaug (2008) bu emellerin sınıf düzeyinde gerçekleşip gerçekleşmediğini açıklamak için çalışmasında görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapmış, Norveç politik eğitim sisteminin öğrencilerine, tercihlerine en uygun partileri öğrenmeye yardım ettiği gözlemlenmiştir. Bu noktada politik eğitim elit bir demokrasi için seçmen eğitimini hedeflemektedir.

Frazer (1999) tarafından yapılan araştırma, dünyada ve özellikle İngiltere’de politik eğitim hakkında yenilenen ilgi/merak ile ilgili mevcut geçerli durumu ortaya koymayı amaçlamış; eğitim ve politik sonuçlar arasındaki ilişki üzerinden “politik eğitim” kavramı analiz edilmiştir. Demokratik toplumlar için politik eğitimin gerekliliği üzerinde durulmuş olmasına rağmen İngiltere’de politik eğitime yönelik durumlara şüpheli ve güvensiz yaklaşıldığı görülmüştür. İngiltere’nin politik eğitim açısından yüz yüze kaldığı problemlerden biri olarak öğretmenlerin kendilerinin de politikanın doğası, yönetimlerin doğası ve demokrasi kurumları hakkında fikir eksikliği görülmüştür.

İlkokulda çocuklar politik sistemler, partiler, liderler vb. yapılar hakkında temel bilgileri kazanmaktadır (Denver ve Hands, 1990, s.263). Eğitimin siyasal insanın yaratılması sürecinde bir yandan bilgi, değer ve düşünüş tarzı oluşturma, diğer yandan da eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak yaşananları daha nitelikli idrak eden ve güçlü siyasal etkinlik duygusuna sahip bireyler yetiştirme gibi iki ayrı işlevi söz konusudur (Yeşilorman, 2003, s. 28). Yaş ilerledikçe politik bilinç ve etkinliğin arttığını gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur. Hess ve Torney (1967), Easton ve Dennis (1970) ve Greenstein (1965)'in yaptıkları çalışmalarda politik eylem, tutum ve bilginin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığını gösterir bulgular ortaya koymuşlardır. Buna bağlı olarak politik görüşlerin yaş ilerledikçe belirsizlikten kurtularak netleşmeye başladığı da görülmektedir.

Çocukluğun politik yapılanma süreci, devlet tarafından çocuğun politik özne potansiyelinin keşfedilmesiyle başlamıştır. Çocukluğun politik bir özne olarak görülmesine ya da politik sistemlerle etkileşimine dair yapılan çalışmaların (kimi zaman araştırmacılar tarafından ideolojik bulunması ya da çocukluk ile politik kavram ve yapıların özdeşleştirilmemesi nedeniyle) azlığı dikkat çekicidir. Oysa çocuğun politik olarak inşa edilmeye ve politik sistemlerle tanışmaya çok erken yaşlarda başladığını gösterir çalışmalar mevcuttur. Easton ve Dennis (1970) ABD'de yaptıkları çalışmada çocuğun politik olarak toplumsallaşmaya başladıkları dönemi okul öncesine kadar uzatmış, okula devam ettikleri süreçlerle politik olarak daha kapsamlı ve detaylı politik görüşler kazanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Easton ve Dennis (1969) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise çocuğun politikleşme sürecinin 4 aşamada gerçekleştiği ifade edilmiştir. İlk aşama olan duyarlılaşma sürecinde çocuk siyasal sisteme duyarlı hale gelmektedir. İkinci aşama siyasal otorite ile karşılaşma aşamasıdır. Bu aşamada çocuk otorite aracılığıyla siyasal sisteme ilişkin ilk bağlarını kurmaya başlamaktadır. Üçüncü aşama siyasal otoritenin idealleştirilme aşamasıdır. Bu aşama çocuğun otoriteye olan bağlılığının niteliği (otoriteye sevgi ve saygı duyma, otoriteden nefret edip karşı çıkma) ile ilgilidir. Son aşama ise siyasal otoritenin tümünün algılandığı kurumsallaşma aşamasıdır. Bu aşamada siyasal otorite çocuk tarafından bir bütün olarak algılanır.

Ross (1984) çalışmasında küçük yaştaki çocukların özellikle doğrudan deneyimledikleri politik becerileri ve politik kavramları tutma kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin erken yaşlarda politik eğitim için olanakların daha fazla farkında olmaları ve bu alanda kabiliyetlerine inanmaları durumunda, politik eğitim unsurları içeren müfredatlar için kapsam yaratılacağı belirtilmiştir.

Çocuk 4-5 yaş seviyesinde aile dışında bir otoritenin varlığına inanmaya, 11-13 yaş seviyesinde politik açıdan soyut düşünmeye ve siyasal görüşlerini oluşturmaya, 15 yaş ve sonrasında ise politik düşüncelerini olgunlaştırmaya başlamaktadır (Alkan,1979,s.32). Politik bilinç sanılanın aksine küçük yaşlardan itibaren çocuğa nüfuz etmekte ve giderek karmaşık hale gelmeye başlamaktadır. Politik bilincin gelişiminde yaşa vurgu yapan çalışmalardan biri de Adelson ve Q'Neil (1966) tarafından yapılmıştır. 11-13-15-18 yaş grubu çocuklarla yapılan araştırmada nitelikli siyasi kararlar alabilmek ve değerlendirme yapabilmek için kademeli olarak yaş artışına dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte 13 yaşın altındaki çocukların politik bir eylemin sonuçlarını kestiremeyeceğini ancak yaş ilerledikçe politik düşüncelerde tutarlılık ve düzen görüleceği belirtilmiştir. Politik anlamda çocuğun görüş, inanç ve davranışları erken yaşlarda daha genel ve duygusal iken yaşın ilerlemesiyle daha bilişsel ve kompleks bir hal almaya başlamaktadır. Söz gelimi çocuk erken yaşta “ulus” kavramına, (bayrak, anıt ve simgeler vb.) somut ve duygusal açıdan anlam yüklemekte, ortak nitelikler ya da coğrafi sınırlar gibi çok yönlü düşünememektedir. Sonraları yaş ilerledikçe ulus kavramı bu somut halden soyut hale geçmekte ve bilişsel/ideolojik açıdan anlamlandırılmaktadır (Alkan,1979,s. 36). Easton ve Dennis (1967) tarafından ABD’de 3-8 sınıf çocuklarına yapılan araştırmada politik etkinlik duygusunun 3.sınıftan itibaren gelişmeye başladığı gözlemlenmiş yaş ilerledikçe etkisini artırarak devam ettiği belirtilmiş ve kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Connel (1971) tarafından 19 çocuk üzerine yapılan araştırmada Tablo 1’de de görüldüğü üzere politik inancın gelişim evrelerinin; sezgisel düşünme, ilkel gerçeklik, siyasal düzenin inşası ve ideolojik düşünme olarak dört aşamada gerçekleştiği ortaya konulmuştur. 5-6 yaş aralığında gerçekleştiği varsayılan sezgisel düşünme aşamasında, çocuk politik ve politik olmayan kavramlar arasında karışıklıklar yaşarken bu kavramları yerleştirecek zihinsel/politik şema bulamamaktadır. 7-9 yaş aralığını kapsayan ilkel gerçeklik aşamasında politik yapılara ilişkin hayal ve kurgu yavaş yavaş ortadan kalkarken kimi politik kişiler ve işlevleri hakkında bazı çıkarımlar yapabilmektedir. Ancak gerek sezgisel gerek ilkel gerçeklik aşamasında çocuktaki politik yargılar niteliksiz ve tutarsızdır. Bir sonraki aşama olan ve 10-12 yaş aralığını içeren siyasal düzenin inşası aşamasında politik kurum ve figürler arasındaki karşılıklı ilişkilerin anlaşılmaya ve somut ayrıntıların belirmeye başladığı görülmüştür. Bu aşamada seçimler, siyasi partiler, siyasi liderler ve siyasi çekişmeler konusunda bilgi üretirler. 13-16 yaş aralığı olan ideolojik düşünme

aşamasında ise bütünlüğü olan bir politik sistem anlayışı geliştirdikleri, bu sistemlere ilişkin kuramsal terimleri kullandıkları ve birbiriyle bağlantılı politik durumlar arasında ilişki kurabildikleri görülmüştür. Siyasal düzenin inşası aşamasında sorunlarla ilgili pozisyon alıp tercihlerini ifade ederken, ideolojik düşünme aşamasında değişik politik eylemleri kabul ettikleri ve hatta kimi zaman üstlendikleri görülmüştür.

Tablo 1

Politik İnancın Gelişim Aşamaları

Yorumlama		Durum	
Aşama	Özellikler	Aşama	Özellikler
1. Sezgisel Düşünme	Politik ve politik olmayan materyallerle ilgili karışıklık; hayal/kurgulama, hikaye ve tartışmalarda sert sıçramalar.	1. Seçim problemi yoktur.	Çoğu yargıların niteliksiz ve tutarsız olması. Yetişkin eğitimi altında oluşmuş birkaç kararlı tutum.
2. İlkel Gerçeklik	Hayal/kurgunun ortadan kalkması, kendinden farklı bir politik dünya tanımına gitme.		
3. Siyasal Düzenin İnşası	Politika hakkındaki somut ayrıntıların genişlemesi, politik aktörler arasındaki çoklu ilişkilerin algılanması.	2. Seçim problemi vardır.	
		(1) İzole durumlar	(a) Sorunlarla ilgili pozisyon alma; tercihlerin ifade edilmesi.
4. İdeolojik Düşünme	Politik argümanlar için kurumsal terimlerin kullanılması, bir bütün olarak toplumu ve kurumsal yapıları kavrama.	(2) Birbirine bağlı durumlar	(b) Değişik eylemlerin kabul edilmesi ve kimi zaman üstlenilmesi.

Kaynak: Connell'dan aktaran Tomlinson, 1975, s. 253.

Çocuğun politik olarak yapılanmasında çatı kavram olarak temele alınan anlayış salt devlet ideolojisi ya da toplumun egemen güçlerinin talepleri değildir. Toplumsal bir varlık olan çocuk, üyesi olduğu toplumun norm ve değerleriyle şekillenirken aşamalı ve gelişerek bir takım politik söylem ve pratikler kazanır. Çocuğun politik açıdan nitelikli bir şekilde yapılanması onun topluma, demokratik süreçlere, yönetim sistemlerine adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır.

Batı toplumlarında izlediğimiz okulun siyasal toplumsallaşma işlevi, var olan meşruiyetin sürdürülmesini amaçlar. Oysa rejim değişikliği deneyimi geçiren toplumlarda yeni bir meşruiyetin yaratılması süreci ile karşı karşıya geliriz. Her rejim, gerçekleştirmek istediği amaca uygun yöntem ve içerikle, yeni meşruiyet simgelerini benimsetmeye, karşı geldiği rejimin simgelerini ortadan kaldırmaya çalışır (Alkan,1979,s. 89).

Türkiye’de çocukların kavram, kurum veya olaylarla politik ilişkisini ya da depolitik bağına ortaya koyan çalışmalar daha çok teorik boyutta oluşturulmuş ve uygulamalı çalışmaların sayıca azlığı dikkat çekmiştir. Bu kapsamda Altınparmak (2014)ın ikinci kademe öğrencilerinin siyasal sosyalleşme algısı üzerine yaptığı çalışmada okulda siyaset ile ilgili bir dersin olup olmaması durumu sorulmuş ve öğrencilerin %39,7’si siyaseti sıkıcı bulduğunu, %40,1’i gereksiz bulduğunu, %0,8’i ise yaşının daha küçük olduğunu ve bu yüzden siyasetle ilgili bir derse gerek duymadığını ortaya çıkarmıştır. Öztürk (2004) tarafından Ankara’da ilköğretim çağı öğrencileri üzerinde siyasal toplumsallaşma süreci ile ilgili yapılan araştırmada; ilköğretim okulundaki öğrencilerin aile, okul ve televizyon gibi çok sayıda faktörün siyasal açıdan bilgilenmelerindeki ve kültürlenmelerindeki rolü incelenmiştir. Çalışma sonucunda siyasal açıdan yurttaşlık bilgisinin oluşumunda yurttaşlık bilgisi kitapları büyük önem teşkil ederken, bu ders kitaplarıyla öğrenilenlerin televizyondaki siyasi gerçeklerle çelişmesi durumunda çocukların ikileme düştüğü gözlemlenmiştir. Siyasal bilgilerin gerçekçi verilmesinin siyasal yabancılaşmanın önüne set çekecek bir oluşum olduğu ifade edilmiştir.

2.1.4. Politik Bir Figür Olarak Ders Kitapları

Çocuğun politik yapılanması, çocuk üzerindeki politik söylemleri ortaya çıkarmakla mümkündür. Politik söylemlerin en yoğun şekilde hissedildiği alanlardan biri olan ders kitapları hâkim ideolojinin yansıdığı, metinler, görseller ve örtük mesajlarla devletin politik söyleminin ve iddiasının meşrulaştırıldığı alanlardır. Ders kitapları aracılığıyla ideolojinin ekonomik, sosyal ve siyasi boyutta nasıl kurgulandığı, çocuğa nasıl aktarıldığı ve bu kurgunun çocukluğun yapılanmasındaki rolü önemlidir. Çünkü çocuğa dair politik yapılanma devlet ideolojisinin sürekliliği için toplumsal yapının en önemli katmanlarından olan “çocuk” kavramına atfedilen önemli bir olgudur. Çalışmanın bu kısmında ders kitaplarının pedagojik yönünden çok politik yönü açıklanmaya çalışılmış, doğrudan verilen bilgi veya değerlerden çok ders kitaplarının gizil işlevleri üzerinde durulmuştur.

Literatür incelendiğinde ders kitapları üzerinden yapılan çalışmaların daha çok eğitim-ideoloji ilişkisi çerçevesinde okullar aracılığıyla aktarılan ideolojinin üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İdeolojik ve politik söylemlerin ders kitapları aracılığıyla çocuğun yapılanması üzerindeki etkisi ise daha az çalışmaya konu olmuştur. Ancak literatür çalışması sırasında elde edilen ders kitapları aracılığıyla politik ve ideolojik bağlantılı tüm çalışmalar hem çalışmanın problemin durumunu belirlerken hem de çalışmanın kuramsal

çerçevesini sınırlandırması açısından büyük önem teşkil etmiştir. Bununla birlikte içerik analizi aşamasında özellikle kategorilerin belirlenmesine katkı sağlamıştır.

19.yüzyılda eğitimin yaygın bir hale gelmesi ve kitlesel boyutlara ulaşmasıyla beraber politik sistemler, kendi varlıklarını uzun vadede sürdürebilmenin ön koşulu olarak politik sisteme bağlı, bu sistemin değerleriyle donanmış bir neslin var olmasını uygun görmüşlerdir. Çocukluk döneminde sağlanacak olan politik sisteme bağlılık hatta itaat, politik sistemlerin zeminini güçlendirerek, ideolojinin geniş kitlelere yayılmasını sağlamaktadır. Politik otoriteler bunun için çocukluk çağını ve eğitimi önemli birer araç olarak kullanır. Özellikle eğitim programları ve ders kitaplarının kapsamı, içerdiği konular, verdiği örtük mesajlar, resimler, semboller mevcut ideolojiyi yansıtan ve çocuğun politik yapılanmasında önemli rol oynayan etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ders kitapları her zaman ideolojilerin, iktidarların politik açıdan ilgilendiği bir alan olmuş ve sürekliliği sağlamada hem bir denetim mekanizması hem de bir politik söylem aktarıcısı olarak kabul edilmiştir. Gürses ve Pazarcı (2010)'nın ifade ettiği üzere "eğitimin ulusal ölçekte yapılmadığı ülkelerde bile okul kitaplarının içeriği, devletin ilgilenmekten vazgeçemeyeceği kadar önemli olmuştur"(s.1). Açık ve resmi yollarla bilgi ve değer aktarımının yanı sıra ders kitapları bazı örtük yollarla da politik kavram, değer ve propagandayı okul iklimine yansıtır. Ders kitapları sadece bilgiyi öğrencilere aktarmakla kalmaz, aynı zamanda o toplumun siyasal ve toplumsal olarak yerleşmiş kural, ilke ve standartlarını belleklere yerleştirir (Pingel, 2003, s. 1). Bu yönüyle ders kitaplarının özellikle kolektif kimlik yaratma sürecindeki işlevselliği devletler tarafından sürekli ön planda tutulmuştur. Copeaux (1998)'un ifade ettiği üzere "bir başka deyişle, bir ders kitabında hiçbir görünür ideolojik belirti olmasa da, okuyucuya ortak bellek yapısı aktararak, kimlik söylevi işlevi korunur (s.115). Özellikle cumhuriyet döneminde ders kitapları; ihtiyaç duyulan kolektif kimlik oluşumu, yeni rejime bağlılık ve yapılan yeniliklerin kitleler halinde içselleştirilmesi aşamasında önemli eğitsel unsurlar olarak kabul edilmiştir. Sözü edilen ders kitapları yapılan yeniliklerin kitleler halinde içselleştirilebileceği, etkisi makro boyutta ele alınabilecek önemli eğitsel unsurlardır. Bu nedenle cumhuriyet dönemi ders kitaplarındaki ideolojik ve politik unsurlar devlet tarafından sürekli denetlenmiş ve kontrol altında tutulmuştur.

Tarihsel süreçler incelendiğinde iktidarların ders kitaplarıyla kurdukları güçlü ideolojik ilişkiler, eğitimin politik yanının en büyük ve en önemli göstergeleridir. Siyasal iktidarlar ders kitaplarını oluştururken ya hazırlananların uygunluğunu denetleyip izin vermeyi tercih

ederler ya da doğrudan kendileri hazırlamayı uygun görürler. Böylelikle ders kitapları aracılığıyla yeni bir meşruiyet yaratmak ya da meşruiyetin güçlendirilmesini hedeflerler (Doğan,1994, s.15). Devletin ideolojik gücünün en yoğun şekilde hissedildiği alanlar olan ders kitaplarının denetimi ve hazırlanma sürecindeki yoğun kontrol bir kez daha politik gücün eğitim üzerindeki etkisini göstermektedir. Türkiye’de özellikle 1924’ten günümüze değin Talim ve Terbiye Kurulu’nun tarafından ders kitaplarının içeriğinden kullanılan yöntem ve tekniğe, değerlendirme sürecinden görsellere kadar olan denetim yetkisi bu anlamda dikkat çekicidir. Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayını almamış hiçbir ders kitabı resmi eğitim sistemi içerisinde kullanılmamaktadır.¹⁵ Eğitim programları var olan siyasi sistemin değerlerine göre düzenlenirken özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık Bilgisi hatta diğer derslerde de içerikler bu siyasi yapıya göre düzenlenir (Yeşilorman,2003, s. 32).

Ders kitapları aracılığıyla çocuğa verilmek istenen politik ve ideolojik söylemlerin gerçekliği bir diğer tartışma konusudur. Yüceltilen hatta efsaneleştirilen pek çok politik ve ideolojik söylem ders kitapları üzerinden öğrenciye yansımaktadır. Özellikle milliyetçilik ya da siyasi liderler bağlamında yansıtılmaya çalışılan politik söylemler kimi zaman gerçekliğin gizlendiği, abartıldığı, mitleştirildiği ya da yüceltildiği durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitaplarında savaş süreçlerinin yüceltilmesi, bazı siyasi liderlerin mitleştirilip çok ağırlık verilirken bazılarının gerçek dışı öykülerle ötekileştirilmesi, coğrafi sınırların geçmişe dayalı olarak abartılarak yansıtılması, söz konusu olabilmektedir. Bu boyutuyla çocuğa yansıtılan politik söylemler ideolojik temelde gerçeklikten uzak, daha çok üstünlük ya da ötekileştirme gibi kavramları içeren politik bir önerme haline gelmektedir.

Siyasal düzenle ilgili gerçek dışı bilgiler veren bu kitaplar, bir yandan da, toplumsal-siyasal önyargıları ve bu önyargıları gerçekmiş gibi sunarak daha da olumsuz bir etki yaratabilmekte; toplumsal sınıflar ve uluslararasıdaki yanlış anlamaları, hiçbir temele dayanmayan olumsuz imgeleri, aşağılama ve düşmanlık duygularını körüklemektedir (Alkan,1987, s.107).

Sözü edilen süreçte ders kitaplarında kendi politik söylemini yansıtmaya çalışan devlet kimi zaman basit “biz” ve “ötekiler” ayrımının daha da ötesine gider ve anlaşılması güç ilişkisel bağlantılar kurmaya çalışır. Bu durum politik söylem ve pratiklerin çocuğa aktarılmasında çoğu kez tercih edilen ikna, telkin ve taraflı bir anlatıma dayanarak

¹⁵ Bu süreçte Türkiye’de en dikkat çekici örneklerden biri 1949’da yaşanmıştır.4. Milli Eğitim Şurası 1949 yılında toplanarak Bakan Tahsin Banguoğlu tarafından ders kitapları üzerindeki devlet tekeline son veren bir kanunu açıklar. Buradaki en temel sebep ilkökul diploması alan kişi sayısının 1930 da 18 bin iken, 1949’ da bu sayının 133 bine çıkmasıdır (Copeaux,1998, 79).

gerçekleştirilmektedir. Copeaux (1998)' un belirttiği üzere “söylem sık sık ‘Ak-Kara’ mantığına başvurmakta, kesinlikle doğrulanmış sayılan ve akademik söylemde bile asla sorgulanamayan varsayımlara, düşüncelere dayanmaktadır. Söylem gerektiğinde zaman dışına kaymakta ve olayların karmaşıklığını hiç umursamayan bir nedensellik yaklaşımına başvurmaktadır”(s.309).

Politik söylem, önerme ya da politik kurguların ders kitaplarıyla çocuğa yansıtılması ve çocukluğun bu yolla yeniden inşa edilmesi; çocuğun içinden geçtiği siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimi göstermesi açısından önemlidir. Özellikle ulus devlet ideolojisinin gelişmeye ve yayılmaya başlaması çocuğa ilişkin farklı bir bakış açısı oluşturarak ders kitaplarında bir takım düzenlemelere gidilmesine neden olmuştur. Devletler bu süreçte pragmatik bir anlayışla ders kitapları üzerinden kişisel çıkarlarını gözeterek; göz ardı etme, abartma, küçümseme, ötekileştirme, politik manipülasyonlar yapma yolunu tercih edebilmektedir. Ulus devlet ideolojisi egemen sosyo-politik ideolojilerle çelişen radikal sayılabilecek toplumsal ve siyasal düşüncelerin çoğunu sansürleyerek tartışmalı konulardan kaçınmaktadır (Gürses ve Pazarcı, 2010, s.2). Parlak(2005)'in ifade ettiği üzere “aslında ders kitaplarındaki biz ve ötekinin kurgulanması, genel anlamda ideolojik söylemlerin ‘bizim hakkımızda olumlu şeyler; onlar hakkında olumsuz şeyler söyle’ stratejisine dayanmaktadır”(s.69). Çoğu zaman telkinlerle gerçekleşen çocuğa yönelik bu tarz yansımalar çocuğun kimlik algısında “ötekiler” ve “biz” kavramlarının oluşmasına yol açar. Özellikle ders kitaplarında çocuğun kendi milli/ulusal değerleri verilirken, diğer değerler ötekileştirilir. Copeaux (1998)'a göre “ötekiler’in, dostların, düşmanların ya da basit komşuların görüşü, kimliği oluşturan unsurlardandır. Bazı toplumlardaki betimlemelerde, sık sık düşmanın kimlik yapılandırıcı bir işlev üstlendiği görülür”(s.5). Ders kitaplarının ötekiler bağlamında çocuğu bir takım politik değerlerle donatmasının amacı, aslında çocuğu üreten topluma özgü olma durumunu sürdürmektir. Diğer bir ifadeyle çocuk “kendi” ve “ötekiler” anlamında politik kimlik oluştururken devletin ya da egemen güçlerin talebi dışındakileri dışlayarak devlete bağlılığı devam ettirmektedir. Ders kitabında “öteki” lerin ifade edilişi ve aktarılışı bir anlamda çocuğun kendine, dünyaya kendi tarihine ve kendi ilişkiler bütününe bakışıdır (Copeaux,1998, s.5).

Siyasal iktidarlar kendi hegemonik söylemlerinin dışında ders kitaplarında farklı bir politik söyleme yer vermedikleri gibi politika ve çocuk arasındaki ilişkiyi sürekli kontrol altında tutmayı hedeflemişlerdir. Çocuğun devletle gelecekte de devam edecek olan ilişkisini

denetim altına almak ancak küçük yaşlarda devlet ideolojisine bağlı ve eğitime dayalı “politik yapılanma” ile mümkün olacaktır. Politik açıdan tarafsız olmayan ders kitapları içinde barındırdığı tüm politik etkenlerle meşru ideoloji taşıyıcılarıdır. Bu amaçla sık sık ders kitaplarında politik kodlamalar kullanılarak ideolojik açıdan tamamlayıcılık sağlanmaya çalışılmaktadır.

Resmi söylemin çocuklar üzerinde politik kimlik oluşturma amacıyla yaptığı faaliyetler, dönemsel değişikliklerle beraber ders kitaplarına bir takım farklılıklarla yansımaktadır. Bunlar kitapların içeriğinde yer alan politik söylemler olduğu kadar kitapların içeriklerinden bağımsız bölümlerde de kendini hissettirir. Özellikle kitabın içeriğinden bağımsız daha çok kitabın başında ve sonunda bulunan, bir kitaptan diğerine nispeten değişmeyen kalıplaşmış bazı ritüellerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Türkiye’de ders kitaplarının başında yer alan İstiklal marşı, Türk bayrağı, Atatürk resmi, gençliğe hitabe ve kitap sonlarındaki haritalar ya da antlarda bu unsurlara rastlanabilmektedir. Tekrarlayan bu politik unsurlar ders kitaplarında süreklilik gösterirken bir yandan manevi ve milli değerlere vurgu yapar, diğer yandan da lidere sadakat bağlılık ve itaat mesajı veren gelecekte ulaşılması gereken hedefleri hatırlatan politik simge ve sembolleri yansıtır. Copeaux (1998)’un ifade ettiği gibi “ ‘öğretmen marşı’, öğretmenlerin görevi mesajı aktarmak olduğuna göre, önder ile gençlik arasındaki bağı sıkılaştırmaktadır. Biçimi ve başlığı metne, eğitim kadrosunu askerleştirme isteğini gizlemeyen, militarist bir nitelik vermektedir”(s.97). Ders kitaplarında politik açıdan süreklilik sağlanırken özellikle ders kitaplarında yoğun bir şekilde hissedilen milliyetçi öğeler ve atıflar geçmişle gelecek arasında çocuk üzerinden ideolojik bir köprü kurmaktadır. Böylelikle eğitim sistemi üzerinde milliyetçi ve ulusal değerlere ilişkin politik ritüeller oluşturulmaktadır. Copeaux (1998)’a göre “bu simgelerin, ulusun ve ordunun temellerinin atıldığı ve iç içe geçtikleri bir dış savaşla birlikte yürüyen devrimden kaynaklanan Fransız simgeselliğiyle yakın bir benzerliği vardır” (s.97).

İdeolojik yorumların politik anlamda yansıdığı alanlar olan ders kitapları politik söylemin simgeleştirildiği, var olan politik söylemin yeniden üretildiği ve sürekliliğin sağlandığı eğitsel malzemelerdir. Gürses ve Pazarcı (2010)’ya göre “dolayısıyla denilebilir ki eğitimsel söylem, içeriği denetleyen sembolik seçkinler söyleminin ideolojik yeniden üretimi ile ortaya çıkar” (s.2). Örneğin Nazi Almanyası’nda ders kitapları militarist öğelerle yoğrularak, kahramanlığı, milliyetçiliği, askeri başarıları yüceltmiş; hatta öğretmenler bile siyasal fikirlerine göre bir elemenden geçilerek seçilmiştir

(Alkan,1979,s.89). Bununla birlikte II. Abdülhamit döneminde ise (1878-1908) ders kitapları incelendiğinde “bismillah” ve sultana olan övgülerle başladığını görmek mümkündür (Doğan, 1994, s.24-34). Çoğu zaman çocuğa doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden politik söylem ve politik simgeler hegomonik ideolojiye dayanmak durumunda kalmıştır. Bu durum devletin belirlediği ideolojide varlığını sürdürebilmesi ve eğitim yoluyla ideolojinin yeniden üretimi sürecinde önemli bir yükümlülüktür. Parlak (2005)’in ifade ettiği üzere “yeniden üretim sürecinde toplumsal düzenin devamlılığı için düzenin temel değerleri, inançları, zihinsel temelleri kısacası bilgi stoku dış dünyayı doğrudan değil simgeler yoluyla dolaylı olarak anlamlandırır”(s.58). Bu nokta da önemli olan ideolojinin dış dünyayı gerçek haliyle değil, istenilen/beklenen hali ile verilmesidir. Örneğin Nazi yönetimi biyolojik olarak Alman ırkının üstünlüğünü, melezleşmenin sakıncalarını “saf ırk” kavramı çerçevesinde biyoloji ders kitaplarında köklü değişiklikler yapmış ve politik bir yöntemle bu dersleri programlamışlardır (Öztan, 2009, s. 22). Çocukların okullarda marş söylemesi, ant içmesi gibi politik ritüeller istenilen/beklenen bir durum olarak aktarılır ancak bu politik ritüellerin altında yatan ideolojik amaçlar gerçek haliyle çocuğa aktarılmaz. Devlet politik olarak çocuğu bunun gibi etkinliklerle yönlendirirken gerçek ideolojisini açıklamak yerine onu akla uygun hale getirir, öğrenciye kimi zaman gizil yollarla aktarır ve sorgulanmasına fırsat vermez. Çocuk tarafından özümşenen ve içselleştirilen bu tarz ideolojik tabanlı bir politik eylem ve düşünce, geçici bir davranış olmaktan öte “politik tutum” ve “politik bağlılık” haline gelir. Eğitim yoluyla çocukta oluşan bu bağlılık ve tutum politik yönde bir direnç kazanacağından o eylem ya da düşüncenin nesilden nesle aktarılmasını da kolaylaştırır.

Çocuğun politik kültürünün oluşumunda ders kitapları (özellikle siyasal mesajların işlendiği tarih ve edebiyat dersleri) büyük önem taşımakta ve çocuğu bu anlamda bilinçlendirmektedir (Altan, 2011, s.315). Politik simgeler tarih, coğrafya, yurt bilgisi ya da edebiyat gibi sadece politik yönü güçlü ve ideolojik zeminde kendini hissettiren ders kitaplarında değil; müzik, matematik, fen bilimleri, resim gibi ders kitaplarında da kullanılmıştır. Japonya’da siyasal düzenin varlığını korumaya yönelik siyasal sosyalizasyon simgeleri aritmetik müzik derslerinde bile kullanılmıştır (Alkan,1979,s.91). Amerika’da tarih, politika, yurt bilgisi, ahlak vb. siyasal eğitim dersleriyle gerçekleşen siyasal toplumsallaşma sürecinde, eğitim verme yetkisine sahip çoğu eyalette 13 ve 14 yaşındaki öğrenciler için özel bir yurttaşlık bilgisi dersi zorunlu tutulmuştur (Kaplan, 1999, s.124).

İktidarlar değiştikçe ders kitaplarına yönelen politik bakış açısı ve içerik değişmeye başlamaktadır.¹⁶ Bilgi ve değer aktarımının yanı sıra ders kitapları bazı örtük yollarla politik söylem ve propagandayı öğretmeden öğrenciye, okul idaresinden okul iklimine kadar pek çok alanda hissettirmektedir. Ders kitaplarının bilgi, değer, inanç ve görüş aktarımı hâkim ideolojinin ocuk üzerindeki istekleri ve denetimi altında gerçekleşir. Böylelikle ocuk üzerinde oluşturulmaya çalışılan politik söylem ve propaganda meşrulaştırılmaya çalışılır. Öte yandan ders kitapları aracılığıyla hangi politik değer, kavram ve görüşün aktarılacağı siyasal otoriteler ve kimi zamanda toplumsal katmanlar arasındaki çatışma sonucu ortaya çıkmaktadır. Siyasi otorite ve ders kitapları arasında oluşan sentetik bağ ülkelerin politik anlayışına göre çeşitlilik göstermektedir. İdeolojik ve politik çatışma alanı olarak kabul edebileceğimiz ders kitapları, mücadeleyi kazanan kesmin görüşlerini yansıtırken, bu görüşü kabul etmeyen taraflar ders kitaplarında çok az temsil edilir ya da hiç temsil edilmeyip tekileştirilir. Bu durum ders kitaplarının politik yapılanma sürecinde “teki” kavramını ortaya çıkarmaktadır. Hâkim ideolojik söylemin dışındaki söylemlerin reddedilişi ders kitaplarında örtük yollarla çocuğa yansıtılmaya çalışılsa da otoritelerce ders kitaplarının içeriği tarafsız, evrensel, ötekini içine alan bir yapıda olduğu savunulur. Oysa sanılanın aksine sübjektif ve pragmatik bakış açısıyla oluşturulan ders kitapları otoritelerce “eleştirilemez/dogmatik” bir hale getirilerek; bu süreçte özelikle ideolojik tabana yerleştirilmiş ders kitaplarında “ğreti aşılama” yöntemine başvurulur.

Ders kitaplarının ideolojik ve politik boyutuna vurgu yapan çok sayıda çalışma mevcuttur. Ancak ders kitaplarının salt politik kimliğe, yapılanmaya etkisi ya da politik sistemlerle olan ilişkisini analiz eden çalışmaların sayısı azdır. Özellikle bu çalışmalar 1990’lı yıllardan sonra çoğalmaya başlanmıştır. 1990’lı yıllardan önce alana damgasını vuran en önemli çalışmalardan biri Alkan (1979)’ın “Siyasal Toplumsallaşma” adlı çalışmasıdır. Alkan bu çalışmasında ilk bölümde çocukluk döneminde siyasal bilincin gelişim sürecini ele almış; bu gelişim sürecinde izlenen aşamaları ve siyasal toplumsallaşma faktörlerini incelemiştir. Siyasal gelişim sürecinde çocukluk döneminin üzerine yapılan tartışmaları, yaş ile siyasal bilinç arasında izlenen ilişkileri, siyasal toplumsallaşma üzerinde etkin olan sosyal yapıların etkilerini ortaya koymuştur. Çalışmanın ikinci kısmında ise siyasal toplumsallaşma kapsamında yurttaşlık bilgisi ders kitapları üzerinden içerik analizi

¹⁶ Bu durumun en dikkat çekici önekleri 1939’da Atatürk’ün resmi portresinin yerini Milli Şef İsmet İnn’nn portresinin alması ve Turgut zal’ın iktidara gelişi rejimdeki ılımlık oluştururken simgeler grubu Milli Eğitim tarafından yayımlanan tüm ders kitaplarına tam olarak yansımalarıdır (Copeaux, 1998, s.98).

yapmıştır. İçerik analizi sonucunda yurttaşlık bilgisi ders kitaplarında itaatkâr ve sorumlu yurttaş vurgusu yapıldığını, ancak devletin yurttaşlarına karşı olan sosyal ödevlerini yerine getirmediğini, bölgeler ve sınıflar arasındaki ekonomik-sosyal dengesizliklerin ele alınmadığını, ilkokulda ve ortaöğretimde gerçek dışı idealize edilmiş bir siyasal sistem görüntüsünün olduğunu ortaya koymuştur. İnal (1998) “Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler” adlı çalışmasında 27 Mayıs ve 12 Eylül dönemlerindeki ders kitaplarını içerik analizi yöntemi kullanarak incelemiş, bu ders kitaplarda hangi ideolojik unsurların yer aldığını, bu ideolojik unsurların çocuklara nasıl aktarıldığını, demokratik ve milliyetçi değerler üzerinden değerlendirmiştir. Eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkiyi; ideolojinin yeniden üretimi, meşrulaştırma, toplumsal bütünleşme ve toplumsal denetim boyutları üzerinden açıklamıştır. Ders kitaplarının siyasal ve toplumsal yapıyla bağlantısı askeri müdahaleler çerçevesinde analiz edilmiş, iki askeri müdahalenin tercih ettikleri değerlerin ders kitaplarına yansıtıldığı ve ders kitaplarıyla yeniden üretildiği sonucuna varılmıştır. Öztan (2009)’ın “Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası” adlı çalışmasında zamanla politik özne haline gelen çocukluk kavramının tarihsel gelişimini ortaya koymuş, ardından cumhuriyetin ilk yıllarında milli pedagoji ve ideal çocuğun yetiştirilmesindeki farklı parametreleri analiz etmiştir. Siyasal akımların çocukluğu nasıl inşa ettiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Öztan çeşitli edebi metinleri, popüler yayınları, ders kitaplarını ve çocuk yetiştirilmesinde rehber alınan eserleri temele almıştır. Çocukluğun politik formasyonunda II. Meşrutiyet’in ilanına kadar itaat edilecek tek makamın saltanat olduğunu ancak 1908 İhtilali ile politik bir özne olarak geleceğin yurttaşı profilini kazandığını belirtmiştir. Cumhuriyetle beraber çocukların, politik referans noktaları olarak ele alındığı ve yeni rejimin getirdiği sosyo kültürel ve ekonomik değişimler çerçevesinde çocukluğun yeniden politik olarak inşa edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan(1994) “İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme” adlı çalışmasında siyasal iktidarların ders kitapları üzerindeki sıkı denetimlerine vurgu yaparak, iktidarların bu alandaki tek belirleyicilik fonksiyonlarını 1876-1916 ders kitapları üzerinden analiz etmiştir. II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında yer alan siyasi içerikli bazı kavramlara vurgu yapan Doğan; II.Abdülhamit’in iktidarına son verildikten sonra yaşanan rejim değişikliğinin ders kitaplarına yansımaları politik açıdan değerlendirmiş, ders kitaplarındaki siyasal içerikli tercih ve değişimleri ortaya koymuştur. Parlak (2005)’ın “Türkiye’de Eğitim-İdeoloji İlişkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir

İnceleme” adlı çalışmasında çocukların ders kitapları üzerinden ne tür ideolojik söylemlerle donatıldığı incelenerek dönemin kurgulanan sosyal ve siyasal yapısına, bu düzenin yeniden üretimi konusuna yoğunlaşmıştır. Tarih ve yurt bilgisi ders kitapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek, çocukları “Türk” ve “Sorumlu Yurttaş” olarak inşa eden Kemalizm kavramları detaylandırılmıştır. Bu bağlamda ulusal kimliğin inşasını temele alan milliyetçi söylemin ders kitaplarında yoğun bir şekilde hissedildiği belirtilerek, ders kitaplarında ideolojik söylem ya da rıza üretimi, itaat kavramı kapsamında formüle edilmiştir. Sözü edilen ders kitaplarında uyumlu-itaatkar-sorumlu bir vatandaş yaratma sürecinde Türk milletinin üstünlüğü, milliyetçi söylemin yeniden üretimi, ahlak ve terbiye, milli benlik, diğer rejimsel unsurların ötekileştirilmesi ve kolektif yaşam düşüncesi söz konusudur. Copeaux (1998)’un “Tarih ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine” adlı çalışmasında çok sayıda ders kitabı incelenmiş, ders kitaplarının içeriğinin, kullanılan dilin ve tarih haritalarının tahlili çeşitli ideolojik tabakaları ortaya çıkarmıştır. Ders kitapları bayrak, asker resimleri, amblem işlevi gören haritalar gibi ulusal göndermelerle dolu olduğu, Türk halkının üstünlüğü, ahlaki ve siyasi niteliklerini öne çıkaran ifadelerin yer aldığı, Cumhuriyet Türkiye’sinin değerlerini korumaya çalışan öğelerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İktidarlar okul kitaplarına ve başka yerlere görünür simgeler yerleştirerek kamuoyunun bazı kesimlerine Cumhuriyet’in kuruluş ilkelerine bağlılık konusunda güvence vermektedirler.

2.2. Cumhuriyet Dönemi Yurt Bilgisi Öğretim Programları ve Yurt Bilgisi Dersinin Gelişim Süreci

Cumhuriyetin ilanıyla beraber kurulan yeni devletin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri yeni rejimin talep ettiği, çağın gereksinimlerine uygun, vatandaşlık bilincine sahip, milli ve evrensel düzeyde değerlerle donanmış “yurttaş” yetiştirme sorunudur. Yeni devletin çatısı altında yeni bir yurttaşlık tanımı yaratma girişimi ancak eğitimle sağlanabileceğinden çeşitli eğitsel reformların yapılması amaçlanmıştır. Dönemin gereklilikleri ve koşulları düşünüldüğünde yeni devletin siyasal ve toplumsal kurumlarıyla uyumlu, bilimsel ve çağdaş anlayış ve algılayış biçimine erişmiş, cumhuriyet rejimine sadık, modern yurttaş var edebilmek eğitimsel yenilik ve düzenlemeleri zorunlu kılmıştır. Özellikle Osmanlı’dan kalan eğitsel ritüel ve geleneklerin ortadan kaldırılmasının amaçlandığı bu süreçte, yeni Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu “yeni ulusal eğitim politikası” ile beraber müfredat

programlarında çeşitli düzenlemelere gidilmiştir¹⁷. Akyüz (1989)'ün belirttiği üzere “dönemin siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişimleri gerçekleştirildiğinde toplumun % 10'u bile okuryazar olmadığı için, bunların kitlelere benimsetilmesi ve kökleşmelerinde eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla anlaşılmış ve eğitime bu nedenle de çok önem verilmiştir”(s.361-362). Cumhuriyet dönemi eğitiminin esas hedefi okulların her kademesindeki öğrencilere verilecek olan cumhuriyetçi, demokratik siyasal bir eğitimidir (Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 27).

Osmanlı'nın son dönemlerinde yaşanan değişim ve yenileşme girişimleri her alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemiş, halkın eğitilmesi gerekliliğine olan inanç artmaya başlamıştır. Özellikle Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde yapılması amaçlanan eğitimsel düzenlemelerin hedefinde kötüye giden ekonomik ve sosyal düzenin yeniden sağlanması amacı yer almaktadır. Bu amaçla Batı kökenli pek çok eğitim kurumunun açıldığı, derslerde ve öğretim programlarında bir takım değişiklikler yapıldığı ve bu durumun yasalarla güvence altına alındığı görülmektedir. Özellikle ilköğrenim sürecinin yaygınlaştırılması ve ders içeriklerinin değiştirilmesi önemli bir eğitsel gelişmedir.

Osmanlı devletinde bir ilköğretim kurumu niteliği taşıyan “Mekteb-i Sıbyan”larda 6-12 yaş arası kız ve erkek çocuklar beraber eğitim görmektedir (Kalaycı,2004,s.7). Osmanlı eğitim sisteminin temeli olarak nitelendirebileceğimiz bu okullarda uzun yıllar dini ağırlık içeren dersler uygulamaya konmuştur.¹⁸ Özellikle Tanzimat süreciyle beraber yapılan en önemli düzenlemelerden biri 1869 yılı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi olmuştur. Bu nizamname ile devlete bağlı okullar; ilköğretim (Sıbyan okulları, iptidaiyeler, rüştiyeler), ortaöğretim okulları(idadiler ve sultaniler) ve yükseköğretim okulları (Darül-fünun ve çeşitli mesleki yüksekokullar) başlığıyla kademeleştirilmiştir (Tazebay vd., 2000, s.27). Ardından yaşanan Mutlakiyet dönemi ile Osmanlı devletinin içine girdiği ideolojik atmosfer eğitimin nitelik ve nicelik boyutunu değiştirmiştir. Devlet kendi otoritesini korumak için eğitimde baskıcı anlayışla sıkı bir denetim uygulamış, farklı siyasi düşüncelerin gelişimini engellemeye çalışmıştır. Bu amaçla gerek öğretmenler gerekse derslere ilişkin çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Akyüz (1989)'ün belirttiği üzere “programlardan hayata dönük ve bazı başka dersler çıkarılmış, din ve ahlak derslerinin saati artırılmıştır”(s.250). Programlar

¹⁷ Çalışma boyunca “eğitim programı” yerine dönemin (1928-1948) gereği olarak “müfredat” sözcüğü kullanılmıştır. Demirel (1992) ' e göre “eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950'li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır”(s.27).

¹⁸ Tanzimat döneminde sıbyan mekteplerinde okutulan dersler; Elifba, Amme Cüzü ve öteki cüzler, Türkçe Lugat, Yazı, İlmihal, Türkçe Tecvid, Kur'an,Hıfz-ı Kur'an'dır (Akyüz,1989, s. 179).

incelendiğinde özellikle Osmanlı tarihi ve coğrafyası gibi derslerin müfredattan kaldırıldığını görmek mümkündür.

1908 yılında II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi ve 1876 Anayasası'nın yeniden yürürlüğe girmesiyle beraber eğitim üzerinde bazı politik akımların (Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık vb.) etkisi görülmeye başlanmıştır. Eğitsel fikir ve sorunlar bu politik akımlar çerçevesinde tartışılmaya başlanmıştır. Bu süreçte sosyal ve siyasal içerikli hayata yönelik bazı dersler öğretim programlarında yer almıştır (Akyüz, 1989, s. 293). 1913 yılında “Tedrisat-ı İptidaiyye Kanun-u Muvakkati (İlk Öğretim Geçici Kanunu)”nin yürürlüğe girmesiyle II. Meşrutiyet'e kadar uygulamada olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde çeşitli düzenleme ve değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Kalaycı, 2004, s.8). Bu düzenleme ve değişiklikler programlara ve uygulamadaki derslere de yansımıştır. Kanunda yer alan “geçici” ifadesine rağmen Cumhuriyet döneminde de pek çok uygulamanın bu kanuna göre devam ettiğini görmek mümkündür. Bu kanunla programda yer alacak dersler “Kıraat, Hat, Lisan-ı Osmanî, Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Dürus-i Eşya, Malumat-ı Tabiiye ve Tatbikatı, Hıfzısihha, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye, El İşleri ve Resim, Terbiye-i Bedeniye ve Mektep oyunları, Talim-i Askeri (erkek çocuklara), İdare-i Beytiye ve dikiş (Kız çocuklara)” şeklinde belirlenmiştir (Akyüz,1989, s.294). Yurt bilgisi dersi bu programda Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye başlığı altında verilmiştir.

Kurtuluş Savaşı süreci ve sonrasında ise eğitime yönelik çaba ve yenilikler devam etmiş, işgal altındayken bile eğitsel mücadeleler sürmüştür. Bu durumun en dikkat çekici örneklerinden birisi 1921-1922 yıllarında Yunanlıların bölgedeki bazı okulları kapatarak tarih derslerinde değişiklik yapması ve Malumat-ı Vataniye dersini kaldırmalarıdır (Su, 1981, s. 36-37). Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı ve Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitsel anlamda bir takım düzenlemeler yapılmasına rağmen eğitim kurumlarında beraberlik ve bütünlük söz konusu değildir. Özellikle Osmanlı devletinin eğitim anlayışının bir gereği olarak farklı dünya görüşlerine hizmet eden çok sayıda eğitim kurumunun bulunması eğitsel açıdan birliğe ve bütünlüğe zarar vermektedir. Aynı ideolojilerin hizmetine sunulan bu eğitim kurumları yeni rejimle çelişen faaliyetlerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Oysa cumhuriyetle birlikte yeni devletlin eğitim anlayışı; milli, laik ve çağdaş eğitimin birlik ve bütünlüğü sağlayıcı temelleri üzerine odaklanmaktadır. Ulusun kaderini değiştirecek olan Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışından sonra 5 Mayıs 1920 tarihinde Maarif Vekâletince eğitim programı hazırlanarak 9 Mayıs 1920 tarihinde

mecliste okunmuş ve kabul edilmiştir (Aslan, 2011, s. 719). Bu program bir anlamda gelecek eğitim reformlarının ayak sesleri niteliğinde olup bir ön hazırlık aşamasıdır. Ardından döneme sosyal ve siyasal açıdan olduğu kadar eğitsel açıdan da etki eden Maarif Kongresi toplanmıştır. 15 Temmuz 1921’de yurdun dört bir yanından 250’den fazla erkek ve kadın öğretmeni bir araya getiren Ankara’daki Maarif Kongresi, cepheden gelen Atatürk’ün açılışı konuşmasıyla başlamıştır (Akyüz, 1989, s. 356-357). İlköğretim ve ortaöğretim müfredat programları ve öğretmen yetiştirilmesi gibi önemli konuların tartışıldığı bu kongre Türk eğitim tarihine damga vurmuştur.

Kapluhan (2014)’ın ifade ettiği üzere “Türk Milleti için Kurtuluş Savaşının önemi ne kadar büyükse, bu savaşın en bunalımlı günlerinde toplanan Maarif Kongresinin de Türk eğitim tarihi açısından önemi büyüktür ve milli eğitim ve kültür politikalarının mihenk taşı oluşturulmaktadır”(s.123). Kurulan devletin savaş döneminde dahi olsa siyasal ve sosyal başarılarını eğitsel yönden desteklemek uğruna, çalışmalarını devam ettirmesi ve savaş zamanında toplanmış olması eğitsel reformlara verilen önemin en önemli göstergelerindendir¹⁹.

Kongrenin ardından eğitsel mevzuat ve düzenlemelere damga vuran bir diğer önemli değişiklik ülke çapında öğretim birliğinin sağlanmasına yönelik atılan adımlardır.1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanarak müfredatlarda yeni düzenlemelere gidilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde geleneksel eğitim anlayışının devamı olarak çok sayıda ve farklı tarzda okullar açılmaya devam etmiş, gerek Türk gerekse azınlık okullarının sayıları artmıştır. Bu okulların milli ve ortak bir amaç gütmemesi hatta kimi zaman birbirinden zıt görüşleri benimsemesi, kurumların tek çatı altında ve devlet denetiminde tutulmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat kanunu çıkarılarak medreseler kaldırılmış ve sözü edilen tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır (Akyüz, 1989, s. 362). Böylelikle eğitimde yaşanan amaçsal kargaşa giderilerek ulusal bütünlüğün eğitsel açıdan da desteklenmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte Tevhid- i Tedrisat Kanunu ile azınlık okulları ve yabancı okullar din derslerini müfredatlarından çıkararak Türk dili, Türk tarihi, Türkiye coğrafyası ve Yurt bilgisi derslerini müfredatlarına koymak zorunda bırakılmıştır (Kaplan, 1999, s.160). Bir yandan eğitimde yaşanan ikiliğe (rüştiye, idadi, sultani, iptidai vb. okullar) son verilip laik eğitim sisteminin temelleri

¹⁹ Kurtuluş Savaşı sürecinde programlar konusunda hazırlık çalışmaları yapılarak, öğretmenlere sorular sorulmuş ve yanıtlar “Layihalar” ismiyle 1923 yılında yayımlanmıştır (Binbaşoğlu,1999, s.133).

atılırken, diğer taraftan da cumhuriyet dönemi öğretim programları Tevhid-i Tedrisat Kanununa bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulmuştur. Ardından II. Heyet-i İlmiye toplantısı gerçekleştirilmiş; toplantıda ilköğretimin süresi 6 yıldan 5 yıla indirilmesi, öğretmen okulları 4 yıldan 5 yıla çıkarılması, öğretim programlarının geliştirilmesi ve ders kitaplarının yazdırılması konuları tartışılmıştır (Kalaycı, 2004, s.24). Cumhuriyet tarihinin ilk müfredatı bu toplantı ile oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur.

Yeni rejimin teminatı olan çocuğun eğitimiyle birlikte Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında özellikle ilköğretime verilen önem, öğretim programlarında da bir takım düzenleme ve değişiklikleri zorunlu kılmıştır. 1924 yılından itibaren bu yeni düzenlemeler kimi zaman köy ve şehir ayrımları da yapılarak uygulamaya konmuştur. Uygulamada köy ve şehirler için müfredat ayırımına gitmeye neden olan en önemli etken dönemin sosyo-ekonomik şartları olmuştur. Ülke nüfusunun %80'i köylerde yaşadığından cumhuriyetin ilk yıllarında görev yapan hükümetler ilköğretim sorununun bir “köy eğitimi sorunu” olarak kabul etmişlerdir (Kalaycı, 2004, s. 28). Bu durum köy ve şehir programlarında, müfredatların oluşumundan ders saatlerine kadar bir takım farklılıkların oluşumuna yol açmıştır.

2.2.1. 1924 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi

Cumhuriyetin ilanıyla beraber her alanda yenileşme süreci hız kazanmış, yeni devletin gereksinimleri ve koşulları göz önünde bulundurularak II. Heyet-i İlmiye tarafından 1924 İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştır (Kapluhan, 2012, s.155). 1924 İlk Mektep Müfredat Programı daha geniş kapsamlı ve detaylı bir program hazırlanıncaya kadar uygulamada kalmış, yeni devletin ve rejimin geçici bir çözüm yolu olarak sunulmuş ve ara program özelliği taşımıştır. Aslan (2011)'ın belirttiği üzere “II. Heyet-i İlmiye toplantısında kabul edilmiş olan söz konusu öğretim programları aynı zamanda dönemin bütün sömürgeci ülkelerine ve onların uydularına karşı verilmiş olan Ulusal Bağımsızlık Savaşı sonunda kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk lise ve ilköğretim müfredatlarıdır” (s.722). Daha çok cumhuriyete geçiş niteliği taşıyan bu programın başka bir özelliği ise dönemin koşullarına uygun olarak kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış olmasıdır (Cicioğlu, 1985, s.94). Programda yer alan ders cetveli kız ve erkekler olarak ikiye bölünmüştür. Ev idaresi, nakış, biçki ve dikiş adlı iki ders sadece kızlar için programda yer almıştır. Bununla birlikte el işleri dersleri erkeklere 1, 2, 3. ve 4.

sınıflarda ikişer saat olmak üzere, kızlara ise sadece 1. ve 2. sınıflarda ikişer saat olmak üzere verilmiştir.

Cumhuriyetin ilk müfredatı olan bu programda 26 saatlik ders sürecinde çok büyük değişikliklere gidilmemiştir. 1924 programıyla altı yıl olan ilköğretim süreci beş yıla indirilerek devrelerin ortadan kaldırıldığı görülmektedir (Tazebay vd.,2000, s.35). İki yıl uygulamada kalan bu programda derslerin isimleri bir önceki programa göre değişme de derslerin kapsam ve içeriği yeni devletin gereksinimleri ve koşulları dâhilinde büyük oranda değişime uğramış, diğer bir ifadeyle Cumhuriyet dönemine, rejimin esaslarına uyarlanmıştır. Program içerisinde hem ilköğretimin hem de derslerin amaçlarının sistematik ve düzenli olmasa bile dağınık bir şekilde serpiştirildiğini görmek mümkündür (Aslan,2011, s.724).

Tablo 2

1924 Erkek İlk Mektepleri Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	
Türkçe	Elifbe	12	-	-	-	-
	Kıraat (İnşaat ve Temsil)	-	4	3	2	2
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	1	-	2	2
	Sarf	-	-	-	1	1
Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2	
Tarih	-	-	1	2	2	
Coğrafya	-	-	1	2	2	
Tabiat Tetkiki,Ziraat, Hıfzısıhha	3	3	2	2	2	
Mushabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye	1	1	1	1	1	
Resim	2	2	2	2	2	
Musiki	2	2	2	1	1	
Terbiye- i Bedeniye	2	2	2	1	1	

Kaynak: Cicioğlu 1985, s.94

Tablo 2’de de görüldüğü üzere yurt bilgisi dersleri 1, 2, 3, 4. ve 5. sınıflarda birer saat olacak şekilde “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” ismi ile işlenmiştir. Nitelikli ve bilinçli vatandaş yaratma ve hayata hazırlama süreci göz önünde bulundurularak öğrenilenlerin gündelik yaşama transferi amaçlanmıştır. Bu amaçla özellikle nitelikli ve bilinçli yurttaşın sahip olması gereken görev ve sorumlulukların eksiksiz ve tam olarak yerine getirilmesi vurgulanmıştır.

Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinin gayesi gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir (Maarif Vekâleti, 1924, s. 29).

Tarih, ahlak sohbetleri ve yurttaşlık bilgisi derslerinde özellikle cumhuriyet rejiminin önemine yer verilerek yakın tarihte yaşananlar işlenmiş; okuma parçalarının ahlaki ve edebi değerlerinin yanı sıra Kurtuluş Savaşı, cumhuriyet ve ulusal tarihle yakından ilişkili olması talep edilmiştir (Kaplukan, 2012, s.155). Musahabat-Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi iki esasa göre hazırlanarak 1, 2. ve 3.sınıflarda Musahabat-ı Ahlakiye (Ahlak Sohbetleri); 4.ve 5. sınıflarda ise Malumat-ı Vataniye (Yurt Bilgisi) dersi olarak kendine yer edinmiştir (Keskin, 2009, s.119).

1924 ilkokul programında bir önceki programa (iptida-i mektepler programı) nazaran özellikle salt bilginin verilmemesi, tarihi ve ideolojik yönü ağır basan derslerde bir takım rejimsel değişikliklerin yapılması uygun bulunmuştur. Osmanlı döneminde derslerin içeriği ve kapsamı hanedana sadakati/itaati güçlendirecek ve destekleyecek, siyasi ve ahlaki eğitimi verebilecek şekilde oluşturulmuştur (Aslan,2011,s.728). Bu anlayışın önüne geçebilmek, hanedanlık anlayışını yıkarak yeni rejimle oluşturulan devletin siyasi yapısını öğrencilere benimsetebilmek, gelecekte kapsamlı bir şekilde özümsecek olan demokratik unsurların ipuçlarını verebilmek hedeflenmiştir.1924 ilkokul programında esas mühim değişiklik konular açısından gerçekleştirilmiş olup Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” ve “Tarih” derslerinin konularında eleme yapılarak, yakın tarihte yaşananlara dikkat çekilmiş ve cumhuriyet rejiminin önemine vurgu yapılmıştır (Tazebay vd., 2000, s.35).

Program incelendiğinde politik yönüyle en büyük değişime uğrayan derslerden biri içerik açısından Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye olmuştur. Cumhuriyetle beraber dersin adı aynı kalmış ancak 1924 İlk Mektep Müfredat Programı ile gidilen düzenleme ve değişikliklerle, dersin adı aynı kalmasına rağmen içeriğinde çok yönlü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Milli ve ulusal eğitim anlayışı bu derse de yansyarak Osmanlı eğitim geleneğinin yıkılması hedeflenmiş, “vatan” ve “ahlak” temalarından yola çıkılarak nitelikli yurttaşın sahip olması gerekenler dersin içeriğine yansıtılmaya çalışılmıştır. Rejimin değişmesiyle birlikte özellikle “tebaa” anlayışından “yurttaşlık” sürecine geçilmesi gerekliliği “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” dersinin önemini artırmıştır. Programda sık sık üzerinde durulan “Türkiye cumhuriyeti yurttaşlığı” vurgusu Osmanlı tebaası anlayışından yurttaşlık anlayışına geçildiğini, bu anlayışla çocuğun içinde yaşadığı

topluma ve millete karşı yükümlülüklerinin ivme kazandığını göstermektedir. Ahlak boyutunda çocukların erdem ve fazilet sahibi olmalarına yönelik düzen, tertip, temizlik, nezaket, doğruluk, dürüstlük vb. kavramlar üzerinden hareket edilirken, vatan boyutuna yönelik olarak daha siyasi ve ideolojik bir yaklaşım sergilenmiştir.

Musahabat-1 Ahlakiye ve Malumat-1 Vataniye” dersinin 5. sınıf konu başlıkları “Vatan, millet, devlet hükümet, Milli Kurtuluş ve İstiklal Mücadele’sinin tarihçesi, Teşkilatı Esasiye Kanunu, Cumhuriyetin vatandaşlara temin ettiği siyasi haklar, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Devlet bütçesi nedir? Devletin asayiş ve inzibatı temine matuf vazifeleri, Devletin iktisadi hayata aid vazifeleri, Vatandaşların vezaifi, İdari Teşkilat” şeklinde belirlenmiştir (Maarif Vekâleti,1924, s.35-37).

Programda yer alan “Musahabat-1 Ahlakiye ve Malumat-1 Vataniye” dersinin konu başlıkları incelendiğinde yeni devletin işleyişine yönelik çocuğun elde etmesi gereken hak ve sorumluluklar, yurt sevgisi-bilinci, devlet mekanizmasının işleyişi hakkında sahip olunması gereken bilgiler dikkat çekici ve yeni devletin reformist ruhuyla paraleldir. Politik muhtevanın yoğun bir şekilde aktarıldığı bu ders bir anlamda genç cumhuriyetin kendini çocuklara tanıtmaya biçimidir. Cumhuriyet rejiminin tanımı, getireceği kazanımlar, değiştirdiği siyasi ve ekonomik kurumlar, idari teşkilatlar, yeni uygulamaya konan yasalar ve sorumlu kurumlar, vergi, askerlik gibi konular hem çocuğa ideolojik bir biçimde aktarılmak istenmiş, hem de bu boyutuyla çocuğun hak ve yükümlülükleri tanımlanmıştır. Bu yönüyle hem devlet ideolojisinin aktarılması hem de yeni rejimin kazanımlarının çocuklarca içselleştirilmesi hedeflenmiş ve bu aşamada öğretmenlere çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Maarif Vekaleti (1924)’nce belirtildiği üzere “muallim bu musahabeler esnasında yüksek ahlak ve fazilet numunelerini gösterecek, büyük milli kahramanların hayat ve faaliyet ve sergüzeştlerini cazib hikayeler şeklinde anlatacaktır”(s.29). Vatandaşlık bağını duygusal yönde güçlendirecek bu çalışmalar çocukları, sınırları milli öğelerle çizilmiş ulusal bir çemberde birleştirmeyi amaçlamış ve bu uğurda yapılması gereken fedakârlıklar çocuk üzerinden telkin edilmiştir.

2.2.2. 1926 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi

1924 İlk Mektep Müfredat Programı 2 yıl uygulamada kaldıktan sonra 1926 yılında yeniden bir müfredat değişikliğine gidilmiştir. İlkokulun nitelikli vatandaş yetiştirmedeki öneminin vurgulandığı 1926 tarihli İlk Mektep Müfredat Programında nitelikli vatandaş eğitimine vurgu yapılmış ve bu programda yurttaşlık vurgusunun en yoğun hissedildiği alanlar tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri olmuştur.

Bu programla 1924 İlk Mektep Müfredatı kıyaslandığında derslerin hem isimleri hem de içerikleri değiştirilmiştir. Tablo 3’te de görüldüğü üzere “Eşya dersi” ile toplu öğretim

ilkesi gereği “Hayat bilgisi” dersi bu programda ilk kez yer almıştır. Ders kitaplarındaki yoğun teorik bilgi ayıklanmaya başlanmış ve özellikle rejimsel/ideolojik unsurları barındıran içerik dikkat çekici hale gelmiştir. Kapluhan (2012)’ın belirttiği üzere “iyi bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen okul programları, devletin amaçları doğrultusunda ideolojik eğilimleri yansıtan program tasarımlarını yürürlüğe koyması, okulun devletin ideolojik aygıtlarından biri olmasını sağlamıştır”(s.158). Bu programda Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi kaldırılarak yerine 1, 2. ve 3.sınıflarda dörder saat olmak üzere hayat bilgisi, 4. ve 5. sınıflarda yurt bilgisi (4. sınıfta iki saat ve 5. sınıfta 1 saat olmak üzere) dersleri okutulmaya başlanmıştır. Özellikle ders saatlerindeki artış devletin “yeni yurttaş kimliği” yaratma sürecindeki mücadelesinin en önemli göstergesidir. Ayrıca 1926 İlkokul Müfredat Programıyla 5 yıllık ilköğretim süreci iki devreye bölünmüş, birinci devrede “tek kitap” ve ikinci devrede “çok kitap” anlayışı kabul edilmiştir (Kalaycı, 2004, 29).

Tablo 3

1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	1. Devre			2. Devre	
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-
	Kıraat	-	4	4	3
	Imla	-	2	2	2
	Grammer	-	-	-	1
	El yazısı	-	2	2	1
Din Dersi	-	3	2	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesap Hendese	4	4	5	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Eşya Dersleri	-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	--	-	-	2	1
Resim- Elişi	4	4	4	2	2
Musiki	2	2	1	1	1
Cimnastik	2	2	2	2	2
Toplam	26	26	26	26	26
Ev İdaresi				(1)	(1)
Dikiş				(1)	(1)

Kaynak: Cicioğlu, 1985, s. 96.

1926 programının bir diğer özelliği “toplu öğretim” uygulamasına ilk kez geçilmesidir. Bu anlayışla okul ile gündelik hayat arasında bağ kurularak öğrenilenlerin gündelik hayata aktarılması amaçlanmış ve dersler hayat bilgisi dersi etrafında toplanmıştır. Tabiat tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersleri 1924

programında ayrı ayrı ele alınırken, 1926 programıyla bu dersler toplu öğretim anlayışına uygun olarak hayat bilgisi dersi başlığında toplanmıştır.

Eski programda bütün sınıflarda dersler birbirinden tamamen müstakil ayrı ayrı bahislermiş gibi gösterilmiş, aralarındaki rabıta ve münasebetlere o kadar dikkat edilmemiştir. Yeni programlarda malumat arasında münasebetlere pek ziyade ehemmiyet verilmiştir. Husus ile birinci devrede bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında ve “toplu” olarak tedrisi esası kabul edilmiştir. Bunun eski programlarda “tabiat tetkiki”, “musabakat”, “tarih” ve “coğrafya” dersleri ayrı ayrı gösterilmiş olduğu halde yeni programda bunlar, birinci devrede “Hayat Bilgisi” namı altında cemedilmiştir. Bu ders tedrisatın adeta belkemiği olacak ve diğer dersler daima buna istinat edecektir (Maarif Vekâleti,1926,s.3).

1926 İlk Mektep Müfredat Programı, 1924 İlk Mektep Müfredat Programından daha kapsamlı bir şekilde hazırlanarak ders saatleri, amaçları ve dersler arası ilişkiler detaylandırılmaya çalışılmıştır.²⁰ 1924 programında dersler yalnızca saat olarak belirtilmiş iken, 1926 programında dersler saatlerin yanı sıra amaç ve içerik yönünden de detaylandırılmıştır. İlk kez bu programla derslerin hedeflerine, öğretim yöntem ve tekniklerine, araç gereçlere ve bunlardan nasıl faydalanılabileceğine ilişkin unsurlar verilmiştir (Tazebay vd., 2000, s,40).1926 müfredat programında vurgulanan bir diğer husus gerek hayat bilgisi gerekse yurt bilgisi derslerinde “yakın çevre” anlayışının benimsenmiş olmasıdır. Programda yurt bilgisi dersi konuları olarak köy-kasaba-kent yaşantısı, yerel ve merkezi yönetimler ve bunların işleyişi verilmiştir. Böylelikle kamusal özne olarak görülmeye başlanan çocuğa, toplumsal düzeni meşrulaştırılması için cumhuriyetin getirdiği yeni kavramlar aktarılmaya başlanmıştır.

Türkiye’yi bir iş ve aile yurdu olmak üzere mütala etmek... Mülkiyet ve aile esasına müstenit demokratik bir devlet olan Türkiye’nin ancak bu nokta-ı nazardan mütalaası genç talebede devlet, yurt, millet ve milliyet hakkında esaslı bir bilgi husule getirebilecektir. İşte program bu nokta-ı nazardan ve bu prensip etrafında tertip olunmuş ve mevzuların mantıklı bir surette tevalisine çok dikkat edilmiştir (Maarif Vekâleti,1926, s.82).

1924 İlk Mektep Müfredat programında olduğu gibi nitelikli yurttaşlığın yanı sıra “ahlak” vurgusunun da yapıldığını görmek mümkündür. Ancak daha dikkat çekici olan yurt bilgisi dersinde yapılan “yurttaşın ahlakı”, bu dersin diğer derslerle olan yakın ilişkisi ve merkezi nitelik taşımasıdır.

Yurt bilgisi dersinin ilk tedrisatta vazifesi pek büyüktür. Çünkü bu ders, diğer dersler için adeta bir telakki ve temerküz sahası teşkil eder. İlk tahsilin birinci maksadı vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmektir. Yurt Bilgisi ise bu gayeyi doğrudan doğruya istihdaf eden bir derstir; bu itibarla diğer derslerin hepsinin bir merkez ve mihveri mahiyetindedir (Maarif Vekâleti,1926,s.82).

Bu anlamda yurt bilgisi dersi çocuğu sadece bilişsel anlamda beslememiş, duygusal anlamda “vatandaşlık aidiyeti” ve “vatandaşlık bağı”nı oluşturmayı hedeflemiştir.

²⁰ 1926 İlk Mektep Müfredat programının 1927 ve 1930 yıllarına ait basımları da mevcuttur (Keskin,2009, s.119).

Vatandaşlık bağı ile devlete ve yeni rejime sadık bireyler; birleştirici vatandaşlık aidiyeti ile de sıkı sıkıya görev ve sorumluluklarının bilincinde “cumhuriyetin genç yurttaşları” olacaklardır. Bu eğitimin özellikle küçük yaşlarda verilmesi, rejime uygun vatandaşlık bilincinin erken yaşlarda oluşmasını sağlayacak ve cumhuriyetin ileride de mevcudiyetini sürdürmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte bu dersin diğer dersler için mihver ve merkezietçi özellik taşıması devletin “yeni yurttaş”a verdiği kıymetin en önemli göstergesidir. Amacı vatandaş yetiştirmek olan bu dersle çocuğun bir yandan ahlaki, iktisadi, siyasal açıdan yapılanması, bir yandan da yeni rejimin milli ve yenilikçi taleplerine cevap vermesi amaçlanmıştır. 1924 programında olduğu gibi yeni devletin kurumları ve teşkilatlanması hakkında bilgilerin verilmesi, vatandaşlık görev ve sorumlulukları üzerinde durulmuştur. Tüm bunlar Türk’ün kudreti, kabiliyeti ve geçmişi vurgusu eşliğinde yapılırken milli şuur kazanması öngörülmüştür.

1926 programında karşılaşılan kimi sorunlarla yeni bir programa duyulan gereksinim ortaya çıkmıştır. Salı ve Arslan (2000)’in ifade ettiği üzere “1926 programı ile toplu öğretimin ilk kez eğitim sistemimize girdiği; hedeflerin ilk kez belirlendiği bu programda yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin esas alındığı, çocuktan hareket akımından etkilendiği kuramsal olarak söylenebilirse de uygulamada geleneksel tutumdan uzaklaşmadığı görülmüştü”(s.59). Bununla birlikte, 1926 programı uygulamada iken toplu öğretim ilkesinin gereği gibi uygulanamaması ile ilgili sorunlarla karşılaşmıştır. Bununla birlikte bu sorunlar Latin alfabesinin kabul edilmesinden sonra daha da artmıştır ²¹ (Cicioğlu, 1985, s.96).

2.2.3. 1936 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi

1936 müfredat programını diğer programlardan ayıran en temel özellik artık genç cumhuriyetin devrimlerini tamamlayarak özümsemeye başladığı bir dönemde uygulamada olmasıdır. Şüphesiz bu durum 1936 programının nitelik ve kapsamını yeni rejimin getirdikleri ve kazanımlarıyla şekillendirmesini sağlamıştır. 1936 programı bu özelliği ile yeni rejimin görüşlerinin daha nitelikli bir şekilde yansıtıldığı, milli ruhun daha kapsamlı verildiği, ulusal eğitimin özüne ulaşılmasının hedeflendiği bir program olmuştur.

1935 yılında Kültür Bakanlığının emriyle çalışmalarına başlayan ilkokul müfredat komisyonu CHP programında yer alan esaslar doğrultusunda, yeni pedagojik fikirleri göz

²¹ 01.11.1928 tarihinde Arap harflerinin yerini Latin kökenli Türk alfabesi almıştır. Bu program yeni Türk harflerinin ilk kez uygulandığı program olma özelliğini taşımaktadır.

önünde bulundurarak gerekli değişiklikleri yapmayı hedeflemişlerdir (Şahin,2009, s.404). 1936 programında CHP'nin ilkelerinin ilkokulun hedefleri kapsamına detaylı bir şekilde yansıdığını görmek mümkündür. Bu yönüyle eski programlara kıyasla çok daha ayrıntılı ve kapsamlı bir siyasal içeriğin bu müfredat programına yansımaları söz konusudur. Tazebay vd. (2000))'nin ifade ettiği üzere “zamanın tek ve iktidar partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi'nin eğitim görüşlerinin etkisiyle hazırlanan program, partinin altı oku ile karakterize edilen “cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, inkılapçılık” ilkelerini programın hedefi olarak benimsemiştir”(s.49). Siyasal yapının müfredat programı üzerindeki etkisinin diğer iki programdan da yoğun olduğunu söylemek mümkündür.

Büyük Önder Atatürk'ün yarattığı Türk devriminin muhtelif hamleleri, Türkiye Cumhuriyeti'nde bütün millet fertlerinin müşterek malları olması lazım gelen yeni ve önemli kıymetler getirdi. Türk devriminin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programında da muhtelif bakımlardan yeni değişiklikler yapılması lazım geldi (Maarif Vekâleti,1936,s.1).

1926 müfredat programında eğitim ve öğretim ilkeleri açık ve net bir şekilde ifade edilmemesine rağmen, 1936 programında çocuğun okula geldiği ilk günden itibaren eğitimde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler maddeler halinde, hiçbir yanlış anlamaya imkân vermeyecek şekilde detaylandırılmıştır (Kaplun,2012,s. 162).

Tablo 4

1936 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	1. Devre			2. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap- Hendese	4	4	4	4	5
Resim	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Kaynak: Cicioğlu, 1985, s.97

Tablo 4'te de görüldüğü üzere 1936 İlkokul Müfredat Programında Yurt bilgisi dersi 4. sınıflarda ikişer saat ve 5. sınıflarda birer saat olmak üzere okutulmuştur²². Yurt bilgisi

²² 1930-1939 yılları arasında yurt bilgisi dersinde ders kitabı olarak Mustafa Kemal Atatürk'ün görevlendirdiği Afet İnan tarafından yazılan “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” adlı kitap okutulmuştur. Ders

derslerinin hedefleri açısından vurgu yapılan en önemli hususların başında Türk milletinin yüceliği, cumhuriyet rejiminin kazanımlarının korunması, Türk inkılâbının önemi ve etkileri, fedakârlık ve itaat boyutuyla öğrenciye yansıtılmak istenmiştir. Çocuğun bu iki kavram uğruna yapacağı “ fedakârlıklar” yine bu kavramlar üzerinden açıklanarak, Türk milletinin menfaat ve saadeti her şeyin üstünde tutulmuştur. Ayrıca yine ders kapsamında devlet teşkilatlanmasının yapısı, yasalar, yasalarla ilişkili hak ve sorumluluklar, devlet işleyişinin öğrenilmesi, milletin istikbali ve çıkarları üzerinden vurgulanmıştır.

1936 ilköğretim programı incelendiğinde Matematik ve Türkçe dersleri dışındaki diğer dersler için derslerin özel amaçlarının yer almadığı görülmektedir. Daha çok genel ifadeler ve diğer dersler için de ortak sayılabilecek amaçlar yer almaktadır. Müfredat programı incelendiğinde aynı şekilde yurt bilgisi dersinin içermesi gereken konular ile ilgili de detaylandırma yapılmamıştır. Maarif Vekâleti (1936)’nce ifade edildiği üzere “bu dersin maddeleri, Bakanlıkça kabul edilen Yurt bilgisi kitabının münderecatıdır²³”(s.110).

12 yıl uygulamada kalan 1936 İlkokul Müfredat programı zamanla içerik boyutuyla ilgili eleştiriler almaya başlamıştır. Atatürk ilkelerinin ilk kez yer aldığı ve toplu öğretim esasına dayalı olarak oluşturulan 1936 programında hedefler ayrıntılarıyla detaylandırılmış, fakat 1926 programında da var olan çok yönlü içerikten uzaklaşmamıştır (Salı ve Arslan, 2000, s. 60).

2.2.4. 1948 Müfredat Programı ve Yurt Bilgisi Dersi

Cumhuriyet rejiminin kazanımlarının, Atatürk ilke ve inkılâpların, milli bilincin, hızla gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelerin özellikle kırsal bölgelere aktarılması önemli bir konu olarak mevcudiyetini devam ettirmiştir. Bu durumun başarılması ancak bölgenin gerekliliklerine ve gerçeklerine uygun bir programla gerçekleşecektir. Özellikle bu yıllarda köy nüfusunun kent nüfusundan oldukça fazla olduğu, sosyal, ekonomik ve kültürel şartlar açısından eşitsizliğin ileri seviyelere ulaştığını ifade etmek gerekmektedir. Bu durum köy ve kent ayrımını, programlarını oluşum sürecinde de göz önünde bulundurmaya zorlu kılmıştır. Ayrıca 1939-1940 eğitim-öğretim yılında üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının dördüncü, 1940-1941 eğitim-öğretim yılında da beşinci sınıfları açılmıştır (Kalaycı, 2004, s.44). Buradaki temel gaye köy okulları ve şehir okulları arasındaki

içerdiği hedefler ve konular dolayısıyla kurucu kadroya, siyasal kavramlar ve konular hakkında fikirlerini belirtme fırsatı sunmuştur (Gürses, 2010, s. 248).

²³ “Münderecat” içindekiler ya da fhrsit anlamında kullanılmıştır.

farklılıkları en aza indirgeyerek eğitsel eşitliğin sağlanması durumudur. Bununla birlikte sözü edilen durum köy okulları için ayrı bir müfredat oluşturma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 1939 yılında 1.Milli Eğitim Şurası toplanarak üç yıllık eğitim veren köy okullarını 5 yıla çıkarmış, 1939-1940 öğretim yılından sonra “Köy İlkokul Programı Projesi”ni başlatmış ve program bazı değişiklikleri içermiştir. Köy hayatı ile ilgili uygulamalı derslerin yer aldığı bu programda Türkçe, Aritmetik, Geometri, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Tarih ve Resim derslerinin içeriği kent okullarıyla neredeyse aynıdır (Tazebay vd., 2000, s.59). 1939 Şurası’nda üyelerden Sami Akyol’un şûrada yaptığı tarih, yurt bilgisi, sosyoloji alanlarındaki ders kitapları hakkındaki konuşması dikkat çekicidir.

Arkadaşlar, tek kitap olsun, burada teklif edildiği gibi daha şümüllü, daha güzel devlet kitabı olsun, bunu okutmakla mükellef olan bizler için bu şekilde devlet kontrolünden sıkıca geçirilen tek kitap halinde tertibinin faydalı olacağını tecrübelerime istinaden arz ederim. Ben deniz devlet kitabı namını alacak olan bu şekil kitabın tamamıyla lehindeyim ve lüzumuna kaniim (Maarif Vekâleti,1939,s.144).

Kitapların serbest basımının ideolojik ve politik açıdan çocuğa ilişkin oluşturacağı düşünülen “ideolojik istismar” şûraya damga vurmuştur. Devletin ders kitapları üzerindeki politik denetimi ve kontrolü, şûralarda uzun uzun tartışılırken ders kitaplarında “şahsiyet “olmaması gerekliliği ve herhangi bir tesir altında kalınmadan yazılması gereken “devlet kitabı” vurgusu önemle altı çizilen iki konu olmuştur. Ayrıca kültür kitapları olarak değerlendirilen “tarih, yurt bilgisi, sosyoloji” gibi kitapların çocuk üzerindeki “milli terbiyevi değeri” ile devletin ideolojik prensipleriyle ilişkisi sürekli olarak göz önünde bulundurulmuştur.

Köy okulları için geçerli ders dağıtım çizelgesi ile şehir okulları için geçerli ders dağıtım çizelgesi incelendiğinde, yurt bilgisi dersi açısından büyük farklılıklar görülmektedir. Sadece şehir okulları yurt bilgisi dersini 4. sınıfta iki saat alırken, köy okulları 4. sınıfta bu dersi bir saat almaktadır. Köy çocuklarının çevreleriyle etkileşimli ve uygulamalı eğitimlerle daha verimli bir hale geleceği, köy şartlarına uygun bir eğitim alacağı düşünülerek böyle bir program tasarlanmıştır. Ancak gerek köy gerek kent yaşamı için oluşturulan bu iki ayrı program zamanla çeşitli eleştiriler almaya başlamıştır. Bu süreçte gelen eleştirilerin oluşumunu sağlayan en önemli nedenlerden biri Türkiye demokrasi hayatında meydana gelen değişikliklerdir. İlk kez çok partili hayata geçilmesi pek çok alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş ve bir takım değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Demokratik eğitime olan gereksinim 1946’da çok partili sisteme geçilmesiyle beraber artmış ve bu gereksinimi karşılamaya dönük yeni bir program uygulamaya konmuştur (Binbaşoğlu, 1995, s. 385)

Yaklaşık 20 yıl uygulamada kalacak olan 1948 İlkokul Müfredat Programı 12 yıl uygulamada kalan 1936 programının ardından hazırlanmıştır²⁴. 1948 ilkokul müfredat programında milli eğitimin amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır (Şahin, 2009, s. 406). 1948 ilkokulu müfredatı incelendiğinde hem milli eğitimin amaçlarına hem de derslere ait özel amaçlara yer verilmesi dikkat çekicidir. Ancak program gerek genel amaçların aşırı derecede yoğunlaştırılması gerekse eğitim öğretim yılı içerisinde bitirilemeyeceği yönünde ağır eleştiriler almıştır.

Salı ve Arslan (2000)'in ifade ettiği üzere “1948 programının, çocuğun etkinliğine, ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren toplu öğretim esasına dayalı olarak geliştirildiği, ancak içeriğin çok yüklü olması, okul araç gereç ve öğretmen sayısındaki yetersizlikler nedeniyle uygulamaya yeterince geçirilemediği görülmüştür”(s.60). Dönemin şartları düşünüldüğünde özellikle zorunlu öğretimi tamamlayan kişilerin doğrudan hayata atılacak olması sebebiyle verilmesi gereken temel bilgi ve becerilerden daha yoğun ve ağır konuların programda yer alması eleştirilerin başlıca sebeplerindedir. Bu durum çocuğu programın amaçlarının aksine daha çok pasif kılmış ve ezberciliğe yönlendirmiştir. Ayrıca 1948 programında yer alan “İlkokulun Hedefleri” başlığı çıkarılarak “Milli Eğitimin Amaçları” başlığı oluşturulmuştur. 1936 programında yer alan “İlkokulun Hedefleri” başlığı CHP programında yer alan ilkelere göre hazırlanmış, ancak çok partili hayata geçilmesiyle belli bir partiye ait ilkelerin programda yer almaması gerektiği düşünülmüştür (Binbaşıoğlu,1999, s.136).

²⁴ Bu süreçte 11 Şubat 1944 tarih ve 2/187.4 sayılı anket tüm öğretmenlere gönderilerek görüşler alınmış ve anket sonucunda köy ve kent okullarının birleştirilmesi gereği sonucuna ulaşılarak 1948 tarihli ilkokul programı çıkarılmıştır.

Tablo 5

1948 Programına Göre İlkokulların Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	1. Devre			2. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Matematik	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

Kaynak: Cicioğlu,1985, s.99

Tablo 5’te de görüldüğü üzere 1936 müfredat programında “yurt bilgisi” olarak ifade edilen ders 1948 programında “yurttaşlık bilgisi” olarak adlandırılmıştır. Yurttaşlık bilgisi dersi 4. sınıflarda iki saat ve 5. sınıflarda bir saat olmak üzere programda yer almıştır. Yurt bilgisi dersi son kez bu programda yer almış ve 1968 programında bu derse yer verilmemiştir.

Tazebay vd. (2000)’nin belirttiği üzere “1936 programında Tarih ve Yurt Bilgisi öğretim programında içerik sınıflara göre verilmemiştir. Yurt Bilgisi ders konularının Bakanlıkça kabul edilen “Yurt Bilgisi” kitabını içerdiği belirtilmiştir. 1948 Programında ise içerik ayrıntılı bir şekilde verilmiştir”(s.71). Ancak konular açısından 1936 ve 1948 programları karşılaştırıldığında çok büyük farklılıklar görülmemektedir.

Sözü edilen öğretim programları geliştirme süreçleri ve buna bağlı yaşanan program değişimleri incelendiğinde devletin ve hükümetin ideolojik anlayışına bağlı olarak gerçekleşen düzenlemeler bile eğitimin politik işlevini göz önüne sermektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulamaya konan sözü edilen programlar incelendiğinde Yurt bilgisi²⁵ dersinin genel amacı, cumhuriyet rejiminin faziletleri ve yoğun “yurttaşlık” vurgusu eşliğinde ifade edilmiştir. Şehirden kırsala kadar cumhuriyet rejimine uygun niteliklerle donanmış “yurttaş” yetiştirme ihtiyacı, yurt bilgisi dersi açısından da müfredat programlarında bir takım değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Osmanlı eğitim anlayışının getirdiği devlete boyun eğen “tebaa” kavramından “yurttaş” kavramına geçiş için önemli

²⁵ Binbaşoğlu (2005)’nin belirttiği üzere “yurttaşlık bilgisi dersi, ilk ve orta dereceli okullara girmeden önce,1876’dan sonra yüksekokullarda da özellikle “Mekteb-i Mülkiye-i Şahane” de (Siyasal Bilgiler Okulu’nda) okutulmaya başlayan dersler arasında “Medeni Hukuk” gibi bir ders şeklinde yer almıştır” (s.547).

bir politik araç olan “yurt bilgisi” dersi ile yeni rejimin teminatı sayılabilecek çocuklar yetiştirilmesi hedeflenmiş; inkılâpların ve rejimin zorunlu kıldığı ideolojik ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmıştır²⁶.

Genel olarak yurt bilgisi dersinin amaçları ve konu başlıkları incelendiğinde Türk milletinin kudret ve kabiliyetini özümsemiş, milli bilince erişmiş, rejimin getirdiği hak ve yükümlülükleri idrak etmiş, cumhuriyete bağlı devlet teşkilatının esaslarını algılamış, sadık/fedakâr yurttaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Programlar incelendiğinde diğer derslere göre politik yönü çok daha güçlü olan yurttaşlık bilgisi dersi içeriği en çok değiştirilen derslerden biri olmuştur. Kimi zaman 1924 programında olduğu gibi daha yüzeysel bir içerik söz konusuysen, kimi zamanda 1936 programında olduğu gibi CHP ilkeleriyle yüklü yoğun bir politik içerik söz konusu olmuştur. Bu bakımdan cumhuriyetin ilk yılları eğitsel ve pedagojik açıdan yeni devletin ideal yurttaşını politik yönde inşa edebilmek için sarf edilen çabalarla doludur.

Müfredat programları öncelikli olmak kaydıyla tarih, dil bilgisi, yurttaşlık bilgisi gibi dersler yeni neslin ulusal kimliğe uygun olarak “biz” duygusuna sahip olmalarını sağlayacak en büyük yardımcıları olmuştur (Şirin, 2013, s.1278). Cumhuriyet’in ilk yıllarında bu anlamda yurt bilgisi derslerinin içeriği yeni toplumsal düzeni meşrulaştırmak ve sürekliliği sağlamak, kolektif bir kimlik yaratmak için milli bir terbiye niteliğindedir. Bu açıdan politik belirleyiciliğe sahip olan bu dersle müşterek ülkü, değer ve bilinç oluşturulması amaçlanmış, yeni rejimin yurttaş ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte yurt bilgisi dersi sadece politik olarak inşayı destekleyici bir unsur değil, aynı zamanda ahlaki inşayı da tamamlayıcı bir unsur olmuştur. Yurt bilgisi dersinin konuları ele alındığında; cumhuriyetin fazilet sahibi, Türk milletinin tarihine yakışır erdemlerle donanmış, cesur, makbul yurttaşlar yaratılması hedeflenmiştir. Yurt bilgisi dersinin programlarda yer alan amaçları incelendiğinde yeni rejimle birlikte milletin geleceğine güçlü bir şekilde etki edecek olan (Cumhuriyet’in esasları, inkılâplar, devlet teşkilatlanması ve otoritesi, yasalar, vergiler, askerlik vb.) pek çok figürün politik yansımaları görülmektedir.

²⁶ Nitelikli yurttaşlık ve yurtseverlik temelinde inşa edilmeye çalışılan yurt bilgisi dersi devlet tarafından çok büyük önemle ele alınmış ve bu durum basına da ilginç örneklerle yansımıştır. Akyüz (2014)’ün ifade ettiği üzere “1922 ilkbaharında Anadolu’da incelemeler yapan Fransız gazeteci ve yazarı J. Schliklin, traji milyonu aşan bir Paris gazetesine gönderdiği mektupta, Kastamonu’da bir ilkokulu ziyaret ettiğini ve öğrencilerin kendisine, heyecanla yurt şiirleri okuduğunu anlatır. Yazara göre yurtseverlik duygusu okul üzerinde hüküm sürmektedir ve hürriyetine bu kadar bağlı bir millet mucizeler yaratacaktır”(s.319).



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada cumhuriyet dönemi yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğa yönelik politik inşa sürecinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmadaki nitel veriler cumhuriyet döneminde (1928-1948) uygulamada olan yurt bilgisi ders kitaplarına dayanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'in belirttiği üzere “nitel araştırma, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır”(s.19). Konunun derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesini hedefleyen nitel araştırmalar, sayısal ifadelerden daha çok durum ve olguların betimlenmesine yönelik yapılmaktadır. Cumhuriyet döneminde (1928-1948) uygulamada olan yurt bilgisi ders kitaplarındaki çocukluğa ilişkin politik yapılanmanın belirlenmesi, tarihsel bir sürece ait var olan durumu betimleme ve sosyal bir olguyu/durumu ders kitapları aracılığıyla inceleme işidir. Dolayısıyla bu araştırmada cumhuriyet döneminde (1928-1948) uygulamada olan yurt bilgisi ders kitaplarındaki mevcut durumun betimlenmesi ve analiz edilmesine yönelik betimlemeye dayalı tarama modelinin kullanılması benimsenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008, s. 77). Burada dikkat edilmesi gereken nokta tarama modellerinde var olan durumu betimlemekle birlikte yorum ve değerlendirme yapmanın zaruri ve önemli olduğudur.

Nitel araştırma kapsamındaki olgu ve olayın, içinde bulunduğu doğal ortamın koşullarında “nasıl” ve “neden” gerçekleştirildiği önemlidir. Çünkü sosyal olgu ve olaylar ancak kendi doğal ortamları ve buna bağlı koşullar göz önünde bulundurularak değerlendirilirse daha

gerçekçi ve derinlemesine anlam kazanmış olmaktadır. Diğer bir ifadeyle nitel araştırmaların doğal ortamları araştırmaların niteliğini artırmada önemli bir bilgi kaynağıdır. Bununla birlikte araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci devam ettirir. Bu çalışmada yurt bilgisi ders kitapları, dönemin çocukluk anlayışını yansıtan dokümanlar olarak sözü edilen kavram, anlam ve ilişkileri ortaya çıkarmada önemli birer kaynak olarak kabul edilmiştir.

3.2. Evren/Örneklem

Araştırmanın problem durumu ve amacıyla ilişkili olarak cumhuriyetin ilk yıllarında (1928-1948) uygulamada olan yurt bilgisi ders kitapları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda uygulama alanının seçimi, araştırmanın amacı ve çözümlenecek olan malzemenin yapısıyla bağlantılıdır. Giriş bölümünde sözü edilen araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda analiz edilecek doküman (evren) cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarıdır. Bununla birlikte yurt bilgisi ders kitaplarının öğretim programları değiştirildikçe ismi değiştirilmiş ve “Yurttaşlık Bilgisi”, “Yeni Yurt Bilgisi” veya “Türk Yavrularına Yurt Bilgisi” gibi isimler aldığı görülmüştür.

1924 ve 1926 yılı ilk mektep müfredat programlarına bağılı olarak oluşturulan yurt bilgisi ders kitapları o dönemde “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye” adıyla uygulanmış ve Osmanlıca olarak yazılmıştır. "Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun (1 Kasım 1928) " henüz kabul edilmemiş olduğundan eski dilde yazılmış bu ders kitapları örneklem içine alınmamıştır. Ancak dikkat edilmesi gereken unsur, 1924 ve 1926 yılı ilk mektep müfredat programıyla yazılan ders kitapları ile 1928’de Latin alfabesinin kabulünün hemen ardından yazılan ders kitapları arasında içerik ve söylem yönünden çok fazla fark olmamasıdır. 1924 ve 1926 tarihlerinde Osmanlıca ile yazılan ders kitaplarının çoğu küçük eklemelerle, Latin harfleriyle 1929 yılında tekrar basılmıştır (Babahan, 2014, s.133). Bu durum göz önünde bulundurularak çalışmanın örneklemine girecek olan yurt bilgisi ders kitapları Latin alfabesinin kullanılmaya başlamasından dolayı 1928 yılı göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus araştırma evrenine tam olarak ulaşamadığı durumlarda evreni temsil gücüne sahip, evren üzerinden bir örneklem alınması durumudur. Nitel araştırma sürecinde örneklem büyüklüğünü tespit etmede belirlenmiş bir kural olmayıp; örneklem araştırmanın amacına ve araştırma imkânlarına göre belirlenmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.14). Bu doğrultuda

araştırmanın amacı ve olanaklar göz önünde bulundurularak örneklem büyüklüğüne karar verilmiş, bu kapsamda 1928 ve 1948 tarihleri arasında basılan yurt bilgisi ders kitapları araştırılmış ve aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.²⁷

Tablo 6

1928-1948 Yılları Arasında Yayımlanan Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına Ait Bilgiler

Yazar Adı Soyadı	Kitap Adı	Yayımlanan Yıllar
Abdülbaki Gölpınarlı	Yurt Bilgisi	1928
Ali Kami Akyüz	Yurt Bilgisi	1930, 1931, 1932
Bedia Ermat	Yurt Bilgisi	1943, 1945, 1947, 1948
Emin Tarık Rona	Yurt Bilgisi	1940, 1941, 1945, 1946
Tülin Hayri	Yurtaşlık Bilgisi	1936, 1940
.Kazım Sevinç	Türk Yavrularına Yurt Bilgisi	1933
İbrahim Hilmi	Yurt Bilgisi	1931
Mehmet Emin Erişgil	Yurt Bilgisi	1930
Ali Seydi	Yurt Bilgisi	1929
İzzet Mustafa Baki	Yurt Bilgisi	1929
Tevfik Tarık Danışman	Yurt Bilgisi	1939
Mithat Sadullah Sander	Yeni Yurt Bilgisi	1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1939
Tezer Taşkıran	Yurt Bilgisi	1939, 1940, 1941, 1945, 1947, 1948

Tablo 6 incelendiğinde bazı yazarların kitaplarının belirli aralıklarla ve küçük farklılıklarla sürekli yayımlandığı görülmektedir. Bu süreçte yazılan yurt bilgisi kitapları çok küçük bazı değişiklikler yapılarak tekrar basılmıştır. Hatta bu süreçte aynı yazarlar tarafından çok kısa aralıklarla yazılan yurt bilgisi ders kitaplarının pek çoğu sadece görsel açıdan değiştirilmiş, kapsam ve içerik aynı kalmıştır Dolayısıyla örnekleme yapılırken tekrara düşmemek adına aynı yazara birden çok kez yer verilememeye çalışılmıştır. Örnekleme kapsamında tarih ve yazar önceliği göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda 1928 ve 1948 yılları arasında yurt bilgisi ders kitabı yazan on üç yazar bulunmaktadır. Bununla birlikte 1926, 1936 ve 1948 yıllarında gerçekleşen müfredat değişiklikleri de göz önünde bulundurularak bu programları yansıtması ve evreni en kapsamlı şekilde temsil edebilmesi amacıyla Tablo 7’de de görüldüğü üzere dokuz yurt bilgisi ders kitabı örneklem içine alınmıştır.

²⁷ Tabloda gösterilen yurt bilgisi ders kitaplarına ilişkin bilgilere 1928-1948 yılları arasında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Milli Kütüphane, Adnan Ötügen İl Halk Kütüphanesi ve çeşitli ilçe halk kütüphanelerinden yararlanılarak ulaşılmıştır.

Tablo 7

Örnekleme Alınan Yurt Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

Yazar Soyadı Adı	Kitap Yayınlanma Tarihi	Kitap Adı
Gölpınarlı, Abdülbaki	1928	Yurt Bilgisi
Hilmi, İbrahim	1931	Yurt Bilgisi
Akyüz, Ali Kami	1932	Yurt Bilgisi
Sevinç, Kazım	1933	Türk Yavrularına Yurt Bilgisi
Sander, Sadullah Mithat	1936	Yurt Bilgisi
Sander, Sadullah Mithat	1938	Yurt Bilgisi
Ermat, Bedia	1945	Yurt Bilgisi
Rona, Tarık	1946	Yurt Bilgisi
Taşkıran Tezer	1948	Yurt Bilgisi

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada cumhuriyet döneminde (1928-1948) uygulamada olan, yurt bilgisi ders kitaplarına dayanan nitel verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin en önemli özelliklerinden biri standartlaşmış bir yapıya sahip olmamaları ve araştırmacının yorumuna ve görüşlerine dayanmalarıdır. Bu amaçla nitel araştırma modeline uygun olarak verilerin toplanma sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak cumhuriyet dönemine (1928-1948) ait dokuz yurt bilgisi ders kitabı incelenmiştir. Araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini amaçlayan doküman incelemesi, gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı araştırmalarda tek başına veri toplamak amacıyla, kimi zaman da verilerin çeşitlendirilmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.188-189). Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılan bir yöntemdir. Bu amaçla çalışmada verilerin toplanma sürecinde aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır:

- Dokümana ulaşma: Araştırmanın problemi ve amacıyla ilişkili olarak, araştırmada kullanılacak dokümanların tespit edilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmış ve ilk aşamada 1928 ve 1948 tarihleri arasında uygulamada olan müfredat programları ve yurt bilgisi ders kitaplarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu arada dikkat edilmesi gereken nokta, 1928 ve 1948 yılları arasında uygulamada olan müfredat programları içerik/kapsam yönünden değiştikçe, yurt bilgisi ders kitapları da hem isim hem de içerik yönünden değiştirilmiştir. Ayrıca cumhuriyet döneminin ilk yıllarında köy ve şehirlere ait ayrı ayrı müfredat programlarının uygulamaya konması yurt bilgisi ders kitaplarının içeriğinin de farklılaşmasına sebebiyet vermiştir. Bu değişiklik yurt bilgisi

ders kitapları ile öğretim programlarına birlikte ulaşmayı ve değerlendirmeyi zorunlu kılmıştır.

- b) Orijinalliğin kontrol edilmesi: Dokümanlarda kapsanan veriler Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Kültür Bakanlığı, Devlet Matbaası, Milli Kütüphane, İl ve İlçe Halk Kütüphaneleri vb. resmi kurumlara ait olması ve bu bağlamda birincil kaynaklara ulaşılması göz önünde bulundurulmuştur.
- c) Dokümanların anlaşılması: Araştırmada örneklem kapsamında elde edilen yurt bilgisi ders kitapları öncelikle ön okumadan geçirilmiş daha sonra dokümanlar, politik yapılanma dâhilinde ve elde edilen kavramlar birbiriyle ilişkilendirilerek özümsemeye çalışılmıştır. Yurt bilgisi dersini içeren öğretim programları ise ön okumaya gerek duymadan analiz edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi aşamasında aşağıda detaylandırılan içerik analizinin alt basamakları kullanılarak veriler sistematize edilip politik düzlemde çocukluğun inşası açıklanmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırmanın doğasına uygun olarak içerik analizi tekniği uygulanarak çocukluğun politik yapılanma süreci ele alınmıştır. İçerik analizi yazılı materyallerden yola çıkarak gizil içeriklerden derinlemesine çıkarım yapmayı amaçlayan bir veri analiz tekniğidir (Arıkan,2011,s.56). İçerik analizi aracılığıyla veriler çözümlenirken ilk bakışta göze çarpan bilgilerden öte ikinci dereceden daha anlamlı ve dikkatli bir okumu yapılarak, gerçekliğe ilişkin farklı yorumlamalara gidildiği için yurt bilgisi kitaplarının tümü ön okumadan geçirilmiştir. Ayrıca Gökçe (2001)'nin belirttiği üzere “araştırmacı, mantıksal bir biçimde tümdengelim, eş deyişle çıkarım sayesinde, içeriklerde gözlenen sonuçlardan, yani metindeki göstergelerden hareketle, doğrudan gözlemlenemeyen etkenlere yorum getirmeye ilişkin bilgiler elde etmeye çalışır”(s.19). Tarihsel süreçte belirli içeriklerin ve belirli metinlerin sosyal gerçekliği yansıttığı ya da nispeten temsil ettiği varsayımından yola çıkarak, içerik analizi tekniği ile sosyal gerçekliğin farklı boyutlarına yönelik çıkarımlar yapıldığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu araştırmada cumhuriyet dönemi (1928-1948) tarihsel bir süreç olarak ele alınarak, çocukluk sosyal bir gerçeklik olarak belirlenmiş ve yurt bilgisi ders kitapları üzerinden bu gerçekliğin politik boyutuna ilişkin çıkarım yapma süreci hedeflenmiştir.

İçerik analizi tekniği ile cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında yer alan belirli tema ve kavramlar derinlemesine irdelenerek gizil içeriklerinin belirlenmesi, bu çıkarımlar sayesinde dönemin çocuk figürüne ilişkin politik oluşumların saptanması amaçlanmıştır.

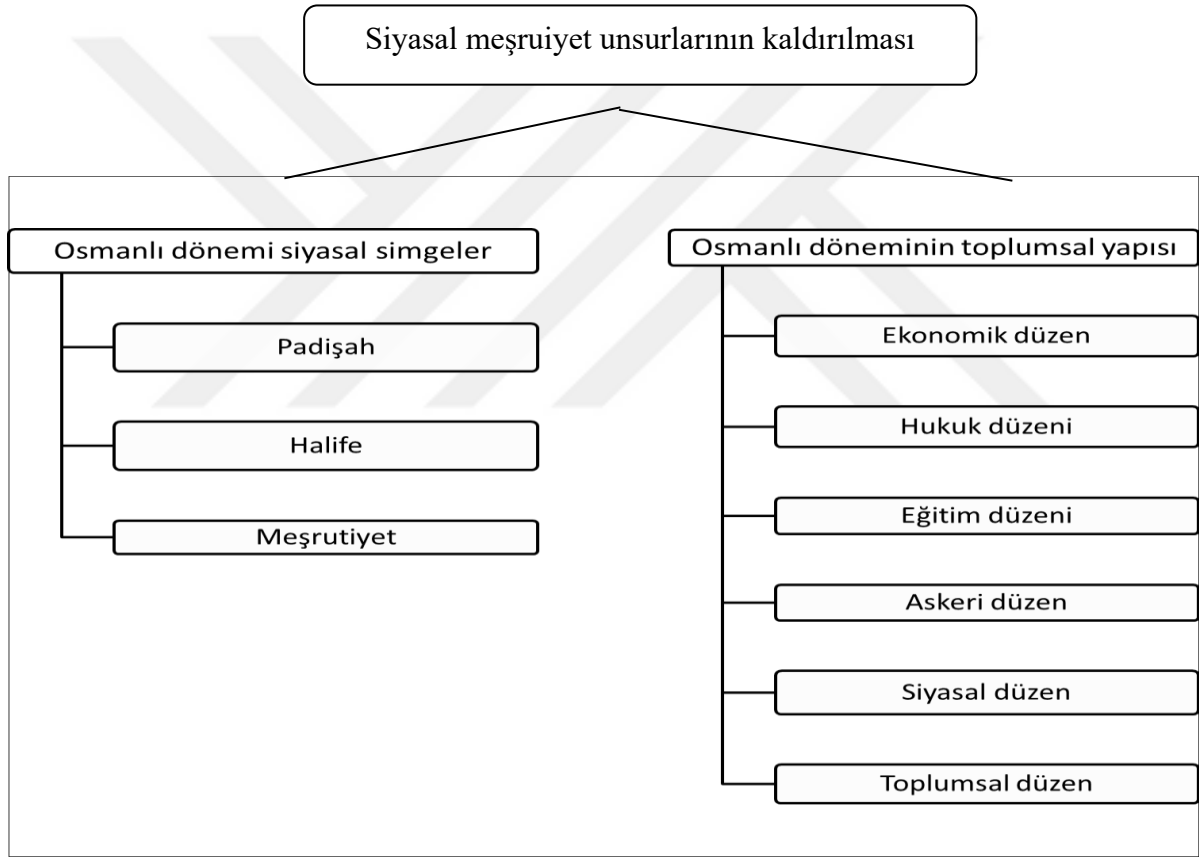
İçerik analizi yazılı materyallerde var olan bilginin her boyutuyla değil, önceden belirlenen özellikleriyle ilgilenir (Gökçe, 2001, s.19). Araştırma sürecinde özellikle cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocuk ve çocukluğa atfedilen bütün kavramlar değil, politik inşada görev alan kavramlara yoğunlaşmıştır. Açık ve net bir şekilde içerik analizi tekniğiyle önceden bu kavramların belirlenmesi; hem araştırmanın nitel sınırlarını çizmekte hem de politik inşa sürecinin analizinde neyin aranacağını ve neyin önemli olduğunu belirlemektedir. İçerik analizi tekniği ile her ne kadar yurt bilgisi ders kitaplarında çocuk kavramına ilişkin bu şekilde bir sınırlamaya gitmek araştırmacıya bir esneklik payı tanıyormuş gibi gözükse de aynı esneklik payını anlamlandırma ve çıkarsama boyutunda görmek mümkün değildir.

Çocukluğun politik inşa sürecinde ders kitaplarının okuyucuya doğrudan verdiği iletilerle birlikte temelde gizli kalmış pek çok örtük mesaj da içerik analizi tekniği aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi tekniği ile cumhuriyet dönemi çocuk figürünü gizil olarak etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik, yurt bilgisi ders kitaplarından elde edilen nitel veriler soyutlanarak bağımsızlaştırılmıştır. Bununla birlikte çocuk kavramına ilişkin bu soyutlama ve yorumlama sürecinin, kararlarının nasıl ve ne şekilde alındığının araştırmada objektif ve net bir şekilde ifade edilmesine gerek duyulmuştur.

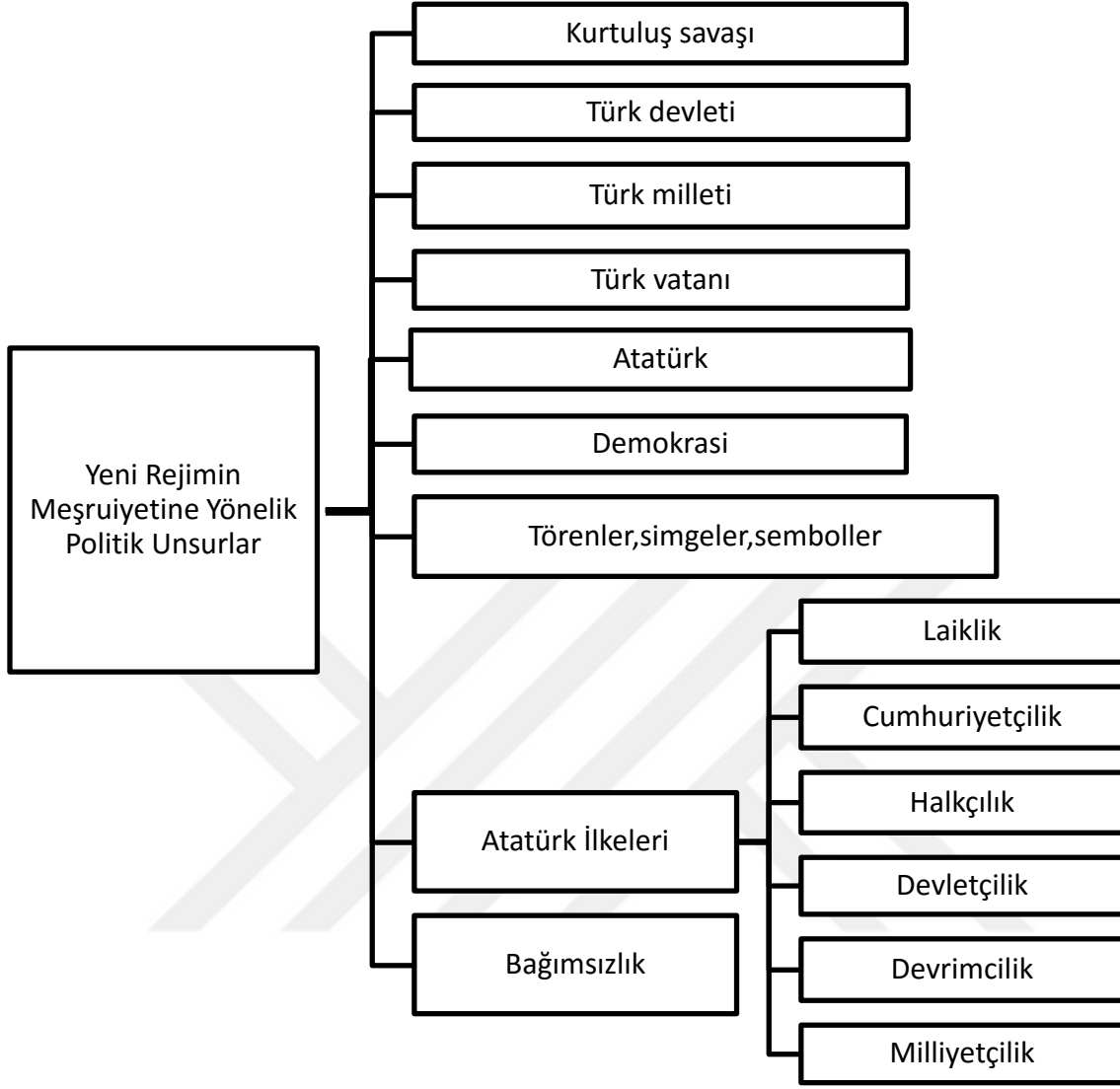
İçerik analiz süreci aşağıdaki aşamalardan meydana gelmektedir: (Arıkan,2011; Baş,2008; Bilgin,2000;Harris, 2001).

a) Kategorilerin saptanması: İlk olarak kategorilerin saptanması aşamasında yurt bilgisi ders kitaplarının tümü (çeşitli tarihlerde farklı yazarlar tarafından yazılmış çalışmanın evrenini oluşturan 32 adet yurt bilgisi ders kitabı) ön okumadan geçirilerek kategorilendirme süreci için genel bir projeksiyon oluşturulmuştur. Daha sonra kategoriler Osmanlı Devleti'nden cumhuriyete geçiş sürecinde "Osmanlı Siyasi Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılması", cumhuriyetin ilk yıllarında "Yeni rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurların Kazanılması" ve cumhuriyetin ilerleyen yıllarında "Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik Politik Unsurlar" olmak üzere üç temel bölümde oluşturulmuştur. Kategorilerin saptanması

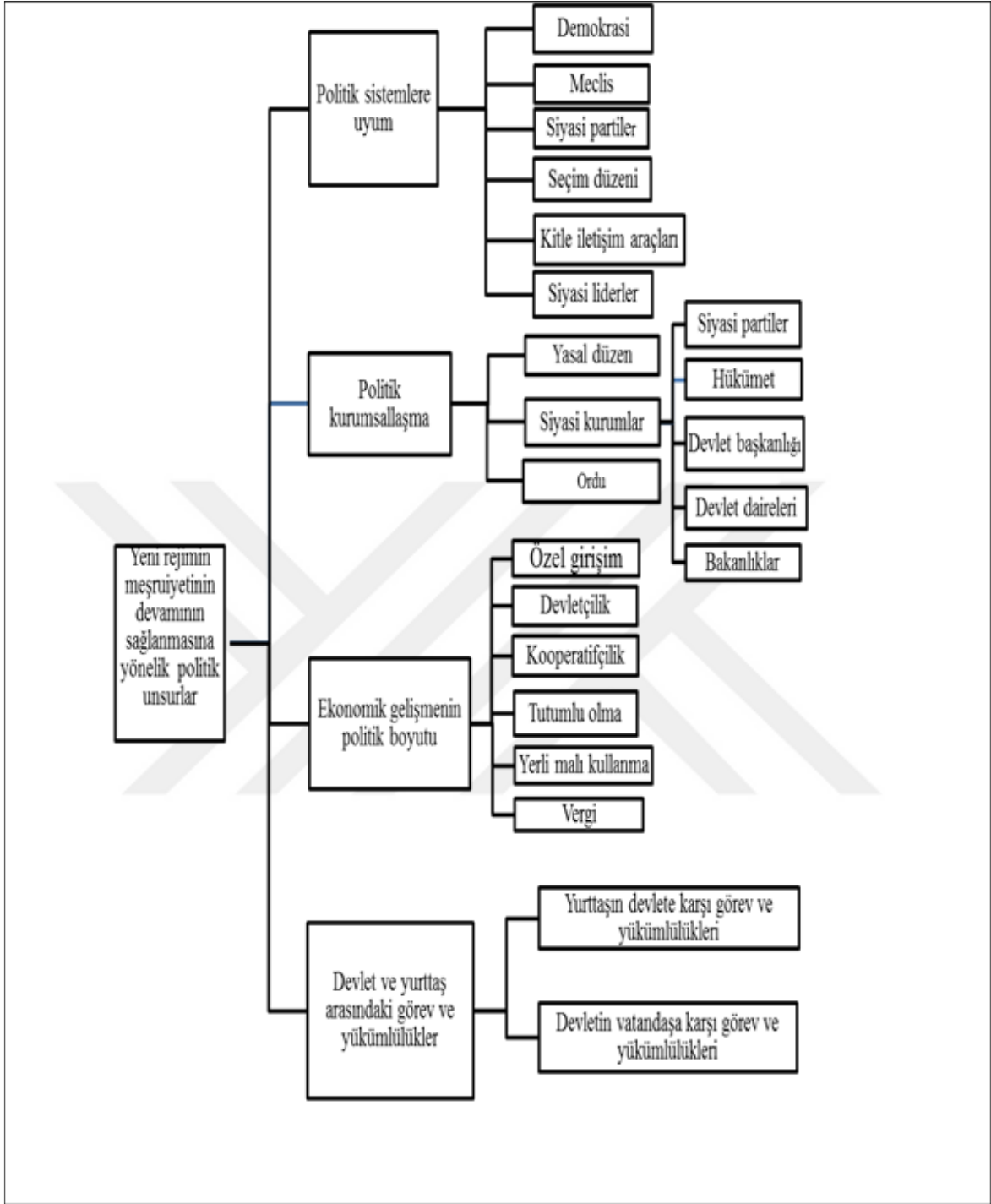
aşamasında konu başlıkları, okuma parçaları, şiirler, marşlar, sözlük ve metinler analize tabi tutulmuş ancak harita, kroki, görsel, grafik, kitap kapağı ve diğer unsurlar içerik analizine dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda Osmanlı dönemini toplumsal yapısı, Osmanlı dönemi siyasal simgeler, Türk milleti, Türk vatanı, Türk devleti, Kuruluş Savaşı, bağımsızlık, Atatürk, demokrasi, törensel simge ve semboller, Atatürk ilkeleri, politik sistemlere uyum, politik kurumsallaşma, ekonomik gelişmenin politik boyutu, devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülükler olmak üzere 15 ana kategori belirlenmiştir. Üç temel başlık altında değerlendirilen kategoriler Şekil.1, Şekil.2 ve Şekil 3 olmak üzere aşağıdaki gibi belirlenmiştir.



Şekil 1. Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin kategoriler.



Şekil 2. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılmasına ilişkin kategoriler



Şekil 3. Yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar

Çalışmada Alkan (1979)'ın çalışmasına benzer bir yaklaşımla kategorilerin adlarının saptanmasından sonra, içerik çözümlemesine geçmeden, araştırma yapılacak kitaplardan örnekler alınarak bunların incelenmesi yoluyla kategorilerin tanımlamaları yapılmıştır. Böylelikle hem kategorilerin metin içerisinde anlamlı bir şekilde bulunabilmesi, hem de bu kategorilerle metinler arasında nitelikli bir ilişkiye ulaşılmak istenmiştir. Ayrıca kategorilerin açık ve net bir şekilde tanımlanması, ders kitaplarında yer alan herhangi bir

yapının o kategoriye girip girmeyeceği hakkında daha sağlam yargılara ulaşılmasını desteklemiştir. Bu durum bir yandan da araştırmannın güvenilirliğini destekleyici niteliktedir.

Böylelikle araştırmannın bir alt problemi olan Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında yer alan çocukluğun politik yapılanma sürecinde kullanılan kavramsal kategoriler tespit edilmiştir.

Aşağıda oluşturulan ana ve alt kategoriler ve kategori tanımları verilmiştir:

1. Atatürk: Gazi, ulu önder, büyük kurtarıcı, Mustafa Kemal, paşa, Türklerin atası, lider, başkomutan vb. kavramlarla tanımlanmış, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu.
2. Atatürk ilkeleri: Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, laiklik, halkçılık, devletçilik ve devrimciliği kapsayan yeni rejimin kurucu temel ilkeleri.
3. Bağımsızlık: Bir milletin kendi toprakları üzerinde, kendi bayrağı altında ve kendi devletinin idaresinde, erkin olarak yaşaması.
4. Bakanlıklar: Kamu işlerini yürüten, bir bakan tarafından idare edilen, belirlenen yasalar dâhilinde ilke ve işleyişleri olan, çeşitli yetki ve görevlere sahip kişilerin görev aldığı kurumlar.
5. Cumhuriyetçilik: Milletin kendi hükümet reisini yine kendisinin intihap etmesi ve böylelikle sağlanan halk idaresini savunan anlayış birliği.
6. Demokrasi: Hiçbir sınıfın, hiçbir kimsenin imtiyazının olmadığı, devletin halktan aldığı yetkiyi halk adına kullandığı siyasi yapı.
7. Devlet başkanlığı: Kanunca belirlenmiş çeşitli yetkilere sahip olan devletin en yüksek seviyesindeki idarecinin bulunduğu resmi konum.
8. Devletçilik: Cumhuriyet idaresinde halkın yapamayacağı büyük ekonomik işleri, devletin kendi üzerine alarak gerçekleştirmesi.
9. Devlet daireleri: Belirli devlet işlerini yürütmekle görevli, belirli yasal dayanaklara göre kurulmuş, yerel ve merkezi bölümlere sahip olan devlet kurumları.
10. Devletin yurttaşa karşı görev ve yükümlülükleri: Yurttaşın refah, huzur ve güven içinde tehlikelerden uzak bir şekilde birlik ve beraberlik içinde yaşaması için devletin yapması gereken asli görev ve yükümlülükler.
11. Devrimcilik: Muasır medeniyet seviyesine erişebilmek için fayda vermeyen eski ve zararlı şeylerin terk edilerek her zaman yeniye ve iyiye yönelme.
12. Halife: Devletin ve toplumun işleyişinde çeşitli rolleri olan dinsel zemine tutunmuş politik bir figür.

13. Halkçılık: Türk yurdunda yaşayan bütün insanların aynı ve eşit hakta insan olduklarını gösteren temel hak.
14. Hükümet: Hem içte hem dışta masrafları ve para işlerini yürütmek, asayiş ve düzeni sağlamak, meclisin hazırladığı kanunları uygulamak ve bu konulara göre devlet işlerini idare etmek ile görevli mekanizma.
15. Kitle iletişim araçları: Gazete, dergi, kitap, telgraf, radyo, konferans, tiyatro, sinema, haber ajansları²⁸.
16. Kooperatifçilik: Toplumsal kalkınmayı geliştirmeyi amaçlayan, yardımlaşma ve dayanışma temelinde kurulan ekonomik örgütlenme aracı ve işleyişi.
17. Kurtuluş Savaşı: Türklerin elinden alınmak istenen hâkimiyetin iadesi ve millete tam bir istiklal temini için girişilen zaferle sonuçlanmış büyük mücadele.
18. Laiklik: Devlet işlerinin din ile değil, bilim ve akla uygun olarak yürütülmesi.
19. Meclis: Mebusların meclis binasına gelmesiyle oluşan, kanunları yapan, icra ve tatbik eden topluluk.
20. Meşrutiyet: Bir hükümdar ve bir de halk tarafından seçilmiş ve halkın isteğine göre kanun yapan bir meclisi bulunan hükümet şekli.
21. Milliyetçilik: Bir arada yaşama isteği bulunan, aynı kültür, duygu, düşünce ve değerlerle ayrılmaz bir bütün oluşturan anlayış birliği.
22. Ordu: Türk devletine ait silahlı kuvvetlerin tümünü içeren, vatani gayeler uğruna mücadele veren askeri yapı.
23. Osmanlı askeri düzeni: Osmanlı döneminde askeri düzenle ilişkili belli kanun, gelenek, ilke ya da yöntemle oluşturulmuş durum ve işleyiş.
24. Osmanlı eğitim düzeni: Osmanlı döneminde eğitim düzeni ile ilişkili belli kanun, gelenek, ilke ya da yöntemle oluşturulmuş durum ve işleyiş.
25. Osmanlı ekonomik düzeni: Osmanlı döneminde ekonomik düzenle ilişkili belli kanun, gelenek, ilke ya da yöntemle oluşturulmuş durum ve işleyiş.
26. Osmanlı hukuk düzeni: Osmanlı döneminde hukuk düzeni ile ilişkili belli kanun, gelenek, ilke ya da yöntemle oluşturulmuş durum ve işleyiş.
27. Osmanlı siyasal düzeni: Osmanlı döneminde siyasal düzenle ilişkili belli kanun, gelenek, ilke ya da yöntemle oluşturulmuş durum ve işleyiş.
28. Osmanlı toplumsal düzeni: Osmanlı döneminde toplumsal düzenle ilişkili belli kanun, gelenek, ilke ya da yöntemle oluşturulmuş durum ve işleyiş.

²⁸ Televizyon sözü edilen dönemde bulunmadığı için ders kitaplarında yer almamış ve dolayısıyla kitle iletişim araçları kategorisine dâhil edilmemiştir.

29. Özel girişim: Ekonomik anlamda bireylerin girişim özgürlüğünün sağlanması, özel kişiler ya da kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen kalkınma hamleleri.
30. Padişah: Osmanlı devletinde yönetimin en üst noktasında bulunan, devlet ve sosyal yaşam üstünde mutlak güç sahibi Osmanlı dönemine ait politik figür.
31. Seçim düzeni: Halkın kendi adına egemenliği kullanmak üzere temsilcilerini seçmesini sağlayan düzen.
32. Siyasal partiler: Benzer siyasal görüşlere sahip ve yönetimde söz sahibi olmak isteyen bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları, belirli kanunlarla kurulan, yasal işleyiş ve görevlere sahip siyasal yapı.
33. Siyasi liderler: Devletin ve toplumun siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal yararı için çalışan, mensup olduğu halkı yönetecek kabiliyete sahip, siyasi önder.²⁹
34. Türk devleti: Belli bir toprak üzerinde yerleşmiş, dışarıya karşı istiklali, memleket içinde güvenliği korumak ve genel ihtiyaçları karşılamak üzere kurulmuş memleketi idare ediş şekli.
35. Türk milleti: Vatan toprağı üstünde aynı tarihe sahip, aynı duygu ve düşünceyi taşıyan, aynı ülkeye bağlanan inanların meydana getirdiğı topluluk.
36. Türk vatani: Türk milletinin üstünde oturduğu, tarihin iyi ve kötü günlerini üzerinde geçirdiğı, müesseselerini kurduğu, yaşamak için her türlü zenginliklerinden faydalandığı toprak.
37. Törenselleşmiş simge ve semboller: Bayrak, marş, ant, anıt vb. unsurları içeren yeni rejimin önemini anlatan simge ve semboller.
38. Tutumlu olma: Yurttaşın ve özellikle devletin kalkınması için müsriflikten kaçınılarak, aşırıya kaçmadan her şeyin ihtiyaçlar dâhilinde ölçülü kullanılması.
39. Vergi: Devletin genel giderleri için, halkın üzerine düşen payı vermesi.
40. Yasal düzen: Devletin ve milletin hayatını nizam ve intizama koyan umumi kaideler ve uygulamalar.
41. Yerli malı kullanma: Milli iktisadi kalkınma dâhilinde yerli malı kullanımının önemi ve teşvik edilmesine dair yapılan uygulamalar.
42. Yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri: devletin görevlerini yapabilmesi, dışarıya karşı istiklali, memleket içinde güvenliğin ve düzenin korunması, milletin esenliğine ve mutluluğuna çalışılması için vatandaşın yapması gereken vazifeler.

²⁹ Atatürk, "Atatürk" kategorisinde ayrıca değerlendirildiğı için "siyasi lider" kategorisine dâhil edilmemiştir.

Yukarıda sözü edilen kategoriler belirlenirken, içerik analizi tekniğinin en önemli gerekliliklerinden biri olan kategorilerin ilişki ve kapsamaları göz önünde bulundurulmuştur. Kategoriler birbiriyle ilişkili olacak ve birbirini kapsamayacak şekilde belirlenmiş ve çalışmanın odak/ortak noktası olan “çocukluğun politik yapılanması” nı ölçebilmesi göz önünde bulundurulmuştur.

b) Kodlamanın yapılması: Kodlama aşamasında araştırmanın amacı doğrultusunda çözümlene birimleri oluşturulmaktadır. Kayıt birimi ve bağlam birimi olmak üzere iki tür çözümlene birimi mevcuttur. Genel olarak kayıt birimi bir kelime, konu, iddia, madde, karakter vb. kullanılarak içeriğin yerleştirileceği en küçük çözümlene birimi iken; bağlam birimi ise kayıt biriminin değerlendirildiği en küçük birim olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 1991, s.222). Bağlam birimleri bir diğer ifadeyle kayıt birimlerinin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmaktadır. Bu yönüyle kayıt birimi ve bağlam birimleri araştırmacı için bir kodlama kılavuzu niteliği taşımaktadır. Gökçe (2001)' nin ifade ettiği gibi “kodlama kılavuzunun temel amacı, sınıflandırma sisteminin metine nasıl uygulanacağı, hangi bilgilerin hangi kategori içerisinde nasıl kodlanacağı yönünde standart bir ölçü kullanılması için açık ve ayrıntılı bilgi sunmaktır”(s.172). Bu çalışmada kodlama sürecinde sadece “Atatürk” kategorisi için kayıt birimi olarak “sözcük” kullanılmış, diğer tüm kategoriler için ise kayıt birimi olarak “tema “ kullanılmıştır.

Oluşturulan kayıt birimlerinin değerlendirilebilmesi için tema olarak ele alınan kategorilerin değerlendirilmesinde “cümle”ler birim, sözcük olarak kategorilerin değerlendirilmesinde ise her bir “kelime” bir birim olarak ele alınmıştır. Ayrıca temalar “olumlu-olumsuz-yansız” olarak sınıflandırılırken bağlam birimi olarak paragraf, sözcüklerin “olumlu-olumsuz-yansız” olarak sınıflandırılmasında ise cümleler kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutuna destekleyecek şekilde nitel boyuta da bir takım paragraflar, notlar, deyimler, cümleler ayrıca not edilmiştir.

c) Geçerlik ve güvenilirliğin tespit edilmesi: İçerik analizi tekniğinin güvenilirliği kodlama işleminin nitelikli bir şekilde yapılması ile doğrudan bağlantılıdır. Kodlama kategorileri kadar kodlayıcıların da bu süreçteki etkisi büyüktür. Aynı kodlayıcının sabit bir metni farklı aralıklarla aynı şekilde kodlaması veya birden fazla kodlayıcının sabit bir metni aynı şekilde kodlaması kodlayıcının güvenilirliği ile ilgilidir (Bilgin, 2000, s. 13). Bu amaçla güvenilirliğin artırılması için araştırma sürecinde oluşturulan ders kitaplarındaki politik yapılanmaya ilişkin kodlamalar başka kodlayıcılar tarafından oluşturulan

kodlamalarla karşılaştırılmıştır. Güvenirlikte kodlamayı yapan farklı kişilerin metni aynı şekilde anlayıp anlamadığı önemlidir. Bu bağlamda kodlamayı yapan kişi sayısının artması ve aralarındaki anlama birliğinin zayıflaması güvenirliliği düşürür (Alkan, 1979, s. 207). Dolayısıyla kodlama yapan kişi sayısı iki ile sınırlı tutularak, çalışmanın güvenirliliğinin tespit edilmesi için örneklemden rastgele seçilen ders kitapları farklı kodlayıcı/uzman tarafından hem niteliksel hem niceliksel olarak denetlenip değerlendirilmiştir.³⁰ Uzman ve araştırmacı arasındaki anlayış birliğinin % 80 olması çalışmanın duyurucu ve güvenilir olduğunu, % 80 ve aşağısı bir oran durumunda ise çalışmadaki kategori ve çözümleme birimleri tekrar gözden geçirilmelidir (Sarantakos, 1994, s.212-213). Farklı kodlayıcı tarafından yapılan kodlamada Osmanlı siyasi meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin % 78, yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurlara ilişkin % 81 ve yeni rejimin meşruiyetinin devamlılığının sağlanmasına ilişkin %76 anlayış birliğine varılmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arasındaki farklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Aziz (2013)'e göre “geçerlilik konusunda ise, öncelikle tam sayım ya da örneklemin herkesin ulaşabileceği bir konumda olması yanında kodlamada ortaya çıkarılan yönergenin uygulanmasının, başka durumlarda aynı mesajlardan aynı sonuçların çıkarılabileceği bir ortamın yaratılabilmesi hususları önem kazanmaktadır”(s.143). Bu anlamda geçerlilik, örneklem içine alınan ders kitaplarının, kategorilerin sistemli ve tutarlı bir şekilde değerlendirebilecek yeterlilikte olması ile ilgilidir. Dolayısıyla 1928-1948 yılları göz önünde bulundurularak ve aynı yazarlara yoğunlaşmamak kaydıyla, evrenin niteliksel ve niceliksel boyutu da dikkate alınarak dokuz adet yurt bilgisi ders kitabı kapsam dâhilinde tutulmuştur. Bu durumda önemli olan diğer bir geçerlilik ölçütü de kategorilerin yeterince ayrıntılı tanımlanması ile ilgilidir. İçerik analizi sürecinde yurt bilgisi ders kitaplarıyla ilgili olarak saptanan kategorilerin politik yapılanma süreci ve konusuyla ilgili yeterli kapsam ve boyuta sahip olması geçerliliği artıran bir etkidir. Bu amaçla kategorilerin ayrıntılı tanımları yurt bilgisi ders kitaplarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Böylelikle hem kategorilerin metin içerisinde anlamlı bir şekilde bulunabilmesi, hem de bu kategorilerle metinler arasında nitelikli bir ilişkiye ulaşılması amaçlanmıştır. Ayrıca kategorilerin kapsamlı bir şekilde yurt bilgisi ders kitaplarından yararlanılarak tanımlanması, farklı kodlayıcıların verileri aynı kategorilere nitelikli bir şekilde yerleştirmesini sağlamak ve geçerliliği artırmaktadır.

³⁰ Seçkin KÜÇÜKAY, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü.

d) Sayım sistemi ve Çıkarsama: İçerik analizinde çeşitli sayım sistemleri kullanılabilir. Bu çalışmada sayım sistemi olarak “tekrarlanış sıklığı” belirlenmiştir. Sayma sistemi olarak “tekrarlanış sıklığı (frekans)”nın kullanılması temelde iki varsayıma dayanmaktadır. Varsayımlardan ilki frekansın metinle yansıtılmak istenilen mesajın iletisi olduğu, ikincisi ise kelime, tema, karakterler gibi oluşturulan çeşitli kayıt birimlerinin aynı ağırlıkta olduğudur (Öğülmüş,1991,s.225). Bu amaçla kategorilerin aldığı ağırlıksız puanlar, yüzde ve frekans olarak ölçülmüştür. Bu puanlara göre araştırma alt problemlerinde yer alan cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılanma sürecinde kullanılan kavramsal kategorilerin kullanılma sıklığı sorusunun cevabı verilmeye çalışılmıştır.

Sayma aşamasında Alkan(1979)’ın içerik analizi anlayışına uygun olarak kategorilerin aldıkları puanların sözü edilen yıllara göre kıyaslanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her bir kitabın sayfa ve sözcük sayısı farklı olduğu için karşılaştırma sürecinde yanıltıcı neticeler almamak amacıyla ortalama sözcük sayısı ile sayfa sayısı çarpılarak yurt bilgisi ders kitaplarının ortalama sözcük sayısı belirlenmiştir. Yurt bilgisi ders kitaplarında hangi kategori ya da kategorilerin daha sıklıkla kullanıldığını belirleyebilmek adına kategorilerin aldığı ağırlıksız puanlar (frekanslar) kitapların ortalama sözcük sayısına bölünmüş ve yoğunluk puanları elde edilmiştir. Böylelikle yoğunluk puanları, yıllara göre politik çocukluk anlayışının karşılaştırılmasına fırsat vermiştir. İncelenen tüm kitaplardan elde edilen yoğunluk puanlarının toplamına, bir kategorinin aldığı tüm yoğunluk puanının oranı; o kategorinin cumhuriyet döneminde (1928- 1948) ne önemde ele alındığının önemli bir göstergesi olarak düşünülerek sistematize edilmiştir.

İçerik analizi aşamasında dikkat çekilmesi gereken bir diğer nokta; içerik analizinin sadece niteliksel değil niceliksel boyutunun da önemli olduğudur. Oluşturulan kategorilerin politik yapılanma sürecindeki rolü (olumlu-olumsuz-yansız olarak sınıflandırılması) tespit edilmesinin yanı sıra, niceliksel olarak bu kategorilerin ne sıklıkta kullanıldığı da önemlidir. Bu nedenle çalışmanın kategorilendirme sürecinde nitel çözümlenmeye nicel yönde destek olabilmek için politik yapılanma sürecinde karşımıza çıkacak olan kelime, kelime grubu, cümle, tema vb. analiz birimlerinin sıklığı da “olumlu-olumsuz-yansız” olarak değerlendirilerek çözümlenmiştir. Genel olarak uygun, yararlı, pozitif, müspet, geçerli, güçlü, haklı, doğru olduğu düşünülen kavramlar “olumlu”, zıttını ifade eden kavramlar “olumsuz”, tarafsız, yan tutmayan, herhangi bir yargı içermeyen kavramlar ise

“yansız” olarak kabul edilmiştir. Böylelikle kategorilerin sıklıkları ile nitelikleri ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada içerik analizinde veriler çözümlenirken betimlemenin ötesinde derinlemesine anlam çıkarmak önemlidir. Yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluk kavramına ilişkin var olan bilgileri betimlemek yerine kategori ve kodlama aşamasından sonra elde edilen veriler ışığında, hem bulguların açıklanması hem de bu bulgulardan hareketle çıkarımlar yapılması önemlidir. Bu çıkarımlar sayesinde yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğa ilişkin politik kavramların sadece o döneme değil, geleceğe de izdüşümü yorumlanabilir. Ayrıca yine bu çıkarsama süreciyle birlikte yüzeysel bir incelemeden çok ders kitaplarının derinlemesine analiz edilmesi söz konusudur. Bu aşamada yurt bilgisi ders kitaplarından elde edilen betimsel verilerle kategorilendirme ve kodlama süreçlerinden sonra politik yapılanmaya ilişkin nedenlerin ve etkenlerin keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle bu aşama elde edilen veriler ışığında yurt bilgisi ders kitaplarının ötesinde politik temelde bir bağlam kurma sürecidir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

1928 ve 1948 yılları arasında yayımlan 9 yurt bilgisi ders kitabında içerik analizi tekniği uygulanarak elde edilen kategoriler; “Osmanlı Siyasi Meşruyet Unsurlarının Kaldırılması”, cumhuriyetin ilk yıllarında “Yeni rejimin Meşruyetine Yönelik Politik Unsurların Kazanılması” ve cumhuriyetin ilerleyen yıllarında “Yeni Rejimin Meşruyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik Politik Unsurlar” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Her bir başlığa ait ana ve alt kategorilerin yıllara göre aldıkları yoğunluk puanları ayrı ayrı sistematize edilmiş ve bu durum araştırmacıya kategorilerin yıllara göre değişiminin kıyaslanması ve değerlendirilmesi fırsatını sunmuştur. Bununla birlikte cumhuriyet dönemine ilişkin genel bir tasvirleme süreci oluşturmak adına içerik analizi yapılan 9 adet yurt bilgisi ders kitabından elde edilen yoğunluk puanlarının toplamına, bir kategorinin aldığı tüm yoğunluk puanının oranıyla; o kategorinin 1928-1948 yılları arasında ne önemde ele alındığı gösterir çalışılmıştır. Gerek kategorilerin yıllara göre sahip oldukları yoğunluk puanları, gerekse sözü edilen cumhuriyet döneminde ne önemde ele alındığını gösteren yoğunluk puanlarıyla, araştırmanın bir alt problemi olan politik yapılanma sürecinde kategorilerin kullanım sıklıkları ortaya konulmuştur. 14 ana kategorinin 1928- 1948 yılları arasında yayımlanan yurt bilgisi ders kitaplarında aldıkları yoğunluk puanlarına göre ne önemle ele alındığını gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 8

Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Tüm Kategorilerin Aldıkları Toplam Yoğunluk Puanlarına İlişkin Sıralama

Sıra No	Kategoriler	Yoğunluk puanları
1	Politik kurumsallaşma	0,2057
2	Atatürk ilkeleri	0,1965
3	Ekonomik gelişmenin politik boyutu	0,1371
4	Politik sistemlere uyum	0,1021
5	Devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülükler	0,0982
6	Kurtuluş Savaşı	0,0563
7	Atatürk	0,0525
8	Osmanlı dönemi siyasal simgeler	0,0516
9	Türk Milleti	0,0341
10	Osmanlı döneminin toplumsal yapısı	0,0178
11	Bağımsızlık	0,0136
12	Türk vatani	0,0124
13	Törenselle simge ve semboller	0,0109
14	Türk devleti	0,0106
15	Demokrasi	0

Tablo 8 incelendiğinde 1928 ve 1948 yılları arasında yayımlanan yurt bilgisi ders kitaplarında en fazla yoğunluk puanı 0,2057 ile politik kurumsallaşma, en az yoğunluk puanı ise 0 ile demokrasi kategorisi olmuştur.

Çocukluğun politik yapılanmasında kullanılan kategoriler analiz edilirken niceliksel olarak hangi sıklıkta ele alındığı kadar niteliksel olarak da değerlendirilmesi bir o kadar önem arz etmektedir. Bu amaçla cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarına ilişkin oluşturulan kategorilerin niteliksel analizi kapsamında olumlu-olumsuz-yansız boyutları da göz önünde bulundurularak, frekans ve yüzdeleri hesaplanmış aşağıdaki gibi tablolastırılmıştır. Yıllara göre kategorilerin aldıkları toplam olumlu-olumsuz-yansız frekans ve yüzdelerine ilişkin puanlarla, nicel çözümlemenin nitel verilerle desteklenmesi amaçlanmış ve bununla birlikte araştırmanın alt problemlerinden biri olan çocukluğun politik yapılanmasında kullanılan kategorilerin olumlu-olumsuz-yansız kullanılma sıklıklarına cevap aranmıştır.

Tablo 9

Kategorilerin Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Olumlu, Olumsuz, Yansız Olarak Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Kategoriler	Olumlu		Olumsuz		Yansız		Toplam	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Politik kurumsallaşma	455	(16,46)	0	(0)	112	(4,05)	567	(20,51)
Atatürk ilkeleri	542	(19,60)	2	(0,07)	17	(0,61)	56	(20,28)
Ekonomik gelişmenin politik boyutu	318	(11,50)	3	(0,10)	47	(1,70)	368	(13,30)
Politik sistemlere uyum	213	(7,70)	0	(0)	84	(3,03)	297	(10,73)
Devlet-yurttaş arası görev ve yükümlülükler	241	(8,71)	0	(0)	12	(0,43)	253	(9,15)
Kurtuluş Savaşı	150	(5,42)	0	(0)	6	(0,21)	156	(5,63)
Atatürk	140	(5,06)	0	(0)	0	(0)	140	(5,06)
Osmanlı dönemi siyasal simgeler	0	(0)	132	(4,77)	3	(0,10)	135	(4,87)
Türk milleti	90	(3,25)	0	(0)	2	(0,07)	92	(3,32)
Osmanlı dönemi toplumsal yapı	0	(0)	46	(1,66)	4	(0,14)	50	(1,80)
Bağımsızlık	40	(1,44)	0	(0)	2	(0,07)	42	(1,51)
Türk vatani	40	(1,44)	0	(0)	3	(0,10)	43	(1,54)
Törenselleşmiş simge ve semboller	31	(1,12)	0	(0)	0	(0)	31	(1,12)
Türk devleti	26	(1,08)	0	(0)	3	(0,10)	29	(1,04)
Demokrasi	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Genel toplam	2286	(82,78)	183	(6,6)	295	(10,61)	2764	(100)

Tablo 9’da da görüldüğü üzere 1928-1948 yılları arasında yayınlanan yurt bilgisi ders kitaplarında en fazla olumluluk yüzdesine sahip olan kategori 19,60 ile Atatürk ilkeleri, en fazla olumsuzluk yüzdesine sahip olan kategori 4,77 ile Osmanlı dönemi siyasal simgeler, en fazla yansızlık puanı ise 4,05 ile politik kurumsallaşma kategorisi olmuştur. Gerek Tablo 8’de yer alan veriler, gerekse Tablo 9’da yer alan veriler çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, her bir kategorinin çözümlenmesi sürecinde kapsamlı bir şekilde irdelenmiştir.

4.1.Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin Kategoriler

Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların çocuca kazandırılmasından önce çocukluk politik olarak yapılandırılırken, öncelikle Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılması yoluna gidilmiştir. Devlet, özellikle yurt bilgisi ders kitaplarında bir önceki döneme ait siyasal meşruiyet unsurlarını olumsuz yönde eleştirerek çocuca yansıtmış, yeni siyasal meşruiyet unsurlarını bu olumsuzlamanın üstüne yerleştirmeyi uygun görmüştür. Yurt bilgisi ders kitaplarında Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına yönelik kategoriler; “Osmanlı dönemi siyasal simgeler” ve “Osmanlı döneminin toplumsal yapısı” olmak üzere iki ana kategori altında belirlenmiştir. “Osmanlı dönemi siyasal simgeler” ana kategorisi padişah, halife, meşrutiyet olmak üzere üç alt kategoriye; “Osmanlı döneminin toplumsal yapısı” adlı ana kategori de ekonomik düzen, hukuk düzeni, eğitim düzeni, askeri düzen, siyasal düzen ve toplumsal düzen olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmıştır.

Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin kategoriler incelendiğinde yeni rejime bağlı politik unsurlar çocuca aktarılırken, daha çok sözü edilen kategorilerin reddedildiğinin ve ötekileştirildiğinin görülmesi mümkündür. Tüm kategoriler içerisinde Osmanlı dönemi siyasal simgeler kategorisi Tablo 8’de de görüldüğü 0,0516 yoğunluk puanı ile sekizinci sırada, Osmanlı döneminin toplumsal yapısı kategorisi ise 0,0178 yoğunluk puanı ile onuncu sırada yer almıştır.

Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin alt kategorilerin çocukluğun politik yapılanmasında nasıl kurgulandığını görmek adına Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının yönelik alt kategorilerin ana kategoriye oranları tespit edilmiştir.

Tablo 10

Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması

Sıra	Kategoriler	Yoğunluk puanları
1	Padişah	0,5321
2	Halife	0,1106
3	Siyasal düzen	0,1057
4	Meşrutiyet	0,1005
5	Askeri düzen	0,0668
6	Ekonomik düzen	0,0406
7	Eğitim düzeni	0,0212
8	Toplumsal düzen	0,0312
9	Hukuk düzeni	0,0088

Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılması kapsamında her bir alt kategorinin ana kategoriye oranlarının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde en yüksek temsil oranının 0,5321 yoğunluk puanı ile “padişah” alt kategorisine ait olduğu, en düşük yoğunluk puanının ise 0,0088 yoğunluk puanı ile “Osmanlı hukuk düzeni” kategorisine ait olduğu görülmektedir.

4.1.1. Osmanlı Dönemi Siyasal Simgelere İlişkin Kategoriler

1928-1948 yılları arasında yayınlan Yurt Bilgisi ders kitapları incelendiğinde Osmanlı dönemine ait siyasal simgeler ana kategorisine ilişkin alt kategoriler; padişah, halife ve meşruiyet olmak üzere üç alt kategori şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 11’de Osmanlı dönemi siyasal simgeler ana kategorisi içinde yer alan padişah, halifelik ve meşruiyet alt kategorilerinin yıllara göre aldığı yoğunluk puanlarının değişimi belirtilmiştir.

Tablo 11

Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin “Osmanlı Dönemi Siyasal Simgeler” Kategorisine Ait Alt Kategorilerin Aldığı Yoğunluk Puanları

Osmanlı dönemi siyasal simgelre ilişkin alt kategoriler			
	Padişah	Halifelik	Meşruiyet
Yurt Bilgisi (1928)	2,035	0,190	0,445
Yurt Bilgisi (1931)	3,267	1,176	0,653
Yurt Bilgisi (1932)	0,729	-	-
Yurt Bilgisi (1933)	0,134	0,067	0,134
Yurt Bilgisi (1936)	0,201	-	-
Yurt Bilgisi (1938)	0,843	-	-
Yurt Bilgisi (1945)	0,555	0,158	-
Yurt Bilgisi (1946)	0,470	-	0,134
Yurt Bilgisi (1948)	0,310	0,186	0,248
Toplam yoğunluk puanı	8,544	1,777	1,614

Osmanlı dönemi siyasal simgelere ilişkin alt kategorilerin niceliksel analizini nitel boyutta desteklemek amacıyla olumlu-olumsuz-yansız kullanımlarına ilişkin frekans ve yüzdeleri belirlenerek aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 12

Osmanlı Dönemi Siyasal Simgeler” Kategorisine Ait Alt Kategorilerin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Kategoriler	Olumlu		Olumsuz		Yansız		Toplam	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Padişah	0	(0)	97	(71,85)	0	(0)	97	(71,85)
Halife	0	(0)	18	(13,34)	0	(0)	18	(13,34)
Meşruiyet	0	(0)	17	(12,59)	3	(2,22)	20	(14,81)
Toplam	0	(0)	132	(97,78)	3	(2,22)	135	(100)

4.1.1.1. Padişahlık

Padişahlık kategorisi Osmanlı dönemi siyasal simgeler ana kategorisi içinde Tablo 11’de de görüldüğü üzere 8.544 toplam yoğunluk puanı ile ilk sırada yer almıştır. Ayrıca Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılması kategorisinde yer alan alt kategorilerin ana kategoriye oranlarının sıralamasında Tablo 10’da görüldüğü üzere 0,5321 yoğunluk puanı birinci sırada bulunmaktadır.

Padişahlık kategorisine ait yoğunluk puanlarının yıllara göre değişiminin incelendiğinde Tablo 11’de de görüldüğü üzere 1928 ve 1931 yıllarında oldukça yüksek olduğu daha sonraki yıllarda ise düşüşe geçtiği gözlemlenmiştir. Padişah kategorisinin niteliksel olarak analizinin yansıtıldığı Tablo 12 incelendiğinde %71.85 olumsuzluk puanı ile bu kategorinin ilk sırasında yer aldığı ve hatta yurt bilgisi ders kitaplarında olumlu ya da yansız hiç kullanılmadığı görülmektedir. Padişah kategorisi çocuk nazarında olumsuz bir politik figür olarak inşa edilirken çocuk üzerinde geçmişle şimdi arasında gerçekleşen politik uygulamalara ilişkin karşılaştırılmaya dayalı bir bağ kurulmak istenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu kategoriye ilişkin olumsuzlamaların yer aldığı çok sayıda örnek bulunmaktadır. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpinarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “bunların içinde sakallarına inci dizdiren, balıklara para serpen delileri, yaptığını bilmez aptalları olduğu gibi, 7 yaşında tahta geçenleri Abdülhamit gibi zalimleri, Vahdettin gibi hainleri görmüştür” (s. 45). Alınan yüksek yoğunluk puanları incelendiğinde geleneksel politik bir unsurun bu ölçüde reddedilmesi ve ötekileştirilmesi, özellikle cumhuriyetin ilanı ile yaşanan toplumsal ve politik kaygıların önüne geçilmesi için çocuk üzerinde yoğun mücadeleye ve yeni rejimin benimsetilmesine yönelik çabalarla açıklanabilir. 1932 yılı ve sonrasında ise yeni rejimsel unsurların belirli bir zemine oturması ve toplumsal anlamda yerleşmeye başlamasıyla bu kategoriye yurt bilgisi ders kitaplarında daha az yer verildiğini görmek mümkündür. Özellikle 1932 ve 1948 yılları arasındaki yoğunluk puanları incelendiğinde padişahlık kategorisindeki hızlı düşüş dikkat çekicidir.

Çocuğa padişah kavramı politik bir figür ya da lider olmaktan çok politik yapıda olmaması gereken “suçlu, hain, zalim, zorba, otoriter, alçak vb.” kavramlarla aktarılmış, milletin bugün kadar çektiği acıların ve kötü gidişatın esas sorumlusu olarak gösterilmiştir. Ders kitaplarında bu durumu örnekleyen çok sayıda söylem bulunmaktadır. Yurt bilgisi ders kitabında Sander (1936)’in belirttiği üzere “bu sırada İstanbul’da Vahdettin isminde alçak bir padişah vardı”(s.94). Yine yurt bilgisi ders kitabında Sander (1936)’in ifade ettiği üzere

“bunlar, ulusu düşünmezler, hep kendi zevklerini düşünürler ve halkı bir esir sürüsü sayarlardı” (s.93).

Padişah sadece olumsuz giden siyasi düzenin değil, toplumsal ve ekonomik düzeninde asıl sorumlusu olarak reddedilmesi gereken yeni rejimin şiddetle eleştirdiği eski zihniyete ait politik bir unvan olarak gösterilmiştir. Padişahların yaşantılarının aşırıya giden yönleri, milletin içinde bulunduğu şartları önemsemeyişleri, dış güçlerle olan yakın ilişkileri, ulusun geleceği ile ilgili umursamazlıkları ağır bir dille eleştirilmiş, çocuğa bu kategoriye ilişkin çizilen olumsuz profil her defasında daha vurgulu, daha güçlü bir şekilde yansıtılmıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında padişah kavramı ele alınırken padişahlık, padişah kişiliğinin yansıdığı olumsuz bir “makam” olarak açıklanmış, Osmanlıya ilişkin politik sistemin merkezinde yer alan bir makam olarak çocuk nazarında olumsuz bir imge olarak yer almasına gayret gösterilmiştir. Yeni rejimsel unsurlarla sık sık kıyaslanan bir kavram olarak padişaha yönelik olumsuz eleştiriler, eski ideolojinin ve politik yapının ortadan kaldırılmasında önemli bir ideolojik araç olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle padişahlık ve halifelik kavramlarının olumsuzlaştırılması ve reddedilmesi aslında yeni politik sistemin meşrulaştırılmasında kurucu bir rol üstlenmiştir.

4.1.1.2. Halifelik

Halifelik kategorisi, Tablo 11’de de görüldüğü üzere Osmanlı dönemi siyasal simgeler ana kategorisi içinde padişah kategorisine oranla daha az temsil edilmiş ve 1,777 toplam yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılması kategorisinde ana kategoriye oranlarının sıralamasında Tablo 10’da da görüldüğü üzere 0,1106 yoğunluk puanı ile yine ikinci sırada yer almıştır. Halifelik kategorisinin Osmanlı dönemi siyasal simgeler kategorisinde yıllara göre dağılımı incelendiğinde tutarlı ve sistematik bir şekilde yurt bilgisi ders kitaplarında yer almadığını görmek mümkündür. Özellikle 1932, 1936, 1938 ve 1946 yıllarında bu kategoriye hiç rastlanılmamıştır.

Yurt bilgisi ders kitaplarında padişahlık kategorisinde olduğu gibi siyasi, ekonomik, sosyal ve askeri anlamda yaşanan kötü gidişatın sorumlusu olan bir diğer politik unsur halifeliktir. Bu durum özellikle Osmanlı’nın son dönemlerinde halifelik makamının birleştirici özelliğini pratikte kaybetmesi, dinsel ve sembolik bir makam olmasından öte politik bir güç olmaya ve rejimin karşısında ciddi bir tehdit oluşturmaya başlamasıyla açıklanmıştır. Ancak halifeliğin çocuk üzerinde padişah kavramı kadar olumsuzlaştırılmadığı

görülmektedir. Halifeliğin niteliksel olarak analiz edildiği Tablo 12 incelendiğinde %13.34 olumsuzluk puanı ile ikinci sırada yer aldığı ve padişahlık kategorisi ile arasında çok büyük fark olduğu görülmektedir. Özellikle yıllarca dinsel zemine tutulmuş bir makama yapılacak şiddetli eleştiriler, cumhuriyetin ilk yıllarında geleneksel tavrın verebileceği tepkilere dayalı endişe ile ötelenmiştir. Ayrıca yurt bilgisi ders kitaplarında halifeliğin olumsuzlaştırılması ya da kaldırılmasıyla hiçbir zaman laiklik arasında ilişki kurulmamış, laiklik eski din adamları (şeyhler, hocalar, mollalar, sofular vb.) ve uygulamaları üzerinden işlenmiştir.

Çocuğa verilmek istenen yeni rejime ait pek çok politik kavram padişah ve halifenin uygulamalarının reddedilmesi üzerine kurgulanarak yeni rejimin kazanımları yüceltilmiştir. Bağımsızlık, cumhuriyet, yasal düzen, seçim düzeni adeta padişah ve halifenin keyfi uygulamaları, zorbalıkları, toplumsal, dini ve ekonomik başarısızlıkları üzerinden çocuğa yansıtılmıştır. Bu anlayışa dayalı politik telkinlerle yurt bilgisi ders kitaplarına yansıtılan görüşler; çocuğun böylesine kötü bir düzenin karşısında terazinin diğer koluna yerleştirebileceği tek politik yapının yeni rejim ve kazanımları olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte ulus devlet anlayışına bağlı politik iklimin hâkim olduğu cumhuriyetin ilk yıllarında halifeliğin olumsuzlaştırılması ve kaldırılmasıyla; Osmanlı devletinin çöküş döneminde Avrupalıların saldırılarına karşı bir kurtuluş düşüncesi olarak kabul gören “ümmeççi anlayış”ın da ortadan kaldırılması hedeflenmiş, ulusçu devlet anlayışı yine çocuk üzerinden pekiştirilmiştir.

4.1.1.3.Meşrutiyet

Meşrutiyet kategorisi, Tablo 11 incelendiğinde Osmanlı dönemi siyasal simgeler ana kategorisi içinde 1.614 toplam yoğunluk puanı ile son sırada yer almıştır. Ayrıca Osmanlı siyasal meşrutiyet unsurlarının kaldırılması kategorisinde ana kategoriye oranlarının sıralamasında Tablo 10’da da görüldüğü üzere 0,1005 yoğunluk puanı dördüncü sırada bulunmaktadır.

Meşrutiyet yurt bilgisi ders kitaplarında bir yönetim şekli olarak padişah temelli yönetim şekline göre “nispeten” daha iyi bir yönetim anlayışı olarak kabul edilmiş, ancak padişah kategorisi kadar olmasa da olumsuzlaştırılarak çocuğa yansıtılmıştır. Meşrutiyet kategorisini niteliksel analizinin yer aldığı Tablo 12 incelendiğinde %12.59 olumsuzluk ve %2.22 yansızlık puanıyla üçüncü sırada yer almış ve diğer siyasal simgelere oranla daha

yumuşak bir tavırla sunulmuştur. Meşrutiyet düzenine ilişkin çocuğa tam bir halk idaresinin olmadığı ve meclisle birlikte padişah idaresinin de olduğu vurgulanmıştır.

İşte böyle başında bir hükümdar ve bir de halk tarafından seçilmiş ve halkın isteğine göre kanun yapan bir meclis bulunan hükümetlere << Meşrutiyet >> denir. Meşrutiyet idaresinde hükümdarın rolü önemlidir. Bu sebeple hükümdar iyi karakterde bir insan değilse ve millete karşı ödevini bilmiyorsa halka zarar verebilir. Tarihte bunun örnekleri vardır (Ermat,1945,s.5).

Sık sık meşrutiyet sürecinde yaşanan iyileşme ve yenilenme çabaları üzerinde gerçekleşen 2. Abdülhamit baskısı ortaya konmuş, cumhuriyete dayalı politik sistemin elzem olduğu inancı çocuğa bir kez daha aşılanmıştır. Her ne kadar meşrutiyet padişahlık anlayışına göre nispeten daha iyi bir yönetim şekli olarak yansıtılsa da devletin başında bulunan kişilerce istismara açık bir politik sistem olarak tanıtılmıştır. Özellikle 2. Abdülhamit döneminde meşrutiyete ilişkin yaşanan olumsuz siyasi uygulamalar üzerinden bu durum örneklendirilmiştir. Bu yönüyle meşrutiyet yurt bilgisi ders kitaplarına olumlu bir siyasi yapı olarak değil, sadece Osmanlı yönetim anlayış ve uygulamalarından yeni rejime geçiş sürecinde bir ara dönem ve kırılma noktası olarak yansımıştır.

4.1.2.Osmanlı Döneminin Toplumsal Yapısına İlişkin Kategoriler

Yurt bilgisi ders kitaplarında Osmanlı siyasal meşrutiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin “Osmanlı döneminin toplumsal yapısı”na ait alt kategoriler; Osmanlı’ya ait hukuk düzeni, eğitim düzeni, ekonomik düzen, toplumsal düzen, askeri düzen ve siyasal düzen olmak üzere altı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerin 1928-1948 yılları arasında yurt bilgisi ders kitaplarında aldıkları yoğunluk puanları Tablo 13’te yer almıştır. Tablo 13 incelendiğinde “siyasal düzen” alt kategorisi 1.698 yoğunluk puanı ile ilk sırada yer almış, hukuk düzeni ise 0.142 yoğunluk puanı ile en son sırada yer almıştır. Ancak yıllara göre bu kategorilerin aldıkları yoğunluk puanlarında tutarlılık ya da paralellik söz konusu değildir. Söz gelimi “Osmanlı eğitim düzeni” adlı kategoriye sadece 1928, 1932 ve 1945 yılları arasında, “Osmanlı hukuk düzeni” adlı kategoriye ise sadece 1928 ve 1945 yılları arasında rastlanılmıştır. Bu durum devletin ders kitaplarında yeni rejim öncesi toplumsal unsurları çocuğa aktarırken tutarlı ve sistematize edilmiş bir ideoloji izlemediğinin açık göstergelerinden biridir. Sözü edilen alt kategoriler çocuğa yine olumsuzlaştırılarak ve ötekileştirilerek yansıtılmış, yeni rejimin sözü edilen kategorilerdeki olumsuzlukları barındırmayacağını teminatı verilmiş ve bu anlamda çocuğun yeni rejimin kazanımlarına itaat etmesi/sadakat duyması beklenmiştir.

Tablo 13

Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin “Osmanlı Döneminin Toplumsal Yapısı”na Ait Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları

	Hukuk düzeni	Eğitim düzeni	Ekonomik düzen	Toplumsal düzen	Askeri düzen	Siyasal düzen
Yurt Bilgisi (1928)	0,063	0,190	0,063	-	-	0,826
Yurt Bilgisi (1931)	-	-	-	-	-	-
Yurt Bilgisi (1932)	-	0,072	0,218	0,072	0,720	0,218
Yurt Bilgisi (1933)	-	-	-	-	-	-
Yurt Bilgisi (1936)	-	-	-	-	-	-
Yurt Bilgisi (1938)	-	-	-	-	-	-
Yurt Bilgisi (1945)	0,079	0,079	0,238	0,079	0,158	0,396
Yurt Bilgisi (1946)	-	-	0,134	-	0,134	0,134
Yurt Bilgisi (1949)	-	-	-	0,062	0,062	0,124
Toplam yoğunluk puanı	0,142	0,341	0,653	0,213	1,074	1,698

Tablo 14

Osmanlı Siyasal Meşruiyet Unsurlarının Kaldırılmasına İlişkin “Osmanlı Dönemini Toplumsal Yapısı”na Ait Alt Kategorilerin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.

Kategoriler	Olumlu		Olumsuz		Yansız		Toplam	
	F	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Osmanlı siyasal düzeni	0	(0)	25	(50)	0	(0)	25	(50)
Osmanlı askeri düzeni	0	(0)	5	(10)	1	(2)	6	(12)
Osmanlı ekonomik düzeni	0	(0)	9	(18)	0	(0)	9	(18)
Osmanlı eğitim düzeni	0	(0)	3	(6)	2	(4)	5	(10)
Osmanlı toplumsal düzeni	0	(0)	3	(6)	0	(0)	3	(6)
Osmanlı hukuk düzeni	0	(0)	1	(2)	1	(2)	2	(4)
Toplam	0	(0)	46	(92)	4	(8)	50	(100)

Osmanlı dönemini toplumsal yapısına ait alt kategorilerin olumlu, olumsuz, yansız kullanımına ilişkin nitelik analizlerinin yer aldığı Tablo 14 incelendiğinde toplamda bu kategorilerin, % 92 oranında olumsuz, %8 oranında ise yansız olarak ele alındığı görülmektedir. Yurt bilgisi ders kitaplarında Osmanlı dönemine ilişkin çocukta oluşturulmak istenen bu olumsuz imge duygusal söylem ve bakış açısıyla da desteklenmiştir. Osmanlı siyasal meşruiyet temellerinin ortadan kaldırılması ussal bir temelden daha çok milli hislere dayandırılmış; devletin ve milletin bekası için Osmanlı’ya yapılan askeri, eğitsel, hukuki, ekonomik, toplumsal ve siyasi eleştiriler sürdürülmüştür. Tüm bu alanlardaki olumsuzlukların kaynağı ve sorumlusu olarak padişah, saray, halife ve bunlara bağlı politik uygulamalar gösterilmiştir. Sözü edilen durumlara ilişkin yurt bilgisi ders kitaplarında sık sık olumsuz örneklerle karşılaşmak mümkündür. Örneğin yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “padişah, milletin parasını kendi zevkine, kendi keyfine sarf eder, memurlara üç ayda, dört ayda bir kere maaş verirdi (s.31).

Osmanlı döneminin toplumsal yapısına ilişkin en fazla üstünde durulan kategoriler siyasal düzen ve askeri düzen olmuştur. Osmanlı döneminin toplumsal yapısına ait kategoriler incelendiğinde Tablo 13’te de belirtildiği üzere siyasal düzen kategorisi 1.698 yoğunluk puanı ile ilk sırada, askeri düzen kategorisi ise 1.074 yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almıştır. İncelenen ders kitaplarında siyasal ve askeri düzene ilişkin olumsuzlukların aktarıldığı çok sayıda söylem mevcuttur.

Padişah birçok hafiyeler kullanırdı. Bu kötü adamlar, Saray'a doğru yanlış jurnaller verirler, şüpheli gördükleri adamların isimlerini, yaptıkları şeyleri jurnallere yazarlardı. Jurnale ismi geçen zavallılar, muhakeme edilmeden yakalanır, evleri mahkemeden bir hüküm alınmadan basılır, aranır, kendileri ta Afrika'nın bir ucuna, Fizan'a sürülür (Gölpınarlı, 2007,s.31).

Osmanlı döneminin siyasal düzenine ilişkin başarısızlıklarla yeni rejime dayalı siyasal düzen ile ilgili kıyaslamalar üzerinden çocuk üzerinde politik sisteme ilişkin yeni rejime dayalı farkındalık yaratılmaya çalışılmış, devlet düzeninin ve toplumsal birliğin ancak cumhuriyete dayalı bir siyasal düzen aracılığıyla sağlanabileceği sık sık vurgulanmıştır.

Osmanlı döneminin toplumsal yapısına ait kategoriler incelendiğinde Tablo 13'te de ifade edildiği üzere en düşük yoğunluk puanlarının 0.142 ile hukuk düzeni ve 0.213 yoğunluk puanı ile toplumsal düzene ait olduğu görülmektedir. Hukuk, eğitim, ekonomik ve toplumsal düzenin daha az yoğunlukta ele alınması ise, bu meşruiyet simgelerinin yeni rejim için, çocuk üzerinde askeri ve siyasal düzen kadar büyük bir tehlike olarak görülmediği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Osmanlı döneminin toplumsal yapısına ait kategorilerin tümünün aldıkları yoğunluk puanlarının 1945 ve sonrası düşmeye başladığını görmek mümkündür. Özellikle cumhuriyet rejiminin ve rejime bağlı politik yapının sağlam zeminlere oturmasıyla bu kategorilere daha az ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durum devletin artık çocuk üzerinde Osmanlı siyasal düzeninden çok yeni rejime dayalı politik sisteme/ politik kurumsallaşmaya önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin Kategoriler

Devlet kendi denetimi altındaki ders kitapları aracılığıyla bir yandan politik düzlemde Osmanlı meşruiyet temellerini ortadan kaldırmaya çalışırken, bir yandan da yeni rejimin meşruiyetine yönelik çocuk üzerinden çeşitli telkinlerde bulunmayı ve uygulamalara gitmeyi uygun bulmuştur. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların devlet aracılığıyla ders kitaplarına aktarılması ve bu yolla çocukluğun politik olarak yapılanması, yeni rejime temel teşkil eden köklü politik kavramlar eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurlar adlı ana kategori; Kurtuluş Savaşı, Türk Devleti, demokrasi, Türk milleti, Türk vatanı, Atatürk, Atatürk ilkeleri, bağımsızlık, törensel simge ve semboller olmak üzere dokuz alt kategoride incelenmiş ve Tablo 15'te yer alan yoğunluk puanları belirtilmiştir.

Tablo 15

Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurların Kazanılmasına İlişkin Kategorilerin Aldığı Yoğunluk Puanları

	Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin Oluşturulan Alt Kategoriler								
	Türk milleti	Türk vatani	Türk devleti	Kurtuluş Savaşı	Bağımsızlık	Atatürk	Demokrasi	Törenselle simge ve Atatürk ilkeleri semboller	
Yurt Bilgisi (1928)	1,399	0,286	-	1,017	1,017	1,272	-	0,318	5,595
Yurt Bilgisi (1931)	2,352	0,784	0,522	2,875	0,522	2,875	-	0,522	6,011
Yurt Bilgisi (1932)	0,948	0,656	0,291	1,021	0,145	1,240	-	1,240	2,915
Yurt Bilgisi (1933)	0,134	0,134	-	0,763	-	1,145	-	-	3,529
Yurt Bilgisi (1936)	0,612	0,204	0,204	0,919	0,204	1,430	-	-	6,228
Yurt Bilgisi (1938)	0,948	0,105	0,421	1,054	-	0,843	-	0,316	4,003
Yurt Bilgisi (1945)	0,555	0,238	0,396	2,142	0,555	1,587	-	-	5,077
Yurt Bilgisi (1946)	0,268	0,403	0,201	1,748	0,403	1,008	-	-	5,712
Yurt Bilgisi (1948)	0,683	0,062	0,434	1,491	0,310	0,745	-	0,124	6,336
Toplam	7,899	2,872	2,469	13,03	3,156	12,145	-	2,52	45,406

Ayrıca her bir alt kategorinin hangi oranda çocukluğun politik yapılanmasında kullanıldığını görmek adına, yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurlar kategorisindeki her bir alt kategorinin ana kategoriye oranları belirlenmiş ve Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması

Sıra	Kategoriler	Yoğunluk puanları
1	Atatürk ilkeleri	0,5073
2	Kurtuluş Savaşı	0,1455
3	Atatürk	0,1357
4	Türk milleti	0,0882
5	Bağımsızlık	0,0352
6	Türk vatani	0,0320
7	Törenselle simge ve semboller	0,0281
8	Türk devleti	0,0275
9	Demokrasi	0

4.2.1. Atatürk İlkeleri

Atatürk ilkeleri çocukluğun politik yapılanmasında yurt bilgisi ders kitaplarında önemle üzerinde durulan bir kategori olarak, araştırma kapsamında incelenen tüm kategorilerin içinde 0.1965 yoğunluk puanı ikinci sırada yer almıştır. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurlar kategorisinde yer alan alt kategoriler incelendiği Tablo 16’da da görüldüğü üzere 0.5073 yoğunluk puanı ile Atatürk ilkeleri yine ilk sırada yer almıştır.

Atatürk ilkeleri kapsamında çocukluğun politik yapılanmasında her bir ilke ayrı ayrı ele alınarak yıllara göre yoğunluk puanlarının dağılımı incelenmiştir. Tablo 17 incelendiğinde en yoğun olarak ele alınan ilke 25,06 toplam yoğunluk puanı ile “Milliyetçilik”, en az ele alınan ilke ise 0,068 toplam yoğunluk puanı ile “Laiklik” olmuştur.

Tablo 17

Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin “Atatürk İlkeleri” Adlı Kategorinin Aldığı Yoğunluk Puanları

	Atatürk ilkelerine ilişkin oluşturulan alt kategoriler					
	Milliyetçilik	Cumhuriyetçilik	Halkçılık	Laiklik	Devrimcilik	Devletçilik
Yurt Bilgisi	2,926	1,335	0,127	0,063	0,381	0,763
Yurt Bilgisi	2,614	1,699	0,390	0,130	-	1,176
Yurt Bilgisi	1,750	0,583	0,218	-	-	0,364
Yurt Bilgisi	2,099	0,572	0,477	-	-	0,381
Yurt Bilgisi	2,860	0,510	0,919	0,408	0,306	1,225
Yurt Bilgisi	2,213	0,527	0,210	-	0,210	0,843
Yurt Bilgisi	2,857	1,428	0,158	-	0,158	0,476
Yurt Bilgisi	3,765	0,874	0,203	0,067	0,268	0,537
Yurt Bilgisi	3,976	1,118	0,062	-	0,497	0,683
Toplam yoğunluk puanı	25,06	8,646	2,764	0,668	1,820	6,448

Her bir ilkenin aldığı yoğunluk puanlarının yıllara göre değişimi ayrı ayrı ele alınmasının yanı sıra Atatürk ilkeleri kategorisindeki her bir alt kategorinin ana kategori olan “Atatürk İlkeleri” kategorisine oranları da sıralanmış ve Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Yeni Rejimin Meşruiyetine Yönelik Politik Unsurlara İlişkin “Atatürk İlkeleri” Kategorisindeki Alt Kategorilerin Ana Kategoriyeye Oranlarının Sıralaması

Sıra	Kategoriler	Yoğunluk puanları
1	Milliyetçilik	0,5519
2	Cumhuriyetçilik	0,1904
3	Devletçilik	0,1420
4	Halkçılık	0,0608
5	Devrimcilik	0,0400
6	Laiklik	0,0147

Atatürk ilkeleri kategorisindeki ilkelerin ana kategoriyeye oranlarının incelendiği Tablo 18’de de görüleceği üzere 0,5519 yoğunluk puanı ile “Milliyetçilik” yine ilk sırada, 0,0147 yoğunluk puanı ile “Laiklik” yine son sırada yer almıştır.

Milliyetçilik kategorisinin aldığı yoğunluk puanları incelendiğinde, kategorinin bu kadar güçlü bir şekilde ele alınmasının temel nedenlerinden biri, yeni rejime dayalı devletin ulus-devlet temelinde gerçekleştirdiği uluslaşma çabasıdır. 20. yüzyılın başlarında özellikle Türkiye gibi ulusal eksende kurulmaya başlanan devletlerin resmi ideolojisi olarak kabul gören milliyetçilik kapsamında milli ülkü, inanç ve değerlerin neredeyse çocuğun yaşamının her boyutuna aktarıldığı görülmektedir³¹. Bu anlamda yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğa ilişkin milliyetçilik temelli kurgulanmaya çalışılan politik sistemle

³¹ Böylelikle geleneksel eğitim felsefelerinin önermelerinden biri olan eğitimin ekonomik, siyasi ve kültürel çevreden soyutlanmasının önüne geçilmiştir.

milliyetçi eğilimin artması beklenmiştir. Milliyetçilik kategorisi çocukluğun politik yapılanmasında en sık kullanılan ilke olmakla beraber en yoğun ve güçlü bir şekilde Tablo 17’de de görüldüğü üzere 1946 ve 1948 yılları arasında ders kitaplarına yansması dikkat çekicidir. Bu durumun altında yatan en önemli nedenlerden biri dünyanın içinde bulunduğu politik buhran ve II. Dünya Savaşı’na bağlı olarak yükselen milliyetçilik anlayışıdır. Diğer yıllara oranla çocuk üzerindeki milliyetçi söylemin aniden bu denli yükselmesi ve milliyetçiliğin politik bir öge olarak tekrar ağırlık kazanması devletin çocuğu yeniden milliyetçilik ekseninde inşa etme çabasının önemli bir sonucudur.

1928 yılında savaştan yeni çıkmış, bağımsızlık mücadelesini çetin şartlar altında yürüten bir ulusun uluslaşma sürecinde milli değerlere fazla yoğunluk göstermesi ve milliyetçiliğin yurt bilgisi ders kitaplarında diğer ilkelere oranla daha güçlü bir şekilde vurgulanması öngörülebilir bir durumdur. Öte yandan cumhuriyetin ilk yıllarında çocukluk milli bütünlük, milli menfaatler, millet için özveri, milli hisler vb. kavramlar eşliğinde şekillenmeye başlasa da “milliyetçilik” kavramında bir takım kavramsal tutarsızlıklar da yaşanmaktadır. Bu tutarsızlık ulusçuluk ve milliyetçilik kavramlarının taşıdığı kavramsal sorunsallıkla açıklanabilir

Cumhuriyetin ilk yıllarında milliyetçilik ve buna bağlı olarak yükselen militarist anlayışla oluşturulmak istenen çocuk imgesinde sonraki yıllarda bazı değişiklikler yaşanmaya başlamış; milliyetçilik farklı bir bakış açısıyla çocuğa yansıtılmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Ermat (1945)’in ifade ettiği üzere “Türk milleti her milletten, her varlıktan üstündür. Hiçbir milleti, hiçbir varlığı kendimizden üstün göremeyiz. Dilimiz Türk dili, ahlakımız Türk ahlakı, sanatımız Türk sanatı, terbiyemiz Türk terbiyesidir” (s.22). Önceleri Türk’ün üstünlüğü her şeyden önemli görülürken sonraları daha eşitlikçi bir söylem benimsenerek milliyetçilik çocuğa yansıtılmaya çalışılmıştır. Yeni bir medeniyet projesi olarak kabul gören cumhuriyetin benimsenmesi sürecinde ırkçı bir söylemden uzak durulmaya çalışılmış, zamanla Türk milliyetçiliğinin birleştirici unsurlarından yararlanılarak ortaklaşa bellek oluşturma hedeflenmiş ve milliyetçilik bu bağlamda lokomotif bir unsur olarak yurt bilgisi ders kitaplarında yer almıştır. Milliyetçilik çocuğa yansıtılırken milli bilincin ve milli kimliğin temeli olan Türk’e ait tarihsel süreç, ulaşılmak istenen moderniteye ait unsurlarla harmanlanarak sunulmuştur.

Milliyetçilik kategorisi gibi cumhuriyet kategorisi de Atatürk ilkelerinin omurgasını oluşturarak çocuğa yansıtılmıştır. Tablo 17 incelendiğinde Cumhuriyetçilik kategorisinin 8,646 yoğunluk puanı ile Atatürk ilkeleri ana kategorisinde baştan ikinci sırada yer aldığı

görülmektedir. Ayrıca Atatürk ilkeleri kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 18’de de görüldüğü üzere 0,1904 yoğunluk puanı ile yine baştan ikinci sırada yer almıştır. Cumhuriyetçilik kategorisinin yıllara göre değişiminin gösterildiği Tablo 17’de özellikle cumhuriyetin ilan edildiği yıl ve sonraki kısa dönemde yoğun bir şekilde ele alınmış, 1932-1938 yılları arasında düşüş yaşamış, 1945 yılından sonra ise tekrar yükselişe geçmiştir. Bu durumun altında yatan en önemli sebep diğer ilkelerde de olduğu gibi, ders kitaplarında yer alan Atatürk ilkelerine bağlı politik unsurların çocuğa verilmesinde nitelikli bir anlayış birliğinin henüz oluşmaması ve tutarlı bir yaklaşımın benimsenememesidir.

Yurt bilgisi ders kitaplarında cumhuriyetçilik en önemli politik özne olarak çocuk üzerinden inşa edilirken diğer taraftan da cumhuriyetçiliğin önemini ve değerini anlaşılmasını sağlayacak “öteki” nin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çocuğa cumhuriyetçilik ilgili verilmeye çalışılan mesajlar daha çok “öteki” kapsamında Osmanlı politik sistemi (özellikle son dönem padişahları ve siyasi uygulamaları) üzerinden gerçekleştirilmiş ve sürekli bu iki politik düzlem arasında kıyaslamalar yapılmıştır. Çocuğa “cumhuriyetçilik” bu kıyaslamalar üzerinden yüceltilmiş, halk iradesine dayalı en iyi yönetim şekli olarak açıklanmış ve bir yaşam biçimi olarak benimsetilmesi hedeflenmiştir. Cumhuriyetçi anlayışın çocukta yerleşmesi ve içselleştirilmesi için bu uğurda yapılan fedakârlıklar sık sık dile getirilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Sevinç (1933)’in ifade ettiği üzere “çocuklar, cumhuriyeti elde etmek için milletin ne kadar çok sıkıntı çektiğini sizler bilemezsiniz. Az kan mı döküldü, az inan mı öldü, az er mi şehid oldu” (s.5-6).

Devletçilik kategorisi, Tablo 17’de de görüldüğü üzere Atatürk ilkeleri içerisinde 6,448 yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almaktadır. Devletçilik kategorisinin yıllara göre değişiminin yansıtıldığı bu tabloda 1931 ve 1936 yıllarında en yüksek seviyeye ulaştığını gözlemlemek mümkündür. Ayrıca Atatürk ilkeleri kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 18’de de 0,1420 yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almıştır. Ders kitaplarında devletçilik kategorisi altında çocuğa verilemeye çalışılan politik mesajlarda pragmatik bir anlayış benimsenerek sürekli “ulus yararı” vurgusu yapılmıştır. Bu süreçte ulusun yararı, ulusun ilerlemesi, diğer uluslarla aynı seviyeye ulaşması ve bunların devlet eliyle gerçekleşmesi temel esaslardandır. Devletçilik kategorisi hem “Atatürk ilkeleri” hem de “Ekonomik gelişmenin politik boyutu” adlı iki kategori

altında değerlendirilmiştir. Bu nedenle devletçilik kategorisinin esas önceliği olan “ekonomik gelişmenin politik boyutu” adlı kategoride kapsamlıca ele alınmıştır.

Halkçılık kategorisi Tablo 17’de görüldüğü üzere 2,764 toplam yoğunluk puanı ile dördüncü sırada yer almaktadır. Atatürk ilkeleri kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 18’de ise 0,0608 yoğunluk puanı ile dördüncü sıradadır. Diğer ilkelerle birlikte yıllara göre dalgalanmalar gösteren bu kategoride çocuğa iletmek istenen politik anlayış imtiyazsız, sınıfsız, ayrıcalıksız millet kavramına dayanmaktadır. Yurt bilgisi ders kitabında sık sık; Türk kanunlarının daima köylüyü de, milletvekilini de, cumhurbaşkanını da bir tuttuğu, eski düzenin ortadan kalktığı, fakir bir yurt çocuğunun yüksek mevkilere gelip “en büyük yurt adamı” olabileceği vurgulanmıştır.

Politik yapılanma sürecinde rejime sadık, idealize edilmiş çocuğun belirlenmiş meziyet ve yeteneklerle donanması ancak ulusal ölçekte eşitlikçi bir anlayış ile gerçekleşebilecektir. Bu durumun kaygısını taşıyan hegomonik yapı bölge, gelir, öğrenim durumu, statü farkına dayalı bütün eşitsizliklerin giderilmesini, çıkabilecek olası sorunların çözümünde ve önlenmesinde kilit bir faktör olarak görmüştür. Çocuğun kendini yeni rejime ait bir unsur olarak görmesi, “cumhuriyet çocuğu” olarak mevcut durumundan daha iyi statülere gelebileceği düşüncesi “halkçılık” anlayışıyla aşılacaktır. Sınıf çatışmalarının ortadan kaldırılması ve imtiyazsız bir topluma ait eşitlikçi bakış açısının yasal güvencesi de sık sık yurt bilgisi ders kitaplarında dile getirilmiştir. Bu anlamda köy müfredat programlarına göre hazırlanmış yurt bilgisi ders kitaplarındaki kurgularda öğretmen sık sık köylü çocuğu şehre götürmüş, şehrin önemli yerlerini gezdirerek ileri de cumhuriyet sayesinde büyük makamlara gelinebileceğini örneklerle anlatmıştır. Türdeş toplum yaratma kaygısı köy müfredatına uygun olarak hazırlanmış yurt bilgisi ders kitaplarında, şehir müfredat programlarına göre hazırlanmış yurt bilgisi ders kitaplarına oranla fazlasıyla ön plandadır. “Fakir köy çocuğu”ndan “büyük yurt adamı”na geçişi vurgulayan hikâyeler üzerinden, cumhuriyetin yaratmak istediği imtiyazsız toplum örneklendirilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Ermat (1945)’in belirttiği üzere “Türk kanunları köylüyü, şehirliyi, işçiyi, iş sahibini bir tutar. Çalışan ve layık olan her vatandaş en büyük ve en yüksek işleri üzerine alabilir”(s.22). Cumhuriyetçiliğin bütünleyen kategorisi olarak sunulan halkçılık kategorisinde; çocuğa cumhuriyete dayalı yeni yönetim şeklinin halkçılık bağlamında toplumu oluşturan tüm grupların yararına eşit bir politika izlediği aktarılmıştır.

Devrimcilik Tablo 17’de de görüldüğü üzere 1,820 toplam yoğunluk puanı ile Atatürk ilkeleri arasında beşinci sırada yer alan bir kategori olmuştur. Ayrıca Atatürk ilkeleri

kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 18’de ise 0,0400 yoğunluk puanı ile yine baştan beşinci sırada yer almıştır. Devrimcilik kategorisinin yıllara göre değişiminin incelendiği Tablo 17’de 1931,1932 ve 1933 yıllarında bu kategoriye hiç rastlanmamıştır. Bu kategorinin çocukluğun politik yapılanma sürecinde kullanılmasından kimi zaman kaçınılmış ve yüzeysel ifadelerle geçiştirilmiştir. Yurt bilgisi ders kitapları nitelik açısından analiz edildiğinde devrimcilik kategorisi sıklıkla “fayda vermeyen eski şeyleri terk ederek, her zaman yeniye ve iyiye yönelme” olarak tanımlanmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Rona (1946)’nın dile getirdiği üzere; “eski faydasız ve zararlı şeyleri atıp bunların yerine iyi ve faydalılarını koymaya devrim adı verilir” (s.22). Dolayısıyla 1928 ve 1936 yılları arasında devrimcilik kategorisi net, açık ve anlaşılır bir şekilde çocuğa sunulmamış, belirsizliklerle “milletin faydası uğruna yeniye yöneliş” olarak açıklanmıştır. Aynı anlayış nispeten farklılıklar gösterse de ileriki yıllarda da varlığını devam ettirmiştir. Devrimcilik sık sık çağın gereksinimlerini karşılayabilecek ölçüde değişikliklere açık olma şeklinde aktarılmıştır.

Laiklik ise Tablo 17’de görüldüğü üzere 0,068 toplam yoğunluk puanı ile Atatürk ilkeleri kategorisinde son sırada yer almıştır. Atatürk ilkeleri kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 18’de ise 0,0147 yoğunluk puanı ile yine son sırada yer almıştır. Atatürk ilkeleri içerisinde en az ele alınan kategori olan laiklik kategorisine 1932, 1933, 1938, 1945 ve 1948 yılları arasında rastlanılmamıştır. Bu kategori çocuğa cumhuriyetçilik kategorisinde olduğu gibi yine Osmanlı döneminin siyasal ve toplumsal yapısına yöneltilen eleştiriler üzerinden yansıtılmıştır. Ayrıca laiklik radikal bir anlayıştan çok pragmatik bir bakış açısıyla çocuğa yansıtılırken laikliğin faydalarının milleti getirdiği/getireceği seviyelere değinilmiştir.

Bu açıdan yurt bilgisi ders kitaplarında çocuğa hiçbir dini telkinin yapılmaması ve dini olgulara çok fazla yer verilmemesi dikkat çekicidir. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nın ifade ettiği üzere “hâlbuki din herkesin içinde Tanrıya karşı duyulan bir sevgidir. Devlet, yurttaşla Allah’ı arasında olan bir duyguya el uzatmaz. Bu günkü Türk yurttaşları dilediği gibi dua eder, devlet ne namaz kılana ne de kılmayana karışır”(s.48). Çocuğa toplumda egemen inancın diğer azınlık unsurları için bir baskı aracı olarak kullanılmaması ve herhangi bir dinin referans alarak dini zorlamaya gidilmemesi gerektiği yansıtılmıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında din üzerine yapılan tartışmalarla din politik düzlemde ayrılması gereken bir “vicdan meselesi” olarak gösterilmiş, laik bir kimlik yaratma gayretine girilmiştir. Ayrıca devletin dini politik bir malzeme yapmasıyla ve katı

dini telkinlerle gerçekleştirilecek olumsuz olası kurgular çocuğa aktararak, laiklik bağlamında çocuğun görev ve sorumluluklarının bilincinde olması sağlanmıştır. Laiklik daha çok “hoşgörü” zemininde ve mesafeli bir söylem benimsenerek aktarılmıştır.

Laiklik böylelikle akılcılığın bir göstergesi olarak sunulurken, çocuğun bilimsel ve akılcı düşünmenin karşıtı olan ve dini kötüyeye kullanan tüm unsurlardan arınması gerektiği; Osmanlı'nın dine dayalı uygulamalarına ilişkin eleştiriler referans alınarak açıklanmıştır. Gölpınarlı (2007)'nin ifade ettiğı üzere “padişahlar din kuvvetine güveniyorlar, kendilerini millete "Peygamber vekili, halife" tanıtıyorlardı. İçlerinde birçok aptalı, delisi ve Vahdettin gibi haini bulunan bu kurt sürüsü, din yoluyla dünyalarını yapıyorlardı. Hâlbuki din, Allah'la benim aramdaki bir iş; dünya ile hiç ilgisi yok” (s.35). Milli kimliğin bu yolla sekülerleşmesine yönelik çabalar laikliğe ilişkin aidiyet duygusu oluşturmaya dönük olduğu ile açıklanabilir. Bu anlamda yurt bilgisi ders kitaplarında milli kimlik sekülerleşirken dini birlik asla millet olmanın ön koşulu olarak kabul görmemiştir.

Yurt bilgisi ders kitaplarında laiklik kavramı çocuğa yansıtılırken diğer pek çok kategoride olduğu gibi bir “öteki” yaratılmış, yaratılan ötekinin konumlandırılmasıyla laikliğin güçlenmesi hedeflenmiştir. Burada oluşturulan “öteki” dine ilişkin oluşturulan Osmanlı geleneksel tavrı ve uygulamalarıdır. Dini kamusal alandan uzaklaştırma çabaları çocuğa bu yolla aktarılırken, bir yandan din üzerinden bu olumsuz uygulamaların bir daha yaşanmayacağına garantisini verilmiş, bir yandan da dinse anlamda herhangi bir sınırlamanın yaşanmayacağı vurgulanmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Ermat (1945)'in ifade ettiğı üzere “Osmanlı İmparatorluğu zamanında dünya işleri için de din adamlarının görüşlerine göre hareket edilirdi. İlk çağlarda en uygar bir millet olduğumuz, bütün milletler uygarlığın ilk ışıklarını Türk milletinden aldıkları halde sonraları, din işlerinin devlet işlerine karıştırılması yüzünden geri kalmıştık” (s.24).

Pozitivist temelde inşa edilmeye çalışılan laiklik kavramı dinsel unsurların politik düzlemin tamamen dışarıda bırakılması ile ilişkilendirilmiştir. Sık sık cumhuriyet çocuğunun toplumsal ve politik anlamda “elitizm” odaklı bir anlayış benimseyerek, laiklik dışı unsurları reddetmesi gerektiği vurgulanmıştır. Cumhuriyetle beraber ulaşılmak istenen modernitenin Osmanlı toplumsal hayatında var olan dini uygulama ve telkinleri reddettiğini ve devletin politik işleyişinin din dışı bir düzleme çekildiğini görmek mümkündür. Böylelikle geleneği ve inanç sistemini merkeze alan bir anlayıştan uzaklaşarak, bilime ve akla dayalı bir toplumsal yapının yaratılması amaçlanmıştır.

4.2.2. Kurtuluş Savaşı

Kurutuluş Savaşı kategorisi, araştırma kapsamında incelen tüm kategoriler içerisinde ise 0.0563 yoğunluk puanı ile altıncı sırada yer almıştır. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazandırılması ana kategorisi içinde yıllara göre dağılımının incelendiği Tablo 15'te görüldüğü üzere 13.03 yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almıştır. Bu kategorinin aldığı yoğunluk puanlarının yıllara göre değişimi incelendiğinde en yüksek yoğunluk puanları 1931 ve 1945 yıllarına aittir. 1931 yılında alınan yüksek yoğunluk puanı yeni rejimin ve politik düzenin sağlanma çabalarından, 1945 yılında alınan yüksek yoğunluk puanı ise II. Dünya Savaşı sürecinde yaşanan milli ve iktisadi endişelerden kaynaklanmaktadır. Yeni bir savaş sürecinde yeniden milli mücadele ruhunu canlandırmak isteyen devlet 1945 yılı yurt bilgisi ders kitaplarında yoğun bir şekilde Kurtuluş Savaşı sürecini işlemiş, savaşın tarihsel süreçteki rolü bir kez daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır. Özellikle ve bilinçli bir şekilde yeniden çocuk üzerinden tekrarlanmaya çabalanan Kurtuluş Savaşı vurgusu bu endişelerin neticesinde gerçekleşmiş, yeniden milli gayeler üzerinden cumhuriyet öncesi yaşan mücadele süreci anlatılmıştır.

Kurutuluş Savaşı; yeni rejime kavuşmanın, refaha ermenin, toplumsal huzurun, bağımsızlığın, yeniden doğuşun, hür ve müstakil cumhuriyetin en önemli aşaması olarak kabul görmüştür. Kurtuluş Savaşı süreci dünyada hiçbir milletin gösteremediği eşsiz bir vatan savunması olarak askeri kahramanlıklarla, kadın ve gençlerin destansı çabalarıyla anlatılırken; Türk çocuğunun en mühim vazifesinin bu mücadele ruhunu taşımak olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda özellikle yoksulluk ve ortak acılar üzerinden kolektivist bir bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır. Kurtuluş Savaşı sırasında gösterilen milli gayret ve özveriyle, cumhuriyetin kazanımları arasında sıkı bir ilişki kurulmuş; bu ilişki üzerinden çocuğun cumhuriyetin kazanımlarına sadakat duyması amaçlanmıştır. Özellikle milli hislere dayalı anlatım biçiminin yoğun bir şekilde kullanıldığı Kurtuluş Savaşı kategorisiyle ulusal birlik ve bütünlüğün önemi pekiştirilmiş, bu süreç içerisinde Atatürk ve silah arkadaşları güçlü politik unsur olarak yansıtılmıştır. Bir askeri deha olarak özellikle Atatürk'ün mücadele döneminin en zor şartlarında aldığı kararların çocuğu yeni rejime ve bağımsızlığa kavuşturduğu, bu nedenle Atatürk'ün sonsuza dek sadakat duyulması gereken en önemli lider olarak gösterildiğini görmek mümkündür. Kurtuluş Savaşı sadece milli boyutta ele alınmamış, yaşanan mücadelenin diğer uluslar nazarında kazandığı önemin üzerinde de durularak, örnek olduğu sömürge ülkeler açısından önemi açıklanmıştır.

Kurutuluş Savaşı süreciyle çocuğun içinde bulunduğu yeni koşullar arasında yaratılmaya çalışılan milli eksene ilişkin bağlantı; cumhuriyetin ilk yıllarında hem iç hem dış tehditler, hem de Osmanlı üzerinden yapılırken; 1938 sonrası özellikle II. Dünya Savaşı sürecinde daha çok dış tehditler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Milli mücadele ruhunun çocuğa aşılması savaş sürecindeki ordunun inancı, halkın topyekûn seferberliği, Türk'ün bağımsızlığa düşkünlüğü, millet sevgisi vb. kavramlar üzerinden gerçekleştirilirken “düşman” ve “dış tehdit” kavramlarına karşı her an devletin ve milletin hazır olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu süreçte milli anlamda milli bilinç ve şuurla beslenmeye çalışılan “biz” bilinci “ötekiler” kavramının oluşumuna neden olmuştur. Ancak yurt bilgisi ders kitaplarında “ötekiler” kapsamında ele alınan kavramlar daha çok “yakın tarih”e ve “iç tehditler”e dayandırılarak çocuğa aktarılmıştır. Yakın tarih olarak daha çok milli mücadele döneminde vatan toprağına saldıranlar ve Lozan süreci; iç tehdit olarak ise rejim karşıtları ve padişah taraftarları yer almıştır³².

4.2.3. Atatürk

Atatürk kategorisi araştırma kapsamında analiz edilen tüm kategoriler arasında 0,0525 toplam yoğunluk puanı ile yedinci sırada yer almıştır. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurlar kategorisinde alt kategorilerin ana kategoriye oranlarının incelendiği Tablo 15'te ise 12,145 yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almıştır. Atatürk kategorisinin yıllara göre değişimin incelendiği tabloda en yüksek yoğunluk puanı 1931, en düşük yoğunluk puanı ise 1948 yılına aittir. Bununla birlikte yıllara göre Atatürk kategorisinin aldığı yoğunluk puanlarının dağılımının gösterildiği Tablo 15'te en düşük yoğunluk puanlarından biri İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığı makamına geçtiği tarih olan 1938 yılıdır. Özellikle Atatürk'ün vefatının ardından daha yüksek oranda temsil edilmesi gereken kategorinin 1938 yılında aldığı yoğunluk puanı dikkat çekicidir.

Cumhuriyet rejiminin meşrulaştırılması sürecinde gereklilik arz eden liderlik kültü çocuğa çoğunlukla Atatürk üzerinden aktarılmıştır. Ancak 1940'lı yıllardan sonra yavaş yavaş başka bir lider olarak İsmet İnönü ismi belirtmeye başlamış, adı yurt bilgisi ders kitaplarında sıklıkla anılmış ancak adına Atatürk'e oranla nicelik itibari ile daha az yer verilmiştir.

³² Reel politikçi bir anlayış tarzıyla “dış ötekiler” kapsamında işgal edilen bölgelerin isimlerinin dile getirilmediği ve bu anlamda geniş bir “işgal güçleri” tanımlaması yapıldığı görülmektedir (Üstel, 2016).

Atatürk askeri dehası, muallimliği, liderliği, vatanseverliği, fedakârlığı, cesurluğu ile anılırken kimi zaman milletle kimi zamanda rejimle özdeşleştirilmiş ve yüceltilmiştir. Atatürk yeni rejimin kurucu unsurlarından biri olarak sadece bir eylem insanı olarak değil, aynı zamanda bir düşün insanı olarak da aktarılmış; ancak bu özdeşleştirme ve yüceltilme işlemi asla otoriter-baskıcı- katı bir anlayışla gerçekleştirilmemiş, milli hisler ve vatan sevgisi her zaman ön planda tutulmuştur.

Yurt bilgisi ders kitaplarındaki “Atatürk” politik bir unsur olarak çocuğa yansıtılırken kişiliğinden ya da hayatından daha çok politik kimliği ve askeri dehasıyla yüceltilmiştir. Rona (1946)’nın ifade ettiği üzere “Türkün göz bebeği Atatürk, yurdun doğu ve güneyinde birçok orduya komutanlık etti” (s.16). Ayrıca Sevinç (1933)’in ifade ettiği üzere “o yalnız sevgili yurdu kurtarmakla kalmadı. Eski düşünceyi ortadan kaldırdı. Gençliği bağlayan zincirleri kırdı” (s. 80). Gölpınarlı (2007)’ya göre “bizim başbuğumuz Gazi Mustafa Kemal Hazretleri'dir” (s.123). Çocukla Atatürk arasında politik kimlik ve askeri dehası üzerinden duygusal bir bağlilik yaratılmış, en önemli politik kişilik olarak sıklıkla örnek alınması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Sadece Türkiye'nin değil, bütün Türk dünyasının lideri olduğu vurgulanmıştır.

Atatürk sonrası dönemde bile cumhurbaşkanlığı makamı çocuklara tanıtılırken Atatürk vurgusu sürekli olarak dikkat çekmektedir. Rona (1946)’ın ifade ettiği üzere “ikinci cumhurbaşkanımız da, sevgili babamız İsmet İnönü’dür. İstiklal savaşından ilk günden beri Atatürk’le el ele vererek bize İnönü’nü, Lozan’ı kazandıran ve Türk ulusunu dünyaya eşsiz bir devlet olarak tanıtan odur”(s.39).

Yeni devletin ilk yıllarında Atatürk lider olarak adeta kültleştirilmiş, milletin kurutuluşu ve bağımsızlığının sağlanmasıyla özdeşleştirilerek sonsuz sadakat duyulması gereken bütün liderlik vasıflarını taşıyan bir politik kişilik örneği olarak çocuğa sunulmuştur³³.

4.2.4. Türk Milleti, Türk Vatani, Türk Devleti

Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılmasına ilişkin kategoriler incelendiğinde Tablo 15’te de görüldüğü üzere; Türk Milleti kategorisi 7,899 yoğunluk puanı ile dördüncü sırada, Türk vatani 2,872 yoğunluk puanı ile altıncı sırada ve Türk devleti 2,469 yoğunluk puanı ile sekizinci sırada yer almıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında bu kavramların sıklıkla kullanılması milliyetçi ideolojik eksenin çocuğun politik

³³ 2. Devlet başkanı olarak cumhurbaşkanlığı sürecinde İsmet İnönü’nün Atatürk ile aynı unvanı alması ve Ebedi Şef’ten Milli Şef’e geçiş vurgusu dikkat çekicidir.

yapılanmasında sürekli ön planda tutulması ve ulus devlet anlayışına dayalı pedagojik uygulama geleneğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte devlet, vatan ve millet bilinci politik yapılanma sürecinde milli pedagojik unsurlara temel teşkil eden önemli erdemler olarak kabul görmüştür.

Rejimsel unsurlarla idealize edilmek istenen yeni çocuk imgesiyle devlet-vatan-millet kavramlarına dayalı oluşacak milli şuurla, var olan ideolojiye ve yeni devlet düzenine sadık bireyler yetiştirilecek; sonunda ise yeni rejime ait “milli terbiye” geleneği oluşacaktır. Milli terbiye geleneğine temel teşkil edecek olan Türk devleti, Türk milleti ve Türk vatani kavramları arasında en sistematik ve en tutarlı şekilde ele alınan kavram Türk milleti olmuştur. Bu kategorilerin yıllara göre dağılımının incelendiği Tablo 15’te Türk milleti kategorisinin yıllara göre dağılımı ve aldığı yüksek yoğunluk puanı dikkat çekicidir. Türk devleti ve Türk vatani kategorileri ise çok daha düşük yoğunluk puanları almıştır.

Yurt bilgisi ders kitaplarında Türk milleti kavramı çocuğa yansıtılırken net, tutarlı ve süreklilik arz eden bir ideolojik yaklaşım benimsenmemiştir. 1928 ve 1930’lu yıllarda millet kavramı; aynı dili konuşan, aynı ırktan gelen ve aynı duyguları paylaşan insanlar topluluğu olarak tanımlanırken, daha sonraki yıllarda bu tanımın katı halinden kurutularak “aynı dil” kavramından uzaklaşmaya başladığı görülmektedir. Ancak milli kimliğin sınırlarının belirlenmesinde ilk yıllarda kullanılan “aynı ırk” kavramı uzun süre varlığını devam ettirmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “çünkü orada da Türkler oturuyor, Türkçe konuşuluyor; oradaki kardeşlerimin çıkarı ile benim çıkarım bir, duygularımız bir, isteklerimiz bir...”(s.25). Aynı vatan toprağı üstünde, aynı duygu ve düşüncenin taşınması, aynı ülkü yolunda ilerlenmesi millet olmanın gerekliliğı olarak gösterilmiştir. Türk milleti tanımlanırken Türk’e fevkalade nitelikler atfedilmiş, Türk’ün doğası ve yaratılışı üzerinden olağanüstü benzetmeler yapılmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Sevinç (1933)’in belirttiğı üzere “ ne mutlu bize! Tarihi şanla, şerefle dolu olan Türk milletinin çocuklarıyız. Yurdumuzu vatanımızı canımızdan çok sever, milletimiz için gerektiğı gün canımızı veririz” (s.2).

Yurt bilgisi ders kitaplarında Türk vatani, Türk devleti ve Türk milletine ilişkin tarih, dil, kültür vb. öğelerin sık sık bağlayıcı yönü kullanılmış, bu bağlamda özellikle Türk diline yoğunluk verilmiştir. Ayrıca kimi zaman Türk vatanının, Türk dili konuşan ve Türk olan bireylerden meydana gelmesi gerektiğı sezdirilmiş fakat kitaplar arasında bu konuda bir anlayış birliğı oluşmamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yayımlanan yurt bilgisi ders kitapları incelendiğinde oluşturulmaya çalışılan ulusal kimlik daha çok etnik temellere ve

dile dayalı bir aidiyet duygusuna bağlıdır. Etnik temeller ise daha çok Türk'e ait kan bağı, uzun tarihi geçmişe dayalı ortak kültür ve coğrafi aidiyet duygusu çerçevesinde şekillenmiştir.

Türk vatanı kavramı ise çocuğa doğup büyüdüğü yakın çevreden devletin sınırlarını içeren bütünlüğe doğru yönelen bir perspektifle yansıtılmış, bu bağlamda vatan toprağının her karışımın kutsallığı vurgulanmıştır. Bu süreç içerisinde yurt bilgisi ders kitaplarında vatan topraklarının sınırı çocuğa yansıtılırken iki dikkat çekici ideolojik kurgu söz konusudur. İlk ve büyük kurgu Türklerin bu güne kadar hüküm sürdükleri topraklar üzerinden gerçekleşmiş ve bu toprakların ezelden beri vatan toprağı olduğu vurgulanmıştır. İkinci ideolojik kurgu ise sınırları daha daraltılmış vatan topraklarının çocuğa aktarılmasıdır. Bu bağlamda kimi zaman Orta Asya'yı Anadolu'yu İran'ı içine alan bir vatan tasavvuru çizilirken, kimi zamanda sınırları daha daraltılmış Türk toprakları söz konusudur.

Yurt bilgisi ders kitaplarında politik bir kavram olarak vatan ve buna bağlı vatandaşlık kavramlarının kapsayıcı bir hal alması ise uzun zaman almıştır. Politik yapılanma sürecinde pedagojik bir araç olarak kullanılması gereken vatan ve buna bağlı vatandaşlık kavramları; cumhuriyetin ilk yıllarında daha sınırlı bir bakış açısıyla ele alınmış, sadece politik açıdan aidiyet yaratma ve yeni düzene itaat boyutuyla değerlendirilmiştir. Kimi zamanda güçlü Türk vatanı vurgusu, özellikle savaş döneminde düşen ideolojik motivasyonun yeniden sağlanmasında kullanılmıştır. Türk vatanına duyulması gereken sadakat ve sevgi “vatanseverlik” ve “ideal vatandaşlık” eksenine yerleştirilerek duygusal bir bakış açısıyla çocuğa yansıtılmıştır. Vatana karşı görev ve sorumlulukların; cumhuriyet rejiminin yaratmaya çalıştığı yeni çocuk imgesinin gelişiminde ve buna bağlı olarak vatanın mukadderatında büyük rol oynaması beklenmiştir.

Milliyetçi öğeler üzerine inşa edilmeye çalışılan politik çocuk özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında uluslaşma sürecini olgunlaştırmak isteyen yeni devlet için önemli bir ideolojik araç olmuştur. Türk milleti, Türk vatanı, Türk devleti kavramlarına bağlılık ve sadakat önemli milli bir terbiye aracı ve milli bilinci inşa edici bir unsur olarak kullanılmıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında sık sık bu kavramlara bağlanılmadığı ve sadakat duyulmadığı durumlara ilişkin muhtelif karşı senaryolar yaratılmış, var olan milli kurgu güçlendirilmek istenmiştir. Yaratılmak istenen devlete aidiyet duygusu abartılı bir üslupla Türk'ün uzun tarihsel süreci ve sürecin sürekliliği ile desteklenmiştir. Bu anlamda yurt bilgisi ders kitaplarında yer alan örnekler uzun tarihsel sürecimizin bir övünç kaynağı temelinde

örneklendirilmiş, yeni modern ve çağdaş Türk devletine aidiyet hissi yaratılırken, geçmiş tarihsel süreç önemli bir ideolojik dayanak olarak kabul görmüştür.³⁴

Türklük bu bağlamda yurt bilgisi ders kitaplarında çocuğun politik yapılanmasındaki genel eksen olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurttaşlığın kütleleşmiş içeriğini barındıran Türk vatani, Türk milleti ve Türk devletine ilişkin “Türklük” kavramının çok uzun süre politik konular içerisinde yer almasını, ulus devlet inşasında çocuğa yönelik gerçekleştirilen “politik konsolidasyon” süreci ile açıklamak mümkündür. Osmanlı’ya yöneltilen eleştiriler üzerinden Türklükten beslenen bir politik zemin oluşturma çabası, çocuğun sözü edilen yapıya sıkı sıkıya bağlanması ve gelecek dönemlerde savunucusu olması açısından önemlidir. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “hâlbuki padişahlık zamanlarında Türk olduğumuzu söyleyemedik. Mübarek "Türk" kelimesi bir kimseye hakaret makamında kullanılıyordu. Pek tuhaf bir isimimiz vardı; başımızda taşıdığımız belaların, Osmanlıların’ın adını taşır, "Osmanlıyız" demek mecburiyetinde bulunurduk” (s.95).

4.2.5. Bağımsızlık

Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılmasına ilişkin kategoriler incelendiğinde Tablo 15’te de görüldüğü üzere bağımsızlık kategorisi 3.156 yoğunluk puanı ile beşinci sırada yer almıştır. Araştırma kapsamında incelenen tüm kategoriler içinde ise 0,0136 yoğunluk puanı ile on birinci sırada yer aldığını görmek mümkündür. Bağımsızlık diğer pek çok kategoride olduğu gibi milli temellerle dayalı duygusal söylemler aracılığıyla çocuğa yansıtılmış, yeni rejimin ve yeni rejime dayalı politik sistemin vazgeçilmez ideolojik ögesi olarak sunulmuştur.

Türklük kavramının doğası gereği bağımsızlığa alışkın olduğu, kuvvet ve varlığıyla başına buyruk yaşamaya kendini yüzyıllardır adanmış yurt bilgisi ders kitaplarında sıkça yer almıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında bağımsızlık kavramına pasif anlam yüklemekten kaçınılmış, bağımsızlık konusunda çocuğa düşen görev ve yükümlülükler sadece politik ilişki bağlamında ele alınmayarak özveri-itaat temeline de yerleştirilmiştir. Bağımsızlık adına verilen mücadeleler ve kahramanlıklar üzerinden çocuktan, bağımsızlık uğruna seve seve canını vermesi istenmiş ve bu durum her Türk çocuğunun yapması gereken en genel görev olarak açıklanmıştır. Bununla birlikte cumhuriyet rejiminin bağımsızlıkla beslenen

³⁴ Tarihsel sürekliliğin vurgulanması amacıyla, “uzak geçmiş-eski vatan” kurgusu ile “yakın geçmiş- şimdiki vatan” arasında bağ kurulmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,2015,s.324).

bir yönetim şekli olduğundan sıkça söz edilerek soyut bir bağımsızlık kavramı yerine, yakın tarihte yaşanan milli mücadele döneminden esinlenerek somut bir bağımsızlık anlayışı çizilmeye çalışılmıştır. Öte yandan devletin en temel gerekliliklerinden ve en belirgin vasıflarından biri olan bağımsızlığın “cumhuriyetçi çocuk” profili ile desteklenmesi istense de bağımsızlık kategorisinin yıllar içinde aldığı yoğunluk puanları incelendiğinde bu konuda devletin tutarlı bir politika izlemediği görülmektedir.

Yurt bilgisi ders kitaplarında sık sık bağımsız olmayan milletlerin zavallı ve aşağılık bir hayat sürdürdükleri, erkin yaşama hakkına sahip olmadıkları, esir olarak yaşamaya mahkûm oldukları vurgusu yapılarak “Türk”ün bağımsızlığın kökenine yaraşır bir kavram olduğu açıklanmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “kendi milletleri, kendi dindaşları aleyhinde savaşmaya, başlarındaki yabancı hükümete asker olmaya, verdikleri vergilerle ona yardım etmeye, vatansız, bayraksız, sefil bir halde sürünmeye mecbur olurlar. Çalışmaları başkaları içindir, ölümleri de başkaları içindir”(s.9).

Pek çok kategoride olduğu gibi bağımsızlık kategorisinde de politik söylem ve temaların kökenine milli öğelerin yerleştirilmesi dikkat çekicidir. Türkün sahip olduğu irade ve kudret iktidarın ve rejimin talep ettiği politik ülkelere ulaşmada birincil önceliktir. Ulusal kimliğin politik kimlikle pekiştirilmesi bağımsızlık kategorisi üzerinde net bir şekilde çocuğa yansıtılmıştır. Türk milletinin hiçbir gücün kontrolü altında yaşayamayacağı üzerinden yapılan “tam bağımsızlık” vurgusu sadece politik düzlemle değil, ekonomik düzlemle de ilişkilendirilmiştir. Ekonomik açıdan da diğer uluslara bağlı kalınmadan hür bir biçimde milletin kendini idare etmesinin, devletin ve milletin varlığı üzerindeki önemi vurgulanmıştır. Yeni rejimin kurucu kadrosunun politik bağımsızlığı iktisadi bağımsızlıkla pekiştirme çabalarının ders kitaplarına yansımaları, rejimin temellerinin çok boyutlu ele alındığının önemli bir göstergesidir. İktisadi bağımsızlıkta yaşanabilecek olası bir olumsuzluğun politik bağımsızlığı da olumsuz etkileyeceği Osmanlı dönemi ekonomik hayatına ilişkin çıkarımlarla örneklendirilmiştir. Çocuk tarafından her alanda bağımsızlık kimliğinin korunması ve savunulması istenerek milli kalkınma ve bağımsızlık kavramları arasındaki ilişkiler örneklendirilmiştir. Ermat (1945)’in belirttiği üzere “esir milletlerin insanları zavallıdır; çünkü başkalarına uşaklık ederler, kazançlarını başkalarına verirler. Böyle bir millet, insanın en tabii hakkı olan erkin yaşamak ve erkin ölmek zevkinden mahrumdur” (s.2-3).

Bağımsızlık kategorisi içerisinde bir yandan doğrudan itaat ve özveri vurgusu yapılırken, bir yandan da hak ve hürriyetler bağımsızlıkla ilişkilendirilmiştir.

Fakat şunu da iyi bilmek lazımdır ki, her çıkarın üstünde büyük bir çıkar vardır ki o da yurt çıkarı, bağımsızlık kaygısıdır. Haklarımızı kullanırken daima vatanımızın çıkarını, milletimizin bağımsızlığını düşünmek en büyük ve en genel görevimizdir. Onun için milletin arasına eski ve batıl fikirleri sokmak, ikilik çıkarmak gibi hareketlerle bu haklardan kötü bir şekilde yararlanmaya kalkan adamdan bu hakları almak da milletin bir görevi olur (Gölpınarlı,2007,s.46).

Bu anlamda çocuğun sahip olması gereken hak ve hürriyetler konusunda bağımsızlık önemli bir öncelik ve sınırlayıcılık görevi üstlenmiştir.

4.2.6. Törensel Simge ve Semboller

Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılmasına ilişkin kategoriler incelendiğinde Tablo 15’te de görüldüğü üzere törensel simge ve semboller adlı kategori 2.52 yoğunluk puanı ile yedinci sırada yer almıştır.

Törensel simge ve semboller yurt bilgisi ders kitaplarında çocuğun politik yapılanma sürecinde gizil ideolojik ve politik işlevlerinden dolayı yüksek oranda kullanılacağı tahmin edilirken, sanılanın aksine tüm kategoriler içerisinde 0,0109 toplam yoğunluk puanı ile sekizinci sırada yer alması şaşırtıcıdır. Hatta 1933, 1936, 1945, 1946 yıllarında yurt bilgisi ders kitaplarında bu kategoriye hiç rastlanılmamıştır. İncelenen yurt bilgisi ders kitaplarında törensel simge ve semboller; ant, marş, anıt vb. unsurlardan çok “bayrak” üzerinden çocuğa yansıtılmış ve daha çok duyuşsal boyuta vurgu yapılarak savaş ve kahramanlıklar üzerinden destansı bir şekilde inşa edilmiştir. Şanlı bayrak, mübarek ay yıldız, ulu Türk bayrağı gibi ifadeler kullanılarak bayrağın milli değeri pekiştirilmiştir.

4.2.7. Demokrasi

Kategoriler arasındaki en çarpıcı veriler demokrasi kategorisine aittir. Yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılmasına ilişkin tüm kategoriler incelendiğinde Tablo 15’te de belirtildiği gibi demokrasi kategorisinin yoğunluk puanı olmadığı görülmüştür. Bu kategori 1928-1948 yılları arasında hiçbir ders kitabında kullanılmayan bir kategori olmuştur. Özellikle yeni rejimin köklerinin yerleştirilmeye çalışıldığı cumhuriyetin ilk yıllarında demokrasi kavramının kullanılmaması kabul edilebilir bir durum iken, rejimin yerleşmeye başladığı hatta çok partili sisteme geçiş sürecine hazırlıkların yaşandığı 1940’lı yıllarda da görülmemesi şaşırtıcı bir durumdur. Yurt bilgisi ders kitaplarında seçim düzeni, siyasi partiler, meclis gibi demokrasiye dayalı

sistemlerin vazgeçilmezi olan politik unsurlar kullanılırken demokrasi kavramının yer almadığı görülmektedir. 1928 ve 1948 yılları arasında yayınlanan yurt bilgisi ders kitaplarında devletin yönetim şekli hiçbir zaman doğrudan “demokrasi ve demokratik unsurlar” ile açıklanmamış, demokratikleşme kavramından kaçınılmıştır. Çok partili hayata geçiş sürecinde yayımlanan 1946 ve 1948 yılları yurt bilgisi ders kitaplarında ilk kez siyasi parti kavramından bahsedilirken bile demokrasi kavramına değinilmemiştir.

Yeni rejimin demokratik yollarla derinlik kazanması isteyen devletin rejime dayalı politik sistemin vazgeçilmezlerinden biri olan demokrasi kavramını ders kitaplarına yerleştirmemesi bu yönüyle şaşırtıcıdır. Bu bağlamda çocuğa ilişkin demokratik vatandaşlık kavramının güçlendirilmesine yönelik uygulamalardan kaçınılmış, demokratik hak ve özgürlükler yurt bilgisi ders kitaplarında arka plana itilmiştir. Bu durumun altında yatan en önemli sebeplerden biri 1920’li yıllarda genç cumhuriyetin henüz çoğulcu temele dayanan bir demokrasi anlayışını benimseyecek olgunlukta olmayışıdır. Bu nedenle çocuk yeni politik düzene ilişkin demokrasi çerçevesinde şekillenebilecek olası “siyasi özgürlük” fikirlerinden uzak tutulmaya çalışılmıştır. Bu uzak duruş yine pek çok kategoride olduğu gibi milliyetçi/ pragmatist anlayışla çocuğa yansıtılmıştır.

Çocuğa politik temelde kurgulanmış bir “demokrasi” kavramının yerine toplumsal yaşamda kullanacağı demokratik/eşitlikçi uygulamalar yansıtılmış; bu durum aile içi demokratik uygulamalarla örneklendirilmiştir. Aile hayatında eşit söz hakkı, iş paylaşımı, taleplerin dile getirilmesi, farklı görüşleri uygun bir dile söyleme, farklı düşüncelere saygı gibi dolaylı yollardan demokratik unsurları barındıran temalara değinilmiştir. Bununla birlikte demokrasi kategorisi bağlamında özellikle yeni rejimin politik unsurlarının sağlam bir zemine yerleşmesinin beklenmesi ve bu durumun yurt bilgisi ders kitaplarına yansımaları uzun zaman almıştır.

4.3. Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik Politik Unsurlar

1928-1948 yılları arasında yayınlanan yurt bilgisi ders kitaplarında yeni rejimin meşruiyetinin kazanılması kadar, bu meşruiyetin devam etmesi ve sürdürülebilir olmasına da büyük önem verilmiştir. Bu açıdan yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar; politik sistemlere uyum, politik kurumsallaşma, ekonomik gelişmenin politik boyutu, devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülükler olmak üzere dört ana kategoriye ayrılmıştır. Bu dört ana kategoride çalışmanın ilerleyen bölümlerinde açıklanmak üzere çeşitli alt kategorilere ayrılarak incelenmiştir.

4.3.1. Politik Sistemlere Uyum

Politik sistemlere uyum kategorisi tüm kategoriler içerisinde 0,1021 yoğunluk puanı ile dördüncü sırada yer almıştır. Yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar kapsamında politik sistemlere uyum ana kategorisi; demokrasi, meclis, siyasi partiler, siyasi liderler seçim düzeni, kitle iletişim araçları olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin 1928 ve 1948 yılları arasında yayınlanan yurt bilgisi ders kitaplarında yıllara göre aldıkları yoğunluk puanları Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Sistemlere Uyum” Adlı Kategoriyeye İlişkin Alt Kategorilerin Aldığı Yoğunluk Puanları

	Politik sistemlere uyum adlı kategoriyeye ilişkin oluşturulan alt kategoriler					
	Meclis	Demokrasi	Siyasi partiler	Seçim düzeni	Siyasi liderler	Kitle iletişim araçları
Yurt Bilgisi (1928)	0,826	-	-	1,145	0,063	0,318
Yurt Bilgisi (1931)	1,960	-	-	2,222	-	-
Yurt Bilgisi (1932)	1,021	-	--	0,875	-	0,510
Yurt Bilgisi (1933)	0,190	--	-	1,240	-	-
Yurt Bilgisi (1936)	0,510	-	-	0,477	--	0,190
Yurt Bilgisi (1938)	0,843	-	-	0,948	-	0,527
Yurt Bilgisi (1945)	1,190	-	-	0,952	-	-
Yurt Bilgisi (1946)	0,470	-	0,336	0,874	0,874	-
Yurt Bilgisi (1948)	0,559	-	0,497	1,863	1,926	0,186
Toplam yoğunluk puanı	7,569	-	0,833	10,596	2,863	1,731

Ayrıca politik sistemlere uyum kategorisindeki alt kategorilerinin ana kategori içinde hangi oranda ele alındığını tespit edebilmek için; her bir alt kategorini ana kategoriyeye oranları belirlenmiş ve Tablo 20’de ifade edilmiştir.

Tablo 20

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Sistemlere Uyum” Adlı Kategoriyeye İlişkin Alt Kategorilerin Ana Kategoriyeye Oranlarının Sıralaması

Sıra	Kategoriler	Yoğunluk puanları
1	Seçim düzeni	0,4491
2	Meclis	0,3208
3	Siyasi liderler	0,1213
4	Kitle iletişim araçları	0,0733
5	Siyasi partiler	0,0353
6	Demokrasi	0

Yeni rejimin meşruiyetinin devamını sağlamaya yönelik oluşturulan politik sistemlere uyum kategorisinde yer alan alt kategorilerin nicelik analizleri; olumlu-olumsuz-yansız

olarak tespit edilmiş ve nitel analiz desteklenmiştir. Bu kategorilerin olumlu-olumsuz-yansız kullanımına ilişkin oranlar Tablo 21’de belirtilmiştir.

Tablo 21

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Sistemlere Uyum” Kategorisine Ait Alt Kategorilerin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.

Kategoriler	Olumlu		Olumsuz		Yansız		Toplam	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Seçim düzeni	83	(27.94)	0	(0)	46	(15.48)	129	(43.44)
Meclis	73	(24.57)	0	(0)	15	(5.05)	88	(29.62)
Siyasi lider/ler	33	(11.13)	0	(0)	12	(4.05)	45	(15.16)
Kitle iletişim	16	(5.38)	0	(0)	6	(2.03)	22	(7.41)
Siyasi partiler	8	(2.69)	0	(0)	5	(1.68)	13	(4.37)
Demokrasi	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Toplam	213	(71.71)	0	(0)	84	(28.29)	297	(100)

4.3.1.1. Seçim Düzeni

Seçim düzeni politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 19’da da görüldüğü üzere 10,596 toplam yoğunluk puanı ile ilk sırada yer almıştır. Ayrıca politik sistemlere uyum kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 20’de ise 0.4491 yoğunluk puanı ile yine ilk sırada yer almıştır. Yeni rejime bağlı politik düzenin çocuk üzerinden meşrulaştırılmasına ve sürdürülmesine verilen büyük önem bu anlamda dikkat çekicidir. Yeni rejimin benimsetilmesine yönelik önemli bir kavram olan “seçim düzeni” ayrıntılarıyla çocuğa yansıtılmış, gereklilikleri ve işleyişi üzerinde önemle durulmuştur. Seçim düzeni kategorisinin yıllara göre değişimin yer aldığı Tablo 19’da en fazla yoğunluk puanı 1931 yılına aittir. Yoğunluk puanları açısından yıllara göre dalgalanmalar gösteren ve özellikle cumhuriyet rejimini meşrulaştırıcı en önemli unsurlardan biri olan seçim düzeni çocuğa yansıtılırken, nitelik açısından ilk yıllarda yüksek olumluluk puanına sahipken sonraki yıllarda yansız olarak ele alınmaya başlanmış ve seçim düzeninin kazanımlarından çok işleyişine öncelik verilmiştir. Politik sisteme uyum kategorisinde yer alan alt kategorilerin nitelik analizinin yapıldığı Tablo 21’de %15.48’lik oranda yansız kullanımı bu anlamda dikkat çekicidir. Seçim düzeni ve işleyişi hakkında yurt bilgisi ders kitaplarında çoğu zaman yansız söylem biçimiyle seçim düzeni uzun ve detaylı bir şekilde, neredeyse yetişkinlere yönelik bir anlatım biçimi benimsenerek; seçmen, sandık, oy kullanımı, sayım ve adaylık süreci anlatılmış, yeni rejimin temeli ve en önemli gerekliliklerinden bir olarak gösterilmiştir. Çocukluğun politik

yapılanması sürecinde oy verme yoluyla gerçekleşecek olan politik sisteme katılımı ve bu yolla politik sistemi içselleştirmesi hâkim otorite tarafından büyük önem teşkil etmiştir. Politik sisteme uyum sağlamak amacıyla seçim düzeni kategorisinin sahip olduğu yüksek yoğunluk puanı bir anlamda halk idaresine dayanan yeni yönetim şeklinin rüştünü ispatlama çabasıyla açıklanmaktadır. Burada ele alınması gereken bir diğer husus seçim düzeninin hiçbir zaman çocuğa demokratik kavramlarla açıklanmamasıdır. Seçim düzeni demokrasinin değil, cumhuriyetin önemli bir gerekliliği olarak çocuğa yansıtılmış demokrasi vurgusu yapmaktan bilerek kaçınılmıştır.

Seçim düzenine ilişkin yoğunluk puanlarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde çok partili hayata geçiş sürecinin başladığı yıllarda seçim düzenine ilişkin yoğunluk puanlarının tekrar arttığı ve 1948 yılında 1.863 yoğunluk puanına ulaştığı görülmektedir. Bununla birlikte cumhuriyetin ilk yıllarında seçim düzenine ilişkin cinsiyetçi bakış açıları da görmek mümkündür. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)'nin belirttiği üzere “milletin hep birden seçime karışması da güçtür. Çünkü içlerinde hiçbir şeye akli ermeyen kimseler de vardır. İşte bu sebepten evvela seçim hakkına sahip bulunan ve on sekiz yaşını bitirmiş olan her erkek Türkün ismi bir cetvele yazılıp ilan edilir” (s.58). Erkek hegemonyasının hâkim olduğu seçim dili zamanla değiştirilmiş, kadınların seçim düzenindeki önemi ön planda tutulmaya başlanmıştır. Hatta artık kadınların da politik sistemlere katılımının önemi çocuğa aktarılmış, cumhuriyet rejiminin politik önemi bu yönüyle bir kez daha pekiştirilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Taşkiran (1948)'in ifade ettiği üzere “bunun içindir ki cumhuriyetimiz hayat ve vatan savaşında erkekler kadar çalışan Türk kadınının siyasi alanda da büyük bir adalet göstermiş ve kadınları da milletvekili seçmek ve seçilmek hakları kabul olmuştur” (s.49). Bununla birlikte 1930'lu yıllardan itibaren kadınların siyasi hayata katılımlarına ilişkin bir takım yasal düzenlemelere gidilmesine rağmen, bu durumun ders kitaplarına yansımaları uzun zaman almıştır.³⁵

Diğer pek çok kategoride olduğu gibi seçim düzeni kategorisi de çocuğa aktarılırken Osmanlı'ya ait politik uygulamalar bir kez daha eleştirilmiştir. Osmanlı dönemindeki tüm başarısızlıklar padişah ve buna bağlı siyasi düzene bağlanmışken, o dönemde yaşanan başarılar ise Türk milletindedir. Politik açıdan Osmanlı'nın ötekileştirilmesi ve olumsuzlaşmasında böyle bir yöntem izlenmesi yeni rejimin çocuk gözüyle

³⁵ Kadınlar 3 Nisan 1930 “Belediye Kanunu” ile belediye seçimlerinde seçme ve seçilme, 26 Ekim 1933'te “Köy Kanunu” ile muhtar ve köy heyetine seçilme, 5 Aralık 1934'te anayasal düzenleme ile milletvekili seçme ve seçilme hakkına sahip olmuştur.

meşrulaştırılmasında önemli bir unsur olmuştur. Milleti oluşturan her bireyin kendi mevcudiyetini rejimde ve milli hâkimiyet sürecinde göstermesinde seçim düzeninin önemi büyüktür. Bu yönüyle seçim tüm yurttaşlar için hem bir hak hem bir yükümlülüktür. Seçim düzeni kategorisi ile çocuk üzerinde rejimsel bir ritüel oluşturulmaya çalışılmış, özellikle bu kategoriye ait unsurların küçük yaşlardan itibaren kapsamlı bir şekilde dile getirilmesi otoritelerce önemlilik arz etmiştir.

4.3.1.2. Meclis

Meclis kategorisi politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 19’da da görüldüğü üzere 7,569 toplam yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca politik sistemlere uyum kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 20’de ise 0.3208 yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almıştır. Meclis kategorisinin aldığı yoğunluk puanlarının yıllara göre değişimi incelendiğinde yurt bilgisi ders kitaplarında sözü edilen kategoriye ilişkin tutarlı ve sistemli bir anlayışın bulunmadığı görülmektedir. “Millet meclisi” kanunları yapan, icra ve tatbik eden halkın seçtiği mebuslardan oluşan politik bir kurum olarak tanıtılmış, otorite ve yetkisi üzerinden politik işleyişi açıklanmıştır. Yeni rejimin politik kimliğinin kurucu unsurlarından biri olan meclisin ve buna dayalı halk iradesinin mevcut ve gelecekteki olası kazanımları yüceltilmiş, çocuğa bu uğurda göstermesi gereken azim ve özveri hatırlatılmıştır.

Millet meclisi hâkimiyetin millette olduğu esası üzerinden vurgulanırken, yeni devletin vazgeçilmez bir politik unsuru olarak çocuğa yansıtılmıştır. Mecliste görev yapacak olan milletvekillerinin seçim şekline meclisteki görev ve yükümlülüklerine, seçim mazbatalarından görev sürelerine kadar her şey neredeyse yetişkinlere ilişkin bir söylem biçimiyle detaylarıyla anlatılmıştır.

Çocuğa devlet mekanizmasının belirli kurallara göre yönetildiği, bu mekanizmanın merkezinde meclisin yer aldığı, milli irade tarafından yaratılan politik bir varlık olarak gücünün her şeyden üstün olduğu yansıtılmıştır. Meclisin yürütme organı üzerindeki gücü ve denetim yetkisi ise sık sık ders kitaplarına konu olmuştur. Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “işte görüyorsunuz ki, hükümet, daima yaptığı işleri Meclis'e haber veriyor, Meclis hükümeti yokluyor. Halk hükümetinde yalnız halkın çıkarı düşünülüyor. Halkın kuvveti önünde her boyun eğilir” (s.66).

Politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak meclis kategorisinin niteliksel analizine bakıldığında da Tablo 21’de de yer aldığı üzere % 24.57 olumluluk ve %5.05 yansızlık oranına sahip olduğu görülmektedir. Meclisin politik işleyişi ve rejimsel kazanımları, politik alan dışına itilen ve tümüyle reddedilen Osmanlı siyasal unsurları üzerinden olumlu bir dil benimsenerek yüceltilmiştir. Çocuğa politik iç tehdit unsuru olarak kabul gören eski siyasal yaşamın hiçbir ögesinin meclis sistemi içinde barınmayacağıın garantisi verilmiştir.

4.3.1.3. Siyasi Liderler

Siyasi liderler kategorisi politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 19’da da görüldüğü üzere 2.863 toplam yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almıştır. Politik sistemlere uyum kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde ise Tablo 20’de görüldüğü üzere 0.1213 yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Yurt bilgisi ders kitaplarında siyasi lider kategorisi analiz edilirken devletin ve toplumun siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal yararı için çalışan, mensup olduğu halkı yönetecek kabiliyete sahip, siyasi önderler olarak tanımlanan “siyasi liderler” kategorisi; köy için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında daha sınırlandırılmış bir içerikle, şehir için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında ise daha kapsamlı bir şekilde sunulmuştur.

Köy için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında, köy hayatını düzenleyen ve tüzel bir kişilik olarak köy idaresinin başında bulunan bir siyasi lider olarak muhtarlık makamı ve işleyişi anlatılmış, diğer siyasi lider olarak tanımlanabilecek politik figürlere yer verilmemiştir. Ancak gerek köy gerek şehir için hazırlanmış yurt bilgisi ders kitaplarında “siyasi liderler” kategorisi için en dikkat çekici husus siyasi liderlere tanınmış sınırlı hak ve denetim durumudur. Örneğin köy için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında muhtar bir yandan devletin en ücra köşesine ulaşan bir devlet temsilcisi iken, bir yandan da en küçük hatasında asla affedilmemesi gereken bir siyasi lider olarak yurt bilgisi ders kitaplarında yer almıştır. Şehir için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında da siyasi liderlerin devletin geleceği ya da halkın yararı dışında işlerle uğraşması durumunda yaşanabilecekler kurgulanmış, kurgulanan olumsuz tablo içinde sözü edilen siyasi liderlerin hemen görevden alınabileceği ve cezalandırılabilceği vurgusu yapılmıştır.

Politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak siyasi liderler kategorisinin niteliksel analizine bakıldığında da Tablo 21’de de görüldüğü üzere % 11.13 olumluluk ve % 4.05 yansızlık oranına sahip olduğu görülmektedir. İdealize edilen “siyasi lider” profili incelendiğinde en iyi siyasi liderin sadece vatanını en çok seven, vatani uğruna çeşitli fedakârlıkları göze alabilen kişi olduğu vurgulanmaktadır. Çocuk nazarında oluşturulmaya çalışılan siyasi lider kimliği belirsiz ve detaylandırılmamış bir şekilde yurt bilgisi ders kitaplarında yer almaktadır. Atatürk’ün ölümünün ardından farklı politik ideolojilerin temsilcileri asla siyasi bir lider olarak gösterilmiş, aynı politik ekolden gelen ve daraltılmış bir siyasi lider profili çizilmiştir.

4.3.1.4. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları kategorisi 1,731 toplam yoğunluk puanı ile politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 19’da da yer aldığı üzere dördüncü sırada yer almıştır. Ayrıca politik sistemlere uyum kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları incelendiğinde Tablo 20’de görüldüğü üzere 0.0733 yoğunluk puanı ile dördüncü sırada yer almaktadır. Bu kategorinin yıllara göre dağılımının incelendiği Tablo 19 incelendiğinde düzensiz ve tutarsız ele alınan politik unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Hatta 1931, 1933, 1945,1946 yıllarına ait yurt bilgisi ders kitaplarında bu kategoriye hiç rastlanmamıştır. Özellikle devrim sürecinde bir çağdaşlaşma hamlesi olarak görülen kitle iletişim araçlarının politik yapılanma sürecinde daha fazla kullanılması beklenirken, ulus devlet anlayışının benimsetilmesi, yeni rejime ait unsurların yansıtılması, ulusal politik yapının çocuğa aktarılmasında bu kategorinin çok az kullanıldığı görülmüştür. Kitle iletişim araçlarının tarihsel süreçlerdeki politik yapı ve ideolojinin aktarılmasındaki etkin rolü düşünüldüğünde elde edilen veriler şaşırtıcıdır³⁶.

Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet döneminde kitle iletişim araçları çok etkin bir şekilde kullanılmış, batı ekseninde modernleşme çabalarında işlevsellik göstermiş, birlik ve beraberliğin sağlanması, rejimsel unsurların halka benimsetilmesi, rejim karşıtı görüşleri etkisiz hale getirilmesinde etkin bir şekilde yer almıştır. Ayrıca geleneksel kurum ve kurum politikalarının ortadan kaldırılması, politik bağlamda taşranın denetimin sağlanması, devrimsel propagandanın hızlı ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmesinde

³⁶ Güngörmez (2002)’in ifade ettiği üzere “Anadolu Ajansı İstiklal Harbi boyunca askeri ve siyasi propagandayı başarıyla yürütmüş yabancı güçler tarafından uçaklarla bildiriler atılarak yürütülen karşı propagandayı da susturarak, savaşın kazanılmasında cephenin arkasında kendine düşen görevi yerine getirmiştir” (s.7).

etkin bir şekilde kullanılmıştır. Buna rağmen ders kitaplarında kitle iletişim araçlarının çok az yoğunlukta kullanıldığı, yüzeysel ifadelerle geçiştirildiği ve rejimsel etkinliğine çok az yer verildiği görülmektedir. Politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak kitle iletişim araçları kategorisinin niteliksel analizine bakıldığında da Tablo 21’de de yer aldığı üzere % 5.38 olumluluk ve %2.03 yansızlık oranına sahip olduğu görülmektedir.

Devlet tarafından yurt bilgisi ders kitaplarında kitle iletişim araçlarına çok fazla yer verilmeyişin en önemli nedeni, denetimsel anlamda yaşanan olumsuzluklar ve rejim karşıtı kitle iletişim araçlarından bazılarının rejimsel unsurlarla yaşadığı mücadeledir. Devlet kitle iletişim araçlarının politik sisteme uyum sürecinde çocuğu olumsuz yönde etkileyeceği kaygısını uzun süre taşımış; kimi zaman çocuğa hangi mecmua ve gazeteleri okuyacağı konusunda uyarılarda bulunarak rejimsel eğilimi oluşturmaya çalışmıştır. Bu yönüyle kitle iletişim kapsamında ele alınan filmlerin tiyatro gösterilerinin de içeriği devletçe denetlenmiş ve yurt bilgisi ders kitaplarına yansımıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin belirttiği üzere “mesela gözbebeğimiz Gazi Paşa’mızın yarattığı büyük milli mücadeleyi güzelce gösteren filmler* yapılırsa, her ilkokulun küçücük sinema salonunda gösterilse ne kadar iyi olurdu”(s.113).

4.3.1.5. Siyasi Partiler

Politik sistemlere uyum ana kategorisinin bir alt kategorisi olan siyasi partilerin aldığı yoğunluk puanı Tablo 19’da da görüldüğü üzere 0,833 ile beşinci sırada temsil edilmiştir. Politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak ana kategoriye oranı ise Tablo 20’de de yer aldığı gibi 0,0353 yoğunluk puanı olarak hesaplanmış ve beşinci sırada yer almıştır. Bununla birlikte siyasi partiler kategorisinin sadece 1946 ve 1948 yılında yoğunluk puanları hesaplanmış diğer yıllarda bu kategoriye rastlanmamıştır³⁷.1946 ve 1948 yıllarında bir siyasi partinin özelliklerinden çok Cumhuriyet Halk Partisinin tarihi sürecinin ve işleyişinin çocuğa aktarıldığı görülmektedir.

Siyasi partiler halkı yeni rejime entegre etmede kullanılan işlevsel politik bir aygıt olarak kabul görmüştür. Cumhuriyet rejimi ile birlikte gerçekleşmesi öngörülen modernleşme projesi ve rejime ait yeni politik sistemin oluşması sürecinde Cumhuriyet Halk Partisi lehine tutucu bir çizgi çizilmiş ve tek/sahici politik kurum olarak geçmişle bağlantısı

³⁷ Siyasi partiler kategorisi hem politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi hem de siyasi kurumlar kategorisinin bir alt kategorisi olarak ele alınmıştır.

kurularak çocuğa aktarılmıştır. Uzun yıllar bu siyasi parti üzerinden gerçekleşen deneyimler, yine bu partinin politik düzleminde ders kitaplarına yansımıştır. Ancak önceki yıllara oranla siyasi partiye ilişkin katı politik söylemin ve biriktirilen basıncın azaltılarak çocuğa yansıtıldığı görülmektedir. Bununla birlikte özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında politik sistemde gözde bir aktör olarak Cumhuriyet Halk Partisi partiler üstü bir politik yapı olarak yüceltilmiş ve “tek parti” anlayışının bir gereği olarak hükümetle eş değer tutularak çocuğa aktarılmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Rona (1946)’nın ifade ettiği üzere “öyleyse Türkiye Cumhuriyeti’nde ulus, hükümet ve parti birbirine çok sıkı perçinlenmiş ayrılmaz bir bütün demektir” (s.74).

Çocuğun tek partiye duyması gereken sadakat duygusu sık sık vurgulanarak, çok partili bir yapının getireceği olumsuzluklar ve tehlikeler sezdirilmiş, bütün ulusu halk diye bağrına basan tek partinin Cumhuriyet Halk Partisi olduğu dile getirilmiştir. Bu süreçte Cumhuriyet Halk Partisinin parti programı tek ve esas hükümet programı olarak gösterilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Rona (1946)’nın ifade ettiği üzere “bazı memleketlerde birkaç siyasi parti vardır. Bunların her biri, ulus işlerinin başka başka yollarda yürütülmesini dilerler. Her bir parti kendi dileğinin önde tutulmasını istediğinden bu memleketlerde ulus hayatının düzen ve gidişi de zaman zaman bozulur, karışıklıklar meydana gelir” (s.74).

Bir siyasi kurum olarak siyasi partiler kategorisine 1928, 1931, 1932, 1933, 1936, 1938 ve 1945 yıllarında rastlanamamış, çok partili hayata geçiş denemelerinin yaşandığı 1946 ve 1948 yıllarında ise çok düşük yoğunlukta çocuğa yansıtılmıştır. Uzun yıllar “tek parti” doktrininin benimsetilmeye çalışıldığı ve Cumhuriyet Halk Partisi üzerinden bu doktrinin beslendiği çocukluk, çok partili hayata geçiş denemelerinin bir yansıması olarak “siyasi partiler” ekseninde şekillenmeye başlamıştır. Önceleri bir siyasi partinin yönetim organı, işleyişi, seçim süreci tek parti (Cumhuriyet Halk Partisi)üzerinden işlenirken artık “siyasi parti” kavramı üzerinden işlenmeye başlanmıştır. Bu sürece ilişkin tarafsızlaşmaya başlayan söylem biçimi siyasi partiler kategorisinin niteliksel analizine de yansımıştır. Politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak siyasi partiler kategorisinin niteliksel analizine bakıldığında da Tablo 21’de de yer aldığı üzere %2.69 olumluluk ve %1.68 yansızlık oranına sahip olduğu görülmektedir.

4.3.2. Politik Kurumsallaşma

Yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar kapsamında politik kurumsallaşma ana kategorisi; yasal düzen, ordu ve siyasi kurumlar olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Siyasi kurumlar kategorisi ise kendi içinde devlet başkanlığı, siyasi partiler, hükümet, devlet daireleri ve bakanlıklar olmak üzere 5 kategoride değerlendirilmiştir. Politik kurumsallaşma ana kategorisi tüm kategoriler içerisinde 0.2057 yoğunluk puanı ile ilk sırada yer almıştır Bu kategorilerin 1928 ve 1948 yılları arasında yayımlanan yurt bilgisi ders kitaplarında yıllara göre aldıkları yoğunluk puanları ile politik kurumsallaşma kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları belirlenmiş ve Tablo 22’de gösterilmiştir.



Tablo 22

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Kurumsallaşma” Adlı Kategoriyeye İlişkin Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları

	Politik kurumsallaşma adlı kategoriye ilişkin oluşturulan alt kategoriler						
	Yasal düzen	Ordu	Siyasi Kurumlar				Bakanlıklar
			Siyasi Partiler	Hükümet	Devlet Başkanlığı	Devlet Daireleri	
Yurt Bilgisi (1928)	0,508	0,636	-	1,145	1,017	1,272	1,272
Yurt Bilgisi (1931)	0,784	1,437	-	2,222	1,176	3,006	1,307
Yurt Bilgisi (1932)	0,364	0,364	-	0,437	0,802	1,240	0,729
Yurt Bilgisi (1933)	1,145	0,190	-	0,381	0,190	0,190	0,477
Yurt Bilgisi (1936)	0,612	0,408	-	0,306	0,306	1,736	1,327
Yurt bilgisi (1938)	0,421	0,632	-	1,054	0,316	1,265	1,265
Yurt Bilgisi (1945)	1,428	1,111	-	0,396	1,111	1,269	1,269
Yurt Bilgisi (1946)	0,806	0,537	0,336	0,605	0,537	1,613	1,479
Yurt Bilgisi (1949)	0,559	0,186	0,497	0,621	0,248	0,497	0,497
Toplam yoğunluk puanı	6,627	5,501	0,833	7,167	5,703	12,088	9,622

Ayrıca yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik kurumsallaşma kategorisindeki alt kategorilerin ana kategoriye oranları da belirlenmiş ve Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Politik Kurumsallaşma” Kategorisindeki Alt Kategorilerin Ana Kategoriye Oranlarının Sıralaması

Sıra	Kategoriler	Yoğunluk puanı
1.	Siyasi kurumlar	0,7448
2.	Yasal düzen	0,1393
3.	Ordu	0,1157

4.3.2.1. Siyasi Kurumlar

Politik sistemlere uyum kategorisinin bir alt kategorisi olarak siyasi kurumlar kategorisi Tablo 22’de de görüldüğü üzere toplam 35.413 yoğunluk puanı ile ilk sırada yer almıştır. Tablo 22’de yer alan siyasi kurumlar kategorisine bağlı alt kategoriler (siyasi partiler, hükümet, devlet başkanlığı, devlet daireleri, bakanlıklar) analiz edildiğinde ise en düşük yoğunluk puanı 0,833 yoğunluk puanı ile siyasi partiler; en yüksek yoğunluk puanı ise 12,088 yoğunluk puanı ile devlet daireleri olmuştur.

Siyasi kurumlar kategorisinin nitelik analizi yapılarak olumlu-olumsuz- yansız kullanımına ilişkin oranlar Tablo 24’te belirtilmiştir.

Tablo 24

Politik Kurumsallaşma Kategorisindeki “Siyasi Kurumlar” Kategorisinin Olumlu, Olumsuz, Yansız Kullanımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Kategoriler	Olumlu		Olumsuz		Yansız		Toplam	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Devlet daireleri	87	(20.53)	0	(% 0)	52	(12.27)	139	(32.80)
Bakanlıklar	76	(17.92)	0	(% 0)	44	(10.38)	120	(28.3)
Hükümet	75	(17.68)	0	(% 0)	7	(1.67)	82	(19.35)
Devlet başkanlığı	65	(15.33)	0	(% 0)	5	(1.17)	70	(16.5)
Siyasi partiler	8	(1.88)	0	(% 0)	5	(1.17)	13	(3.05)
Toplam	311	(73.34)	0	(% 0)	113	(26.66)	424	(100)

4.3.2.1.1. Devlet Daireleri

Politik kurumsallaşma kapsamında devlet daireleri kategorisi incelendiğinde siyasi kurumlar içinde Tablo 22’de de görüldüğü üzere 12,088 yoğunluk puanı ile ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Bu denli yüksek yoğunluk puanını almasının en önemli nedeni kuşkusuz yeni devletin ve rejimin bürokratik anlamda çocuğu yeniden inşa etmesine

yönelik gösterdiği ideolojik çabadan kaynaklanmaktadır. Ayrıca devlet daireleri kategorisinin nitelik analizinin yapıldığı Tablo 24 incelendiğinde % 20,53 olumluluk puanı ve %12,27 yansızlık puanı aldığı görülmüştür.

Yeni rejimin medeniyet eksenine oturtulan bu yeni kurumları, kurumlarda yer alan devlet görevlileri ve vazifeleri anlatılırken; milli hisler, devletin mevcudiyeti, modernitenin gereklilikleri özellikle ön planda tutulmuştur. Çağcıl ve modern bir şekilde oluşturulan kurumların, teşkilatların özümsemesi ve bunların gündelik hayata geçmesini sağlayacak ipuçlarının bulunduğu Yurt bilgisi ders kitaplarında devlet daireleri; köyler, bucaklar, ilçeler ve iller bünyesinde sınıflandırılmış, buralardaki memurların görevleri detaylandırılarak anlatılmıştır. Bu süreçte sulh hukuk mahkemelerinden cumhuriyet başsavcılarına, bayındırlık müdürlüğünden gümrük muhafaza teşkilatına kadar uzanan kapsamlı bir anlatım söz konusudur. Yurt bilgisi ders kitaplarında devlet dairelerine bir politik kurum olarak bu denli önem verilmesi, yaratılmak istenen Batı temelli modernite anlayışıyla yakından ilişkilidir. Oluşturmaya gayret edilen medeni ve modern yurttas tasarımı rejimin önemli kazanımlarından biri olan devlet daireleri ile beslenmiştir.

Çocuk özellikle rejimin ve yeni devlet anlayışının getirdiği bu yeni bürokratik kurumların işleyişini, amacını ve düzenini yakından tanımalı ve içselleştirmelidir. Ancak 1928-1948 yılları arasındaki devlet daireleri yoğunluk puanları dalgalanmalar göstermektedir. En yüksek yoğunluk puanı 1931 yılı yurt bilgisi ders kitabından elde edilen verilerle 3,006 olarak belirlenmiş, en düşük yoğunluk puanı ise 1933 yılı yurt bilgisi ders kitabından elde edilen verilerle 0,190 olarak belirlenmiş, sonraki yıllarda tekrar artış göstermiştir. Çok yakın iki zaman diliminde alınan yoğunluk puanları arasındaki büyük fark dikkat çekicidir. Bununla birlikte diğer yıllarda da aynı durumun nispeten azalsa da devam ettiğini görmek mümkündür. Bu durum devletin çocuğun politik kurumsallaşmasında pek çok kategoride olduğu gibi tutarlı ve sistematik bir yol izlemediğinin en önemli göstergesidir.

Yurt bilgisi ders kitaplarındaki devlet daireleri kategorisi incelendiğinde hiyerarşik örgütlenme şeklinde hem kurumlar arası hem de birey ile kurumlar arası sorumluluklar sıklıkla vurgulanmıştır. Gelişmeye başlayan devlet daireleri, bakanlıklar, hükümete ait diğer kurumlar aslında yeni rejimin rüştünün ispatı olarak çocuğa yansımaktadır. Yeni rejimin Türk milletini getirdiği nokta bu politik kurumlar üzerinden vurgulanmakta, çok sık medeniyet seviyesine ulaşmada bu kurumların işleyişinden bahsedilerek çocuk nazarında Batı eksenine övgüler yapılmıştır. Yeni rejimin politik kurumlar açısından

oluşturmaya çalıştığı modernite düzleminde ihtiyaç duyulan çocuk imgesi bu yönüyle dikkat çekicidir.

Sözü edilen politik kurumlar ile topyekûn dönüşümün sağlanabilmesi amacıyla eski siyasal düzeni temsil eden neredeyse tüm kurumlar reddedilerek çocuğa yansıtılmıştır. Kurgulanmak istenen yeni devlet imgesine ait bu kurumlar, devletin gücünün geldiği noktanın bir temsili olarak çocuğa aktarılmıştır. Ulusu kolektif bir bilinç ile donatması ön görülen Batı kaynaklı politik kurumlar, bir yandan devlet eliyle eğitim yoluyla çocuğa bir yandan da yurttaşlık temelinde eğitimden uzak halka yansıtılmaya çalışılmıştır.

4.3.2.1.2. Bakanlıklar

Bakanlıklar kategorisi siyasal kurumlar kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 22’de de görüldüğü üzere 9,622 yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca bakanlıklar kategorisinin nitelik analizinin yapıldığı Tablo 24 incelendiğinde %17,92 olumluluk, %10,38 yansızlık puanı aldığı görülmektedir. Yeni devlete ait politik kurumların çocuk tarafından benimsenmesi çoğu zaman pragmatik bir yöntem benimsenerek sağlanmaya çalışılmış; daha çok bu kurumların önemi, yararı, işleyişi anlatılmıştır. Özellikle Osmanlı siyasal dönemi ve kurumları üzerine eleştiriler yapılmış, yeni devletin bakanlıklarının önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuştur. Cumhuriyetin kazanımları olarak bu kurumların her Türk çocuğu tarafından sahiplenilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Her bir bakanlık, bakanlığın kuruluşu, bakanlığa ait teşkilat yapısı, görev ve sorumlulukları, yetki alanları uzun uzun anlatılmış, yeni politik düzenin temel yapılanmalarından biri olan bu politik yapılar kapsamlı bir şekilde çocuğa yansıtılmıştır. Bu kapsamda şehir için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında; Adalet Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Bayındırlık Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı, Ekonomi Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, Gümrük ve Tekel Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı ve Tarım Bakanlığı anlatılırken, köyler için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında ise bu bakanlıklara daha az yer verilerek köy ve kasaba idare şekli ön planda tutulmuştur. Özellikle yeni rejimin gücü politik kurumlar üzerinden sık sık vurgulanmış; bakanlıklar üzerinde meclis yoluyla sağlanan halk idaresinin etkisi ortaya konulmuştur. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “görevimizi yapmazsak öğretmenimiz "niçin yapmadınız?" diye bize sorar. Bakanlar da görevlerinden sorumludur.

Görevlerini yapmazlarsa Millet Meclisi onlara "görevinizi niçin yapmadınız?" diye sorar. Onları işbaşından ayırır. Kabahatleri büyükse, bakanlara özgü olarak kuracağı mahkemeye gönderir.”(s.57).

Umuma ait tüm faaliyetlerin yürütüldüğü bu kurumsal düzen modernleşmenin esas göstergeleri olarak medeniyet ekseninde ele alınmış, Batılılaşma sinyalleri yine aynı politik düzlem üzerinden “modern çocuğa” yansıtılmıştır. Ayrıca bakanlıkların gereklilikleri ve işleyişi anlatılırken hem modern yurttaş hem de devlet düzeni açısından “ortak yarar” vurgusu yapılmıştır. Yaratılmak istenen elit cumhuriyet toplumuna hizmet götüren bu politik kurumlar, Batılılaşma sürecinde önemli dinamiklerden biri olarak yeni rejimin devlet ritüelini etiketleyen yapılar olarak çocuğa yansıtılmıştır.

4.3.2.1.3. Hükümet

Hükümet siyasi kurumlar kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 22 incelendiğinde 7,167 yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almıştır. Bununla birlikte hükümet kategorisinin nitelik analizinin yapıldığı Tablo 24 incelendiğinde 17,68 olumluluk puanı ve 1,67 yansızlık puanı aldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında (1928 ve 1931 yılı yurt bilgisi ders kitaplarında) yoğunluk puanlarında bir artış yaşanırken daha sonra düştüğü, 1938’de ise tekrar yükseldiğini görmek mümkündür. Şüphesiz bu durumun altında yatan en önemli etken Atatürk’ün vefatıyla yaşanan siyasi dalgalanmalardır.

Özellikle meşruiyetini devam ettirmek adına “hükümet” mekanizmasının işleyişi, göreve gelişi, seçilişi, yetki alanları, görevleri uzun uzun çocuğa aktarılmış ve bu aktarım sürecinde yansız bir tutum benimsenmiştir. Rejime dayalı yeni hükümet anlayışının “vazgeçilmezleri” çocuğa aktarılırken cumhuriyetin ve ülkenin geleceğinin en önemli gerekliliği olarak sunulmuştur. Geçmiş ideoloji ve bu ideolojiye ait kurumlar olumsuzlaştırmak adına bozulan siyasi düzeninin en sembolik ögesi olan padişah ve uygulamaları üzerinden yeni hükümet teşkilatının önemi ve faydası anlatılmıştır. Mevcudiyetini cumhuriyetçi değerlere borçlu olan çocuk, cumhuriyet rejiminin en önemli gerekliliklerinden olan hükümet mekanizmasının işleyişini öğrenmelidir. Bu anlamda hükümetin adalet mekanizmasının işleyişinde, toplumsal düzenin sağlanmasında, yurdun korunmasındaki görev ve sorumlulukları aktarılmış, bağımsızlığın korunması boyutunda hükümetin rolünün altı çizilerek “bağımsızlığın nişanesi” olarak gösterilmiştir. Ayrıca en iyi yönetim şeklinin cumhuriyete bağlı, sadık hükümetler olduğu tekrarlanırken muhalif söylemler ve radikal düşünceler olumsuzlaştırılmıştır. Bununla birlikte hükümet kurumu

çocuğa aktarılırken ailesi ve okulu gibi yakın çevresine ait yapılar üzerinden somutlaştırılma yoluna gidilmiştir. Hükümetin çalışma hayatına yardım etmesi ise yukarıda sözü edilen bakanlıklar aracılığıyla anlatılmıştır.

Yurt bilgisi ders kitaplarında kimi zaman “devlet” ve “hükümet” kavramları birbirinin yerine kullanılmış, kavramsal olarak keskin bir ayrıma gidilmemiştir. Hükümet devletle aynı şekilde işleyen bir siyasi mekanizma olarak eş anlamlı kavram olarak kullanılmış, herhangi birinin sistemsel olarak geçici olması ya da bozulması durumunda diğerinin de geçici olacağı veya bozulacağı sezdirilmiştir. Ayrıca sayıca az olmakla birlikte hükümeti devletin politik bir aygıtı olarak tanımlayan, devletin hükümeti kapsayıcı rolünden bahseden ders kitapları da bulunmaktadır. Örneğin yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin belirttiği üzere “hükümetle milletin hepsine birden de "devlet" diyoruz”(s.51).

4.3.2.1.4. Devlet Başkanlığı

Devlet başkanlığı alt kategorisi siyasi kurumlar ana kategorisi içinde Tablo 22’de de görüldüğü üzere 5,703 yoğunluk puanı ile dördüncü sıradadır. Devlet başkanlığı kategorisinin nitelik analizinin yapıldığı Tablo 24 incelendiğinde 15,33 olumluluk puanı ve 1,17 yansızlık puanı aldığı görülmektedir. Bu kategori belirlenirken kişi ya da kimlik üzerinden değil, kurumsal boyut üzerinden değerlendirildiği için Atatürk ve İsmet İnönü bu kategoriye dâhil edilmemiştir.

Devlet başkanlığı kategorisi yurt bilgisi ders kitaplarında; kanunca belirlenmiş çeşitli yetkilere sahip olan devletin en yüksek seviyesindeki idarecinin bulunduğu resmi konum olarak tanımlanmıştır. Siyasi liderler kategorisinin aksine devlet başkanlığı kategorisinde de çocuk nazarında oluşturulmaya çalışılan profil net bir şekilde detaylandırılmıştır. Devlet başkanının görev ve yetkileri, seçimi uzun uzun anlatılmıştır. Bununla birlikte devlet başkanlığı kategorisi pek çok kategoride olduğu gibi Osmanlı siyasal düzene özellikle padişahlık kategorisine ilişkin olumsuzlamalar üzerinden yansıtılan bir kategori olmuştur. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “böylece devlet başkanlığı bir aileye ait olmayıp, milletin seçtiği vekillerin seçimiyle en vatansever kimselere geçer” (s.68).

4.3.2.2. Yasal Düzen

Yasal düzen politik kurumsallaşma kategorisinin bir alt kategorisi olarak Tablo 22’de de görüldüğü üzere 6,627 yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almaktadır. Yeni rejimin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan yeni yasal düzen çocuğa aktarılırken 1928, 1931 ve 1932 yıllarında Osmanlı siyasal düzenine yoğun eleştiriler yapıldığı görülmektedir. 1933’lü yıllardan sonra ise çocuk nispeten daha sağlam bir zemine oturtulmuş yasal düzen ile karşı karşıyadır.

Ulus devlet ideolojisi kapsamında kurgulanan “Türk Milleti” tasavvuru içerisinde vatana ve millete sadakat boyutunda işe koşulan önemli bir politik unsur yasal düzen, çocuğun yeni rejime politik entegrasyonunda ön planda tutulmuştur. Bununla birlikte cumhuriyetin ilk yıllarında yasal düzen; yasal düzenin gerekliliği ve işleyişinden çok, yasalara uyulmadığı zaman devlet düzeninde yaşanacak olumsuz kurgular üzerinden aktarılmıştır. Çocuğa özellikle yasal düzenin düzenleyici boyutundan çok denetleyici boyutu yansıtılarak, uzun hukuki terim ve anlatımlarla gereklilikleri ve önemi açıklanmıştır. Yasal düzenin işleyişinde “itaat” kavramına vurgu yapılarak, rejimin devamlılığına ilişkin sağlanması zaruri asayiş ve düzene uyum faaliyetleri yüceltilmiştir. Cumhuriyetin bir yönetim şekli olarak sahip olması gereken yeni siyasal düzenin ne olduğu, nasıl yapılandığı, nasıl işlediği geniş ve kapsamlı bir şekilde açıklanırken var olan düzeni muhafaza edebilmek için yasal düzene sadakat vurgusu yapılmıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında millet meclisi tarafından yapılan yasaların yine meclisten seçilen bakanlar aracılığı ile tatbik edildiği sık sık aktarılırken, bir yandan da tatbik edilen yasaların yine millet iradesiyle denetlenebileceği üzerinden yeni rejime övgüler yağdırılmıştır. Örneğin yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin belirttiği üzere “yapılan kanunların nasıl uygulandığını anlamak için her milletvekili istediği vakit, istediği bakana soru sorabilir. Bu onun hem hak, hem de görevidir. Kendisine soru sorulan bakanın da Meclis huzurunda cevap vermesi lazımdır” (s.65).

Politik yapılanma sürecinde önemli görev üstlenen parametrelerden biri olan yasal düzenin ifade ediliş şeklindeki katı didaktik üslup devlet otoritesinin korunmasını sağlama amacıyla çoğu kez cumhuriyet çocuğuna “ikazlar” şeklinde yer almıştır. Cumhuriyet çocuğunun sahip olması gereken yasal düzen anlayışının toplumsal ve rejimsel öneminin farkında olan devletin, ders kitaplarında yoğun ve kapsayıcı bir nitelikle bu kategoriyi yansıtması; geleneksel çocuk imgesini “kamusal/politik özne” imgesine dönüştürmeye çalıştığının kilit göstergelerinden birisidir.

Devlet tarafından yasal düzen kategorisinde yer alan unsurların gelecekteki işlevleri ve çocuk üzerinden geleceğe aktarımı büyük önem taşımaktadır. Eski rejimsel unsurun yarattığı yasal düzen ile cumhuriyet rejiminin yarattığı yasal düzen arasındaki farklılıklara ve ayrıcalıklara küçük yaşlardan itibaren sahip çıkacak olan çocuğun yetişkinliğine de iz düşüm yaratması beklenmiştir. Bu iz düşümün “cumhuriyet çocuğu”ndan “cumhuriyet seçkini”ne geçiş sürecini hızlandıracağı ümit edilmiştir.

Politik kurumsallaşma sürecinde yukarıda sözü edilen pek çok kategori çocuğa olduğu gibi değil olması gerektiği gibi aktarılmış, kimi zaman da gerçek düzende yer almayan politik öğeler mevcut bir yapıya aitmiş gibi gösterilmiştir. Yasal düzene ilişkin aktarılmak istenen ideolojik düzlem, devlet eliyle çocuğa yansıtılan ütopyik anlayışla desteklenmek/pekiştirilmek istemiştir.

4.3.2.3. Ordu

Ordu kategorisi Tablo 22’de de görüldüğü üzere 5,501 yoğunluk puanı ile politik kurumsallaşma ana kategorisi içinde üçüncü sırada yer almıştır. Bu kategori daha çok Türklük, Türk Milleti, Türk vatani, bağımsızlık gibi kavramların izdüşümünde çocuğa yansıtılarak politik çocuğun aynı zamanda militarist öğelerle bütünleşmesi hedeflenmiştir.

Yıllara göre ordu kategorisinin aldığı yoğunluk puanları karşılaştırıldığı Tablo 22’de en dikkat çekici veri 1928 yılına aittir. Özellikle savaştan yeni çıkan yıllarda bu kategorinin daha yoğun temsil edilmesi beklenmektedir. Bu durum devletin çocuk üzerindeki politik kurumsallaşma konusunda tercihinin ordu ve yasal düzen yerine, siyasi kurumlardan yana olduğunun önemli bir göstergesidir. 1945 yılında birden artan 1,111 yoğunluk puanı ise 2. Dünya Savaşı’nın hâkim anlayış üzerindeki politik etkisinden kaynaklanabilir.

Ordu üzerine yapılan vurgular yoğun milliyetçi bir söylem eşliğinde gerçekleştirilirken, çocuğun militarist değerleri benimsemesi, askerlik görevini kutsal bir duygu olarak görüp yapması, önemli bir yurttaşlık şartı olarak sunulmuştur. Örneğin yurt bilgisi ders kitabında Ermat (1945)’ın belirttiği üzere “sıran gelince sen de baban, ağabeyin gibi asker olacak, o güzel elbiseyi giyecek, eline silah alacaksın. Sana ekmek kazandıran çiftçilik ve sanat aletlerini sevdiğin gibi vatanın şeref ve namusunu koruyacak olan silahları sev ve askerlere saygı göster”(s.35).

Özellikle bazı ders kitaplarında bu durumun altı önemle çizilmiş, çocuğun askerlik vazifesini yerine getirmemesi yurttaşlık şartı olmaktan öteye götürülerek Türk olmamakla

eş değer gösterilmiştir. Gölpınarlı (2007)'nin ifade ettiği üzere “asker olmamaya çalışmak, hem kendine hem bütün milletine, vatana ihanet etmektir. Böyle adamların Türklükle alakası yoktur. Onlar hain, vatansız kimselerdir (s.77). Askerlik zorunlu bir görev değil seve seve her Türk çocuğunun gönülden yerine getireceği kutsal bir vazife olarak değerlendirilmiştir. Ordu kategorisi aynı zamanda Atatürk ve silah arkadaşlarının çabaları, başarıları, cesareti ve vatan sevgisi sık sık dile getirilmiş; milli bir örnek olarak idealize edinmek istenen “politik çocuk” a sunulmuştur.

Yurt bilgisi ders kitabında Rona (1946)'nın ifade ettiği üzere “Türk çocuğu! Yurdun biricik varlığı, biricik kuvveti, biricik desteği sensin. Asker olduğunu unutma. Her Türk yurttaşı asker doğar, asker olarak ölür ” (s.34). Yurt bilgisi ders kitaplarında buna benzer “Türk’ün doğası gereği asker olduğu” nu yansıtan normatif önermeler sıklıkla görülmektedir. Türkün askeri dehası geçmiş Türk devletlerinin savaşları üzerinden aktarılmış, bu sürece kimi zaman “fedakâr Türk kadını” ve “fedakâr Türk çocuğu” ikilemeleri eşlik etmiştir. Sosyal unsurlara dayalı bir şekilde gerçekleşen ordunun kutsallaştırılması yine milli unsurlardan biri olan vatan topraklarının kutsallığıyla pekiştirilmiştir.

Çocuk her daim askerlik mesleğine hazır, vazifesinin kutsallığının bilincinde, bu uğurda ölümü göz alabilecek fedakârlıkta olmalıdır. Askerlik sadece savaş dönemleri için geçerli bir görev olarak aktarılmamış, olası bağımsızlığı tehdit eden unsurlara karşı da devletin “ihtiyat ordusu”na sahip olması gerekliliği çocuğa yansıtılmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Sevinç (1933)'in ifade ettiği üzere “vatan bu temel üzerinde yükselir. Ordu ne kadar mükemmel olursa devlet de o kadar kuvvetli olur” (s.50).

Çocuğun militarizasyonu politik yapılanma sürecinde devlete ve rejimsel unsurlara sıkı sıkıya bağlayıcılığı açısından önemlidir. Ne uğurda vatan topraklarının kazanıldığını ve bunun ordunun dehasıyla gerçekleştiğini bilen çocuk devletin bekasına ilişkin kaygısını her zaman taşıyacak, bu uğurda rejime gönülden sahip çıkacaktır. Yurt bilgisi ders kitabında Ermat (1945)'in ifade ettiği üzere “kahraman Türk ordusuna saygı gösterelim. Onu gördüğümüz yerde selamlayalım. Ordu bizden hizmet istediği zaman seve seve yapalım” (s.51-52).

II. Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında çocuğa yönelik otorite tarafından gerçekleştirilen militarize etme çabası artmış, ordunun milli ülküleri sıklıkla dile getirilmiştir. Askerlik yapmak Türk olmakla, Türklüğün bekçisi olmakla eşdeğer kabul edilmiştir. Askerlik

kutsanarak Türk'e Tanrı'nın bir armağanı olarak gösterilmiştir. Politik çocuğun ordu üzerinden militarize edilme çabası politik kurumsallaşma açısından büyük önem taşımaktadır. Devlet tarafından ordu ve askerliğe dair aktarılan milli değerlerin politik kurumsallaşma sürecini destekleyeceği, sadece iç tehditler üzerinden değil dış tehditler de göz önünde bulundurularak bu desteğin sürdürüleceği ön görülmüştür. Ayrıca çoğu yurt bilgisi ders kitabında ordu üzerinden başka kategoriler anlatılırken bile “örtük militarizm” vurgusunun yapıldığını görmek mümkündür.

4.3.3. Ekonomik Gelişmenin Politik Boyutu

Yeni rejimin meşruiyetin devamlılığının sağlanmasına yönelik olarak ekonomik gelişmenin politik boyutu adlı ana kategori özel girişim, devletçilik, kooperatifçilik, tutumlu olma, yerli malı kullanma ve vergi olmak üzere altı alt kategoride değerlendirilmiştir. Ekonomik gelişmenin politik boyutu adlı ana kategori tüm kategoriler içerisinde 0.1359 yoğunluk puanı ile 3. sırada yer almaktadır.

Ekonomik gelişmenin politik boyutuna ilişkin alt kategorilerin yıllara göre aldıkları yoğunluk puanları Tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 25

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Ekonomik Gelişmenin Politik Boyutu” Adlı Kategoriyeye İlişkin Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları

	Özel Girişim	Devletçilik	Kooperatifçilik	Tutumlu Olma	Yerli Malı Kullanma	Vergi
Yurt Bilgisi (1928)	0,508	0,763	0,381	0,445	-	1,653
Yurt Bilgisi (1931)	1,307	1,176	0,261	1,307	0,130	2,352
Yurt Bilgisi (1932)	0,538	0,364	0,145	0,583	-	1,094
Yurt Bilgisi (1933)	0,858	0,381	0,286	0,286	-	1,526
Yurt bilgisi (1936)	1,225	1,225	0,408	0,204	-	1,430
Yurt Bilgisi (1938)	-	0,843	0,421	0,316	-	1,686
Yurt Bilgisi (1945)	-	0,476	0,634	0,158	0,158	0,952
Yurt bilgisi (1946)	-	0,537	0,537	0,134	-	1,075
Yurt Bilgisi (1949)	-	0,683	0,310	-	-	1,926
Toplam yoğunluk puanı	4,438	6,448	3,383	3,433	0,288	13,694

4.3.3.1. Vergi

Ekonomik gelişmenin politik boyutu ana kategorisin bir alt kategorisi olarak vergi kategorisi Tablo 25'te görüldüğü üzere 13,694 toplam yoğunluk puanı ile ilk sırada yer almış ve en yüksek yoğunluk puanına 1931 yılında ulaşmıştır. Özellikle vergi vermek

hükümet mekanizmasının işleyebilmesi, cumhuriyetin meşruiyetinin devamlılığı, toplumsal düzenin sürekliliği, huzurlu bir sosyal yaşam için ciddi bir sorumluluk olarak gösterilmiş ve yurt bilgisi ders kitaplarında önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. Savaştan yeni çıkmış, üretimsel açıdan yetersizlikler yaşayan, çalışan nüfusunun çoğunu kaybetmiş bir ülke için önemli önceliklerinden biri olan vergi kategorisi incelendiğinde çocuğa aktarılmış biçimi kimi kitaplarda şaşırtıcı bir durum almıştır.

Off...bu vergilerden de bıktık! Hem birçok paramızı alıyorlar, hem de kente kadar taban tepiyoruz, diye bağırılmış... Hükümet senden aldığı bu parayı gene senin cebine koyuyor da haberin yok. Bak bu okullar ne ile yapılıyor? Askeri kim beşliyor? Ordumuz olmasaydı ne olurduk (Sander,1938, s.81).

Kimi zaman vergi vermemek “vatan hainliği” ile özdeşleştirilerek, nankörlükle eş değerde bir kavram olarak açıklanmıştır. Pragmatik bir anlayışla çocuğa yansıtılan vergi kategorisi, önemli bir yurttaşlık vazifesi, milli hislerin kilit göstergesi ve Türk olmanın ölçütüdür. Milli hislere dayalı bir zemine yerleştirilen vergi verme mükellefiyeti, ulaşılmak istenen iktisadi ilkelere gidilen yolda önemli bir araçtır.

Yurt bilgisi ders kitaplarında Cumhuriyetin Osmanlı döneminden aldığı ekonomik mirasın ülkede oluşturduğu zayıf ve dışa bağlı üretim yapısı eleştirmiş, yeni rejimin bu anlayışı kökten değiştirecek güce sahip olduğu vurgulanmıştır. İktisadi boyutta devletin yüksek menfaatlerine ulaşması için gerekli vergilerin tüm yurttaşlar tarafından verilmesi ulusal kalkınmacı proje anlayışının bir yansıması olarak yurt bilgisi ders kitaplarında yer almıştır. Özellikle genç cumhuriyetin modernite seviyesine erişebilmesi hedefiyle elzem olan iktisadi yapılar ve kurumlar için gerekli kaynağın vergi üzerinden sağlanacağı yansıtılmıştır.

Devlet varlığını korumak, ülkesini idare etmek için büyük masraflar yapar. Memleketi asayiş içinde yaşatmak, milleti okutup yazdırmak, yollar ve şimendiferler yapmak, silahaltında binlerce askeri tutmak, halkın işlerini idare için yüz binlerce memur ve muallim beslemek için hazineler dolusu para ister (Hilmi, 1931,s.73).

Bu uğurda her yurttaş çalışkan ve üretken olma zorunluluğunu milli duygularla destekleyerek vergisini vermeli, ulus olarak topyekûn kalkınma sürecinde iktisadi sorumluluğu almalıdır. İktisadi açıdan özverili yurttaş profili inşa edilmeye çalışılırken güçlü milliyetçilik vurgusu dikkat çekmektedir. Devletin en ücra köylere kadar hizmet götürebilmesi, modern yaşamın gerektirdiği ihtiyaçları karşılayabilmesi, dış tehditlere karşı askeri açıdan gerekli mühimmatı sağlayabilmesi, huzur ve refahın yeniden oluşturulabilmesi gayesiyle vergi kategorisine özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında özel önem atfedilmiştir.

Vergi kategorisi diğer pek çok kategoride olduğu gibi Osmanlı iktisadi hayatına ait uygulama ve anlayışlar ayıklanarak çocuga yansıtılmıştır. Yeni rejimin talep ettiği ekonomik açıdan idealize edilmiş çocuk, vergi vermek gibi kutsanmış bir milli vazifeye ekonomik açıdan disipline edilmeye çalışılmıştır.

4.3.3.2. Devletçilik

Devletçilik kategorisi ekonomik gelişmenin politik boyutuna ilişkin bir alt kategori olarak Tablo 25’te de görüldüğü üzere 6,448 yoğunluk puanı ile ikinci sırada yer almıştır. Ayrıca bu kategorinin yıllara göre değişimi incelendiğinde en yüksek yoğunluk puanına 1,176 ile 1931 yılında ulaşılmıştır. Bu süreçte devletçilik kategorisi yurttaşların kendi başlarına yapamayacakları kadar “mühim ve büyük işleri” devlet eliyle ve gücüyle yapılması olarak aktarılmıştır. Milli mücadele dönemi ve uzun savaş süreçleriyle birlikte yatırıma dönüşmüş pek çok milli sermaye kaybedilmesi, kalkınmanın ve iktisadi girişimlerin devlet eliyle yapılmasını zorunlu kılmıştır. Devletçilik kategorisi sadece milli kalkınmayı sağlayacak iktisadi yönüyle değil, politik açıdan devletin bekası ve düzeni ile de ilişkilendirilmiştir.

Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında savaştan yeni çıkmış bir milletin yaşadığı ekonomik gerginliklerin giderilmesi sürecindeki “devlet gücü” çocuk üzerinden topluma yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çocuğun politik yapılanmasının ekonomik boyutu incelendiğinde kalkınma ve milliyetçi öğelerin bir arada kullanıldığını görmek mümkündür. Özellikle devletçilik temelli anlayış; tutumlu olma ve yerli malı kullanımının teşviki, özel girişim ve kooperatifçilik anlayışı gibi milliyetçi zeminde kalkınma hedeflerine ulaşmada kilit göstergelerden biri olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte yurt bilgisi ders kitaplarında özellikle özel girişimin ekonomi üzerindeki etkisini kaybettiği ve yetersiz kaldığı alanlarda devletçilik anlayışı daha çok önem kazanmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Sevinç (1933)’in ifade ettiği üzere “eğer bu işlerin yapılmasını devlet kendi üzerine almayıp yurttaşlara bırakmış olsaydı; bu gün ne fabrikalarımız, ne demir yollarımız, ne de maden ocaklarımız olurdu” (s.24).

Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında yoktan var olan demiryolları, fabrikalar, maden ocakları, limanlar en az yeni rejimin politik kurumları kadar yüceltilmiş ve övülmüştür. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta yurt bilgisi ders kitaplarında cumhuriyet hükümetinin demiryolları ve karayolları üzerine yaptığı güçlü vurgudur. Demir yollarının bir ağ gibi yurdu sararak milletin can damarı olduğu, vatan topraklarının demiryolları ile adeta süslendiği vurgulanmaktadır. Bir yandan da halkçılık bağlamında köylüyü, yeni

rejimle donatılmış şehre ulaştırmanın en önemli yoludur. Milli zemine tutunan devletçilik kategorisinin halkçılık ilkesiyle olan yakın ilişkisi yurt bilgisi ders kitaplarına özellikle köylü kesimine ilişkin söylemler eşliğinde yansımıştır. Devlet eliyle gerçekleştirilen her hizmet ya da açılan her kurum bütün vatandaşlara ayırım gözetmeksizin sunulmuştur. Rona (1946)'ın ifade ettiği üzere “hepimizin sonsuz bir inan ve içten gelen bir istekle bağlandığımız bu yollar, Türk devriminin temelleridir. Biz bu temelleri, kırmızı bayrak üzerindeki beyaz altı okla gösteriyoruz”(s.45). Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere cumhuriyet temelli iktisadi ideallere ulaşabilmek adına ekonomik davranış ve alışkanlıklar bir yandan rasyonalize edilirken bir yandan da millîleştirilmiştir.

Devletçilik kategorisi incelendiğinde en çarpıcı yaklaşımlardan biri köy hayatına ilişkindir. Yeni rejim ülkenin ekonomik hayatının en önemli üreticisi olan köylüyü hiçbir zaman yerinden etmemiş, şehrin iktisadi hayatına özendirilmemiş ve kalkınmanın köy sınırlarında gerçekleşmesini desteklemiştir. Ekonomik açıdan köylüyü şehre mahkûm etmemiş, aksine köylüyü köyde tutma ve kalkınma yollarını arayan bir politik sistem çabasına girilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Sevinç (1933)'in ifade ettiği üzere “hükümetimizin yardımı ve kendi aralarındaki tesanüt olmasa köylülerin yaşaması mümkün olmazdı... İleride köylü bu tohumluğun parasını veremeyecek bir halde ise hükümet onu da bağışlar”(s.35).³⁸ Söz gelimi köy çocuğuna tarımsal anlamda makineleşme süreci devletçilik ilkesiyle harmanlanarak yansıtılmış; kırsal kesimin modernleşmesini sağlayacak en önemli unsur olan köylünün milli kalkınma sürecindeki rolü bir gurur tablosu olarak yansıtılmıştır. Milli iktisadi ülküler doğrultusunda köy için hazırlanan yurt bilgisi ders kitaplarında köy ekonomik ve üretim hayatından kaynaklanan bir takım söylemsel ve pratiksel farklılıklar görülse de devletçilik anlamında genel milli amaçlarla sürekli bağlantı kurulmuştur. Örneğin köylü çocukların şehirde yer alan fabrikaları, binaları, devlet kurumlarını, okulları görmeleri gerekliliği çeşitli öyküler üzerinden sunulmuştur. Milli sermayenin ürünü olan ve özellikle ulaşım ve bayındırlık alanında inşa edilen her yapı ve her kurum yeni rejimin gurur ve övünç kaynağı olarak anlatılmıştır. Bu durum hem köy çocuğunun medenileştirme çabası hem de milli iktisadi yönelimleri belirleme çabasından kaynaklanmaktadır.

³⁸ Ulusal kalkınma kapsamında “üreticiler” olmayı hedefleyen yeni rejimde üretmeyen bireylere yer olmamasının temelinde sosyal darwinist göndermeler yer almaktadır (Üstel,2016). Bununla birlikte darwinistçi söylemin cumhuriyet döneminde sadece ekonomi alanında değil, laiklik alanında da etkili olduğunu gösterir pek çok çalışma mevcuttur. Şimşek ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan ve erken cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında din anlatısının incelendiği çalışmada da: ders kitaplarında dinsel düşünceye karşı darwinistçi bir söylem geliştirildiği görülmektedir.

4.3.3.3. Özel Girişim

Ekonomik gelişmenin politik boyutu kapsamında ele alınan özel girişim kategorisi Tablo 25'te görüldüğü üzere toplam 4,438 yoğunluk puanı ile üçüncü sırada yer almıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında bir yandan devletçilik yüceltilirken; bir yandan da iktisadi işlerde bireylerin teşebbüsünün önemi vurgulanmış, her şeyi hükümetten beklemek yerine çok çalışarak ve girişimcilik göstererek milli ekonomiye katkı sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ancak özel girişim kategorisinin aldığı yoğunluk puanları incelendiğinde 1928, 1931, 1932, 1933, 1936 yıllarında yoğunluk puanı hesaplanabilmiş, diğer yıllarda yoğunluk puanı hesaplanamamıştır.³⁹ Cumhuriyetin ilanından 1934 yılına kadar süren ve ciddi bir iktisadi buhran dönemi olarak nitelenebilecek bu süreçte, devletçe yatırımların özel girişim yoluyla sağlanmasının talep edilmesi olağan bir durumdur. Bu süreçte tüketim konusuna kıyasla yurt bilgisi ders kitaplarında çoğunlukla üretim boyutuna değinilmiş, üretime dayalı ekonomik anlayış övülerek milli servetin ve milli kaynakların ülkeyi götüreceği alan çocuk nazarında önemle vurgulanmak istenmiştir. Bu süreçte özellikle geliri yüksek kesimin sözü edilen idealler çerçevesinde elini taşın altına koyması istenmiştir. Gölpınarlı (2007)'nin belirttiği üzere “hükümet, görevlerini kendi başına yapmaya kalkarsa halktan pek çok vergi alması lazımdır. Bu da halka zarar verir. Hükümete, milletin zenginlerinin yardımı lazım” (s.88).

Devletin bir ekonomi politikası olarak özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında özel girişime yönelmesinin en temel sebepleri; uzun süren milli mücadele dönemin yarattığı üretim daralması ve nitelikli / eğitilmiş insan gücünün büyük oranda azalmasıdır. Ancak bu durum yurt bilgisi ders kitaplarına yansımaları son dönem Osmanlı ekonomik sistemine ilişkin eleştiriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Osmanlı'nın yeni rejime devrettiği olumsuz ekonomik tablonun yeniden iyileşmesini sağlamak devlet eliyle olduğu kadar özel girişimle de sağlanmalıdır. Özel girişim çocuğa aktarılırken devletçilik karşıtı bir kavram olarak olumsuzlanmamış; aksine hemen hemen aynı iktisadi düzlemde aktarılarak toplumsal ve milli faydasının üzerinde durulmuştur. Hatta kimi zaman “özel girişimci” kısa yoldan zengin ve başarılı bir hayata geçiş serüveninin kilit göstergelerinden biri olarak, çocuğa örnek alınması gereken birey şeklinde sunulmuş ve bu duruma dair pek çok kurgu ders kitaplarında öyküleştirilmiştir. Bununla birlikte bir yandan devlet eliyle gerçekleştirilen temel ekonomik etkinlikler devam ederken, bir yandan da bu etkinlikleri

³⁹ Atatürk dönemi (1923-1938) değerlendirildiğinde ilk evrede özel sektör, ikinci evrede ise devletçi temelli iktisadi politikaların izlendiği ancak liberal piyasa ekonomisinin temele yerleştirildiği karma ekonomik modelin uygulandığı görülmektedir (Akyıldız ve Eroğlu, 2004, s.46).

destekleyecek özel girişim sürecinin önemi çocuğa yansıtılmıştır. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpinarlı (2007)'nin ifade ettiği üzere “Avrupa'da çok defa zenginini biri bir okul açar, bir hastane idare eder, hükümete birkaç uçak alır ya da vefatından sonra malının bir kısmının millete verilmesini, bu mal ile fakir çocuklara bakılmasını vasiyet eder” (s.88).

Ayrıca 1929 yılında dünya çapında yaşanan ekonomik kriz sürecinin etkileri 1931 yılında yayınlanan yurt bilgisi ders kitaplarına yansımış; özel girişim kategorisi 1,307 yoğunluk puanı ile devletçilik kategorisi 1.176 yoğunluk puanı olarak 1928 ve 1948 yılları arasındaki en yüksek yoğunluk puanına ulaşmıştır. Özel girişim ve devletçilik arasında yurt bilgisi ders kitaplarında çocuk üzerinden ortaya konulmaya çalışılan bu ilişki, devletin ekonomik politikalar sürecindeki tercihlerini en net yansıtan durumlardan biri olmuştur. 1929 ekonomik buhranı ve hali hazırda milli mücadele döneminden yeni çıkmış bir ülke için gerekli, kendine özgü iktisadi politikalar üretmek en az rejimin meşrulaştırılması kadar önem arz etmiş; ekonomi üzerindeki devlet müdahaleciliği ön plana çıkmış ve bu önem yurt bilgisi ders kitaplarına yansımıştır. Büyük ekonomik buhran ders kitaplarına asla yıkıcı bir tavırla yansıtılmamış, bu büyük felaket karşısında Türk ekonomisinin güçlü ve yıkılmaz duruşu sık sık dile getirilmiştir. 1930 yılından itibaren yaşanan ekonomik buhran devamında gelen II. Dünya Savaşı özel girişimin gelişimine engel olmuş, devletçilik etkisini sürdürmüştür⁴⁰.

4.3.3.4. Tutumlu Olma

Tutumlu olma kategorisi ekonomik gelişmenin politik boyutuna ilişkin bir alt kategori olarak Tablo 25'te de görüldüğü üzere toplam 3,433 yoğunluk puanı ile dördüncü sırada yer almıştır. Ayrıca kategorinin yıllara göre dağılımının yer aldığı Tablo 25 incelendiğinde en yüksek yoğunluk puanına 1931 yılında ulaştığı görülmektedir. Milli iktisadi yurttas tasarımı sürecinde bireyin sahip olması gereken önemli bir iktisadi alışkanlık ve davranış olarak çocuğa “tutumlu olma” kavramı aşılanmıştır. Yeni rejime bağlı resmi ideolojinin iktisadi gündelik pratiklere yansımaları bu kategori üzerinden net bir şekilde görülebilmektedir. Tutumlu olma kavramı diğer pek çok ekonomik kategoride olduğu gibi kimi zaman iktisadi kimliğinden sıyrılarak politikleşmiş, metinsel olarak ders kitaplarında yeniden üretilmiştir. Tutumlu olmanın gerekliliği ve önemi; devletin bekası, milli düzenin

⁴⁰ Aşkın, Nehir ve Vural (2011)'in ifade ettiği üzere “1940 yılında çıkarılan Milli Korunma Kanunu özel girişimi teşvik edici rol oynamamış, savaş ekonomisi şartları içinde piyasayı düzenleyen ve arz talep arasındaki dengesizliği önleyip karaborsacılıkla mücadeleyi amaçlamıştır”(s.66).

işleyişi, ülkenin gelişimi, birlik ve bütünlük gibi rejimin sürekliliğine ilişkin kavramlar üzerinden vurgulanmış; çoğu kez ulus devlet ekseninde açıklanmaya çalışılmıştır.

Devlet tarafından sıklıkla ders kitaplarına yansıtılan idealize edilmiş iktisadi ülkülere ulaşabilmek için çocukta oluşması beklenen alışkanlık ve davranış biçiminin etkileyeceği geniş toplumsal ağ sürekli göz önünde bulundurulmuştur. Tutumlu olmayı bir alışkanlık ve davranış biçimi haline getirecek olan çocuk milli menfaatler uğruna ailesini ve çevresini de bu yönde yönlendirecektir. Devletçilik bünyesinde açılan hiçbir iktisadi yapı çocuğu yanlış yönlendirmeyeceği için özellikle “yabancılar” kapsamında oluşturulan iktisadi yapılar tarafından “kandırılmamak/aldatılmamak” adına çocuğa ikazlar yapılmış ve bir malı alırken yapması gerekenler uzun uzun anlatılarak tutumlu olmanın altı çizilmiştir. Gereğinden fazla para harcamanın, savurganlığın bireyi, aileyi ve toplumu düşüreceği olumsuz ekonomik senaryolar yakın çevreden uzak çevreye doğru aktarılmış, bu durum ilginç öykülerle desteklenmiştir.

Devlet iktisadi açıdan çocuğun yaşam biçimini belirlerken bireysel kazanımları göz ardı ederek milli menfaat ve milli kazanım vurgusu yapmaktadır. Çocuğun iktisadi açıdan bilinçlendirilmesi, tasarrufa ve milli iktisadi hayata intibak edilmesiyle oluşturulmak istenen ekonomik ritüeller, yeni rejimin talep ettiği idealize edilen yurttaş profili ile doğrudan bağlantılıdır.

Tutumlu olma aynı zamanda birikim kavramı üzerinden de çocuğa yansıtılarak özel girişim kapsamında ve devlet eliyle açılan bankalarla ilişkilendirilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “işte bankalar, milletin biriktirdiği parayı koruyan ve artıran kurumlardır. Sermayeleri çok büyük olduğundan kuvvetlidir. Batmak tehlikesi de yoktur. Bankalar, parasını veren adama senede yüzde dokuz faiz verir” (s.119).

4.3.3.5. Kooperatifçilik

Ekonomik gelişmenin politik boyutuna ilişkin bir alt kategori olarak kooperatifçilik kategorisi Tablo 25’te de görüldüğü üzere 3,383 toplam yoğunluk puanı ile beşinci sırada yer almıştır. Kooperatifçilik kategorisinin yıllara göre değişiminin incelendiği Tablo 25’te bu kategori 0,634 yoğunluk puanı ile 1945 yılında en yüksek noktaya ulaşmıştır. Kooperatifçik kategorisini “ekonomik gelişmenin politik boyutu” ana kategorisinin alt kategorilerinden ayıran en temel özellik; diğer kategorilere göre netleşmemiş ve tanımlanmamış bir şekilde çocuğa yansıtılmasıdır. Ayrıca dönemin iktisadi özelliği gereği

devlet tarafından kooperatifçiliğe verilen önemin yurt bilgisi ders kitaplarına yansımaması bu yönüyle şaşırtıcı bir durumdur.

Kooperatifçilik kapsamında ele alınması gereken bir diğer husus ise kooperatifçiliğin bir kalkınma aracı olarak kabul edilmesi ve çocuğa kooperatifçilik temelli birlik ve dayanışmaya bağlı iktisadi telkinlerde bulunulmasıdır. Örneğin yurt bilgisi ders kitabında Sander (1938)'in ifade ettiği üzere “köylülerimiz fakirdirler. Öyle büyük makineler alacak paramız yoktur. Bunun için dün akşam gelen konuklarla şöyle düşündük: İki köy birleşip para toplayacağız. Bir saban makinesi, birde büyük harman makinesi getireceğiz” (s.48).

4.3.3.6. Yerli Malı Kullanma

Yerli malı kategorisi ekonomik gelişmenin politik boyuna ilişkin bir alt kategori olarak Tablo 25'te de görüldüğü üzere toplam 0,288 yoğunluk puanı ile altıncı ve son sırada yer almıştır. Yurt bilgisi ders kitaplarında bu kategoriler üzerine gerçekleşen söylemlerin çocuk aracılığıyla gündelik pratiklere dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Devlet politik anlamda sadece sosyal ve siyasi hayatı destekleyici değil, aynı zamanda ekonomik hayatı düzenleyici kurallar da koyarak yurttışta oluşması gereken gündelik pratikleri belirlemiştir. Yerli malı kullanımına ilişkin ithalat ve ihracatın milli ekonomideki yeri anlatılarak, “ecnebi malı” na giden her kuruşun boşa akıtıldığına ve milli ekonomiye darbe vurduğuna ilişkin çeşitli olumsuzlamalara gidilmiştir.

Ekonomik açıdan rejimin talep ettiği politik çocuğun iktisadi yönelimi milliyetçi bir seyir izlerken; ekonomik bütünlük ve kalkınma esasları bu çerçevede çocuğa aktarılmış, doğru ekonomik davranışlar ve alışkanlıklar daha ilkokuldan itibaren oluşturulmaya çalışılmıştır. Çocuk ekonomik açıdan öz kaynakları doğru kullanmayı bilmeli, yerli malı kullanmaya dikkat etmeli, bu anlayışı bir alışkanlık haline getirerek milli ekonomiye faydalı faaliyetlerde bulunmalıdır. Bu yönüyle gerek tutumlu olma gerek yerli malı kullanma kategorilerinde devletin ekonomik anlamda oluşturmaya çalıştığı korumacı ve denetleyici yapı dikkat çekicidir.

Devlet bir yandan yurt bilgisi ders kitaplarıyla çocuğun gündelik hayatta sahip olması gereken iktisadi pratikleri aşılarken, bir yandan da bu yolla milli iktisadi terbiyevi unsurları oluşturmak istemiştir. Söz gelimi gündelik hayatta yerli malı kullanma ve teşvik etme yeni rejimin desteklediği bir pratik iken, aynı zamanda devletin menfaatlerine düşkün, milli değerlere saygılı çocuğun yapması gereken milli bir davranış örneğidir.

Yerli malı kullanma kategorisinin yıllara göre aldığı yoğunluk puanları incelendiğinde sadece 1931 ve 1945 yıllarına ait yoğunluk puanları göze çarpmakta iken diğer yıllara ait yoğunluk puanı hesaplanamamıştır. Ekonomik gelişmenin politik boyutu adlı ana kategoriye ait diğer kategorilerde olduğu gibi yerli malı kullanma kategorisinde de dalgalanmalar yaşanmaktadır. Bu durum çocuğun toplu, kapsamlı, sistemli bir iktisadi süreçten geçirilmeden ekonomik yönden inşa edilme çabasıyla açıklanabilir.

4.3.4. Devlet ve Yurttaş Arasındaki Görev ve Yükümlülükler

Yeni rejimin meşruiyet unsurlarının devamlılığının sağlanmasına yönelik ele alınan bir diğer kategori devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülükler olmuştur. Çalışma kapsamında analiz edilen tüm kategoriler içerisinde devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülükler kategorisi toplam 0,0982 yoğunluk puanı ile beşinci sırada yer almaktadır. Ayrıca bu kategori yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri ile devletin yurttaşa karşı görev ve yükümlülükleri olmak üzere iki alt kategori kapsamında değerlendirilmiştir.

Yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülükler adlı kategorinin yıllara göre aldığı yoğunluk puanları Tablo 26’da belirtilmiştir.

Tablo 26

Yeni Rejimin Meşruiyetinin Devamının Sağlanmasına Yönelik “Devlet ve Yurttaş Arasındaki Görev ve Yükümlülükler” Adlı Kategoriyeye İlişkin Alt Kategorilerin Aldıkları Yoğunluk Puanları

Yurttaşın Devlete Karşı Görev ve Yükümlülükleri	Devletin Yurttaşa Karşı Görev ve Yükümlülükleri	
Yurt Bilgisi (1928)	1,781	0,763
Yurt Bilgisi (1931)	3,660	1,568
Yurt Bilgisi (1932)	1,386	0,145
Yurt Bilgisi (1933)	1,908	0,286
Yurt bilgisi (1936)	1,838	0,204
Yurt Bilgisi (1938)	2,740	0,316
Yurt Bilgisi (1945)	1,746	0,476
Yurt bilgisi (1946)	1,546	0,672
Yurt Bilgisi (1949)	1,863	0,248
Toplam yoğunluk puanı	18,013	4,678

Devlet ve yurttaş arasındaki görev ve yükümlülüklerin çocuk üzerindeki politik yansımaları yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri, devletin yurttaşa karşı görev ve yükümlülükleri olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Bu kategorilerin aldıkları yoğunluk puanlarına bakıldığında Tablo 26’da da görüldüğü üzere yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri 18,013 yoğunluk puanı ile temsil edilmiş, devletin yurttaşa karşı

görev ve yükümlülükleri ise sadece 4,678 yoğunluk puanı ile temsil edilmiştir. Bir yurttaş olarak “Türk Çocuğu”nun kendine, Türklüğe yakışır şekilde davranması, sorumluklarını bilmesi, devletine karşı yapması gerekenleri her zaman aklında tutması önemlidir. Çünkü “Türk Çocuğu” her zaman ve her şartta kendine ait sıfatlara uygun davranır.

Cumhuriyet çocuğunun bir yurttaş olarak yapması gereken görev ve yükümlülükleri tanınması, bu görev ve yükümlülükleri takdir ve ifa edebilmesi yurt bilgisi ders kitaplarının en önemli önceliklerinden biri olmuştur. Bu bağlamda çocuğun yeni rejime ve yeni rejime dayalı politik sisteme “intibak ettirme” önemli bir amaç olarak görülmüş ve çocuğa çeşitli görev ve yükümlülükler verilmiştir. Türk çocuğuna düşen görev ve yükümlülükler çok geniş kapsamda ele alınmış; toplum ve aile hayatında yapması gerekenler, oluşturması gereken davranış kalıpları dikkat çekici cümlelerle örneklendirilmiştir. Yurt bilgisi ders kitabında Gölpınarlı (2007)’nin ifade ettiği üzere “evde misafirini entari ile karşılamaz. Okul elbisesini giymediği vakit boyun bağına bağlamadan sokağa çıkmaz. Saçları daima taranmış bulunur, tırnakları temizdir”(s.128). Devlete sadakat ve itaat boyutuyla inşa edilmeye çalışılan çocuk, görev ve sorumluluk eksenli bir yurttaşlık anlayışı ile yapılanmaya çalışılmıştır. Bu durum yurt bilgisi ders kitaplarında öylesine ciddi ve katı bir biçimde çerçeveselendirilir ki hak ve yükümlülük arasındaki kavramsal ayırım neredeyse ortan kalkar, çocuğun hakları bile yükümlülüklerini yerine getirmede bir araç haline gelmiştir. Diğer bir ifadeyle her hak bir görev karşılığında çocuğa verilir.

Devletin yurttaşa karşı görev ve yükümlülüklerinin yıllara göre dağılımının incelendiği Tablo 26’ya bakıldığında 1,568 ile en yüksek yoğunluk puanına 1931 yılında ulaşılmıştır. Devletin yurttaşa karşı görev ve yükümlülükleri dolaylı yünden çocuğa aktarılırken, yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri doğrudan ve güçlü bir şekilde yansıtılmıştır. Sosyal, siyasi ve ekonomik yünden yapması gerekenlere uymayan çocuk başta Türk milleti olmak üzere Cumhuriyete, Kurtuluş Savaşı ruhuna, vatana zarar vermiş sayılacağından bu duygusal bağ her zaman korunmaya çalışılmıştır. Devletin bekası ile paralel düzlemde yansıtılan görev ve yükümlülükler Türk olmakla eş anlamlı ele alınmıştır. Devlete karşı görev ve yükümlülüklerin tam sadakat ve itaat zemininde yerine getirilmesi bir anlamda Türklüğün gerekliliğidir.

Yurt bilgisi ders kitaplarında itaat temelinde ele alınan bu kategoriyle çocuğa “itaat”; hem toplumun hem devlet düzeninin en önemli önceliği olarak cumhuriyetçi vazifeler düzleminde yansıtılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında hızla yaşanan devrim temelli değişiklikler çocuk oyunlarından, çocuğun yapacağı sporlara kadar pek çok görev ve

sorumluluk barındırırken, yurt bilgisi ders kitaplarında daha çok politik görev ve sorumluluklar şeklinde yer almıştır. Rejime ilişkin her daim borçlu bir yurttaş profili yaratmak amacıyla sık sık çocuğa görev ve yükümlülükleri aktarılmıştır.

Köy ve köy çocuğuna ilişkin daha geniş ve ayrıntılarıyla yansıtılmış bir görev ve yükümlülükler silsilesi mevcuttur. Özellikle medeni köy ideali çerçevesinde devlet, köy çocuğunun modern hayatın gerektirdiği davranış, fikir ve tutumlara sahip olması için yapması gerekenleri yurt bilgisi ders kitaplarında uzun uzun açıklar. Bu anlamda yurt bilgisi ders kitaplarında yurttaşın her ihtiyacının devletten beklenmemesi gerektiği ve ancak görev/yükümlülüklerini bilen ve tam anlamıyla uygulayanların “makbul yurttaş” olacağı yansıtılmıştır. Yurttaş olan ve yurttaş olmayan arasındaki ayrım sözü edilen keskin ve katı söylemler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte önceki yıllarda uzun uzun anlatılan yurttaşın devlete karşı görev ve yükümlülükleri 1945 yılıyla birlikte daha yalın bir hal alarak kanuna uymak, vergi vermek, askerlik yapmak ve seçim hakkını kullanmak ile başlıklandırılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tanzimat'la birlikte eğitimde yaşanan değişme ve gelişmeler cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren hız kazanarak devam etmiştir. Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında ekonomik, kültürel ve politik boyutta eğitime yansıyan değişiklikler daha çok devrimlerin içselleştirme süreci ile ilgilidir. Bu süreç içerisinde genç cumhuriyetin varlığını devam ettirebilmesi için eğitime yüklenen ideolojik sorumluluk, zamanla hem bir yönlendirme hem de bir denetleme mekanizmasına dönüşmüş ve yoğun bir şekilde rejim propagandası aracı olmuştur. Genç cumhuriyetin ekonomik, sosyal ve siyasal alanda talep ettikleri eğitime yansımış, eğitim kurumlarında yaşanan değişikliklerin de toplumsal yapıyı öngörülen hedefler doğrultusunda etki etmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ideolojik işlevsellik kazanan yurt bilgisi ders kitapları özellikle çocuğun politik inşasında büyük rol oynamıştır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1945'li yıllara kadar olan tek partili dönemde Türkiye siyasi ve toplumsal anlamda çok büyük değişikliklere uğramış, bu süreçte eğitim önemli bir politik inşa aracı olarak görülmüştür. Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi "ideal çocuk" figürünü politik boyutta şekillendirirken hem Batı eksenli modern toplumun köklerini sağlamlaştırmak istemiş, hem de ideolojik denetimi sağlamıştır. Bir yandan üretilen politik bilgi, beceri ve değerler çocuk üzerinden denetlenirken bir yandan da bu kavramların çocuk aracılığıyla toplum tarafından içselleştirilmesi hedeflenmiştir. Burada eğitim programlarına ve özellikle yurt bilgisi dersine yüklenen en önemli sorumluluk genç cumhuriyetin varlığını ve meşruiyetini devam ettirebilecek politik alışkanlıkların üretilmesi, sürdürülmesi ve aktarılmasıdır. Bu bağlamda anahtar rol üstlenen çocuk ideolojik boyutta politik öğelerin en önemli taşıyıcısıdır. Çocuktan beklenen bu toplumsallaşma sürecinde etkileşimde olduğu tüm sosyal katmanları cumhuriyetin idealleri doğrultusunda etkilemek ve dönüştürmektir. Özellikle bu dönüşümün niteliğini ve hızını artırmaya yönelik olarak yeni rejim ders kitaplarını revize etmeyi uygun görmüştür.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan sonuçlar çalışmanın metodolojisine uygun olarak; “Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılması”, “yeni rejimin meşruiyetine yönelik politik unsurların kazanılması” ve “yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurlar” olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik inşasına yönelik Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarının kaldırılmasına ilişkin söylemler değerlendirildiğinde “ötekileştirme” ve “reddetme” kavramları üzerine kurgulanmış bir yapı göze çarpmaktadır. Modern / seküler ve milliyetçi değerlere dayalı bir politik zeminde yapılandırılmaya çalışılan çocukluk; özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında ideolojik bir enstrüman olarak inşa edilirken, Osmanlı dönemine ilişkin tüm politik bağlar ve buna bağlı toplumsal faktörler ötekileştirilip reddedilmiştir. Politik anlamda Osmanlı siyasal meşruiyet unsurlarına ilişkin yaratılan “öteki” çocuğa sadece politik kurumsallaşma ya da politik sistemlere uyum amacıyla olumsuzlanmamış, sıradan gündelik toplumsal yaşama ilişkin örnekler de ya da sıradan iktisadi alışkanlıklar da bile söz konusu olmuştur.

Yurt bilgisi ders kitaplarında yeni rejimin meşruiyet unsurlarının kazandırılması aşamasında ise çocukluğun politik inşası kapsamında “milliyetçilik” en önemli politik öznelerden biri olarak ele alınmış; hem Türk’ün zamansal ve mekânsal geçmişi hem ulusa bağlılığı anlamlı hale getirerek, hem de milli dayanışma duygusu yaratılarak çocuğa aktarılmış ve bu yönüyle rejime bağlılık hedeflenmiştir. Cumhuriyet döneminin ilerleyen yıllarında dışlayıcı etnik milliyetçi anlayış yerini birleştirici/kültürel milliyetçiliğe bırakmıştır. Bu yönüyle milliyetçilik özellikle ulus devlet inşasında çocuğa yönelik gerçekleştirilen “politik konsolidasyon” sürecinde en önemli politik unsurlardan biri olarak varlığını hissettirmiştir. Türk kimliği üzerinden inşa edilmeye çalışılan politik kurumsallaşma çabaları bir yandan milliyetçilik gibi önemli bir ideolojik güç tarafından şekillendirilirken, bir yandan da militarist anlayışla beslenmiştir. Yurt bilgisi ders kitaplarının politik kimlik algısına etkisi düşünüldüğünde ulus-devlet inşası sürecindeki cumhuriyet rejiminin çocuğu militarize etme çabası olağan karşılanmaktadır. Türk’ün ordu ve asker gücü önemli bir referans noktası olmuş, milliyetçilikle ilişkilendirilerek politik sistemlere nüfuz etmiştir. Milliyetçiliğe dayalı birleştirici politik kodlar milletin geleceğine etki edecek önemli unsurlar olarak kabul görmüştür. Militarist ve milliyetçi çocuk üzerindeki güçlü ve sert politik vurgu o denli yoğun bir hal almıştır ki kimi zaman bu durum eleştiril(e)meyen bir unsur haline dönüşmüştür.

Yurt bilgisi ders kitaplarında yeni rejimin meşruiyetinin sağlanmasına yönelik ele alınan kategoriler incelendiğinde pedagojik açıdan yoğun bir şekilde millileştirme sürecinin yaşandığı gözlemlenmektedir. Milli pedagoji bu dönemde dogmatik öğeleri içeren politik öğretiler aracılığıyla sağlamlaştırılmak istenmiştir. Gerek politik sistemlere uyum kapsamında ele alınan kategoriler (demokrasi, meclis, siyasi partiler, siyasi liderler, seçim düzeni, kitle iletişim araçları), gerekse politik kurumsallaşma (yasal düzen, ordu, siyasi kurumlar) kapsamında ele alınan kategoriler eleştiriye kapalı, sorgulanamaz ve değiştirilemez bir anlayış benimsenerek çocuğa aktarılmıştır. Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında “rejime tam bağlılık” ve “tek seslilik” amacıyla didaktik bir üslupla aktarılan bu kavramlarda ivmesel değişiklikler çok yavaş gerçekleşmiştir. Yeni rejimin talep ettiği politik tutum ve alışkanlıklar çocuğa aktarılırken “tek usul”, “tek yöntem” ve “tek amaç” benimsenmiş, bu doğrultuda lokomotif fonksiyona sahip görev ve yükümlülükler çocuğa aktarılmıştır. Bu yönüyle yurt bilgisi ders kitaplarında yeni rejime ve bu rejime dayalı politik sistemlere her yönden gönülden hizmet eden, milli menfaat ve çıkarlara tam ve eksiksiz itaat eden çocuk tasavvuru “ideal çocuk” olarak kurgulanmıştır. Cumhuriyetçi ideal çocuğun yapması gereken görev ve yükümlülükler daha çok politik göndermeler üzerinden şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Yeni rejimin meşruiyetinin devamının sağlanmasına yönelik politik unsurların kazanılması sürecinde ele alınan diğer önemli politik unsur iktisadi yönelimlerdir. Yeni rejime dayalı politik entegrasyonun sağlanabilmesi amacıyla politik kurumlar kapsamlı ve detaylı bir şekilde tanıtılırken devlet tarafından çocuğun yapılanması politik olmanın yanı sıra sosyo-ekonomik bir proje olarak kabul görmüş ve bu politik yapılar sosyo-ekonomik boyutuyla da aktarılmıştır. Rejimin eğitsel anlamda tamamlayıcı en güçlü unsuru olarak kabul gören yurt bilgisi ders kitapları çocuğun iktisadi inşasını modernite temelli gündelik alışkanlıklarından yasal ekonomik işleyişe kadar çok geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Ekonomik buhrandan kurtulmaya çalışan ve yeni kalkınma hamleleri içerisinde bulunan genç cumhuriyet, iktisadi temellerini çocuk üzerinden oluşturmaya çalışırken milliyetçiliği, işlevsel bir yapıya sahip kolektivist bir araç olarak kabul etmiştir. Yurt bilgisi ders kitaplarında iktisadi anlamda çizilen çocuk tasavvuru sadece var olanı koruyan değil, aynı zamanda vatani uğruna her daim ilerleme azmini de içinde bulundurandır. Gerek yeni rejimin meşruiyetinin saplanmasında gerekse bu meşruiyetin devam ettirilmesinde Batı eksenli modernleşme çabaları “seküler modernleşme” ile pekiştirilerek pozitivizme dayalı bir yapının oluşturulması hedeflenmiştir. Medeniyet ekseninde Batı’ya dair çocuk

nazarında oluşturulması hedeflenen modern görünüm sürekli olarak göz önünde tutulmuş, akla ve bilime aykırı uygulamalar eleştirilmiştir. Özellikle bu bağlamda rejim karşıtı dini güçlerin çocuktan uzaklaştırılması sağlanmıştır.

Çocuğun politik yapılanmasında kullanılan kavramlar milliyetçi ve modernite eksenli olduğu kadar pragmatik bir zemin de içermektedir. Hem politik kurumsallaşma hem de yeni politik sistemlere uyum sürecinde devlet çocuk üzerinden “milli terbiye” geleneği oluştururken, yeni rejime dayalı devletin yararını her şeyin üstünde tutmuştur. Çocuk devletin yararını göz önünde bulundurarak cumhuriyetçi politik erdemlerle donatılmalı, gerektiğinde nitelikli yurttaş, gerektiğinde cesur asker ya da Batı’lı modern insan olmalıdır.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde çocukluğun politik yapılanmasında geleneksel anlayıştan uzaklaşarak “müstakil” bir varlık olarak ele alındığı, pragmatist bir anlayışla milliyetçi, modern ve rejime sadık cumhuriyetçi çocuğun idealize edildiği görülmektedir.

Çalışma kapsamında çocukluğun politik yapılanmasına ilişkin araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- 1) Bu araştırma çocukluğun politik yapılanmasına ilişkin 1928-1948 yılları arasında yayımlanan yurt bilgisi ders kitaplarını kapsamaktadır. İdeolojik ve politik zemin olarak güçlü hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve tarih gibi dersleri kapsayacak şekilde genişletilmesi alana katkı sağlayabilir.
- 2) Araştırma cumhuriyet dönemi dışında politik kırılmaların yaşandığı özellikle tek partili süreçten çok partili sürece geçiş dönemlerini veya darbe dönemlerini kapsayacak şekilde çocukluk üzerinden yinelenabilir.
- 3) Çocukluğa ilişkin politik yapılanma süreçleri ile ilgili öğretmen, veli, öğrenci, idareci gibi değişkenler göz önünde bulundurularak nicel metodolojinin merkezde olduğu çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- 4) Çeşitli ders kitapları politik yapılanmanın alt katmanları (politik sistemler, politik kurumsallaşma, ekonomik gelişmenin politik boyutu vb.) açısından incelenip, dönemsel karşılaştırmalar yapılabilir.
- 5) Çeşitli öğretmen, öğrenci, veli veya idareci görüşleri alınarak “ideal bir ders kitabı”nın hangi politik öğeleri içermesi gerektiğine ilişkin görüşler ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

- Adelson, J., & O'Neil R.P. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of personality and social psychology*, 4(3), 295-306.
- Ahioğlu, E.N. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye'de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 41-52.
- Akbaş, E., & Topçuoğlu, R. A. (2009). Modern ocukluk paradigmasının oluşumu-eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), 95-103.
- Akyıldız, H. & Eroğlu, . (2004). Türkiye Cumhuriyeti dönemi uygulanan iktisat politikaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1),43-62.
- Akyüz, A.K. (1932). *Yurt bilgisi*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1988'e)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi (M.. 1000-M.S. 2014)*. Ankara: Pegem.
- Alkan, T. (1979). *Siyasal toplumsallaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Alkan, T. (1989). *Siyasal bilinç ve toplumsal değişim*. Ankara: Gündoğan.
- Altan, C. (2011). Eğitim-siyasal eğilim ilişkisi: Mersin rneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 313-329.
- Altınparmak, İ. B. (2014). Öğrencilerin siyasi sosyalleşme algısı üzerine ailenin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 261-280.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı:1924 ilk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2). 717-734.
- Aşkın, A., Nehir, S. & Vural, S. . (2011). Tarihsel süreçte girişimcilik kavramı ve gelişimi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6 (2), 55-72.

- Aziz, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Babahan, A. (2014). *Nationalism and religion in the textbooks of the early republican period in Turkey*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baş, T. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri Nvivo7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı.
- Børhaug, K. (2008). Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579-600.
- Bozkurt, B. (2010). Türkiye’de çok partili düzene geçişle CHP ve eğitim sistemindeki gelişmeler (1946-1950). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9, (20-21), 213-231.
- Bumin, K. (1998). *Okulumuz, resmi ideolojimiz ve politikaya övgü*. İstanbul: Yol.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri* [PowerPoint Sunuları].
<http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Copeaux, E. (1998). *Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine* (A. Berktay, Çev.). İstanbul: Numune.
- Çelikçi, A.S., & Kakışım, C. (2013). İtalyan faşizmi ve tarihsel gelişimi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 83-99.
- Dağ, N., Sözer, M.A. & Sel, B. (2015). Political education in school. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1881-1887.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.

- Denver, D., & Hands, G. (1990). Does studying politics make a difference? The political knowledge, attitudes and perceptions of school students. *British Journal of Political Science*, 20 (2), 263-279.
- Doğan, N. (1994). *İlk ve orta dereceli okul ders kitapları ve sosyalleşme*. İstanbul: Bağlam.
- Duman, D., & Doğdu, M. (2010). 1930-1950 dönemi çocuk dergilerinde yurttaşlık bilinci gelişimi kapsamında ulus-devlet algısının sağlanması: “Türk çocuğu-Cumhuriyet çocuğu”. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 21, 157- 170.
- Easton, D.,& Dennis, J. (1967). The Child’s acquisition of regime norms:Political efficacy. *American Political Science Review*, 61,25-38.
- Easton, D.,& Dennis, J. (1969). *Children in political system*. New York: Mc Graw-Hill.
- Easton, D.,& Dennis, J. (1970). *The child’s image of government*. New York: Random Hause.
- Eklin, F. (1995). *Çocuk ve toplum: çocuğun toplumsallaşması* (N.Güngör, Çev.).Ankara: Gündoğan.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (D. Öngün, Çev.). Ankara: ÇOKAUM.
- Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. *III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi bildirileri*, 1, 15-25.
- Ermat, B., & Ermat, K. (1945). *Yurt bilgisi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Frazer, E. (1999). The idea of political education. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), 5-22.
- Frazer, E. (2006). Iris Marion Young and political education. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 39-55.
- Gelişli, Y. (2013). Çocuk dergilerinde milli kimlik ile ilgili değerlerin sunuluşu. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 82-96.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme.
- Gölpınarlı, M.A. (2007). *Yurt bilgisi*. İstanbul: Kaynak.
- Greenstein, F. L. (1965). *Children and politics*. New Haven, Hale University Press.

- Guttek, G.L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, ev.). Ankara: Ütopya.
- Gümüş, A. (2006). Politik eğitim. *Toplumsal Bir Sorun Olarak şiddet Sempozyumu bildirileri 1*, 257-268.
- Güngörmez, B. (2002). Kitle iletişim araçları, siyaset ve propaganda. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Gürdal, A.D. (2013). Sosyolojinin ihmal edilen kategorisi üzerinden çocukluk sosyolojisine ve sosyolojiye bakmak. "*İş, Güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(4), 1-26.
- Gürses, F. & Pazarcı, N.G. (2010, Eylül). *Siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri: Ders kitapları üzerinden bir inceleme*. 5. Karaburun Bilim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İzmir.
- Gürses, F. (2010). Kemalizm'in model ders kitabı: Vatandaş için medeni bilgiler. *Gazi Akademik Bakış*, 4 (7), 233-249.
- Güvenç, B., Oktan, P., Belek, T., Akarsu, F., Tzeren, S. & zden, A. (1998). *Japon Eğitimi*. İstanbul: Mill Eğitim Bakanlığı.
- Harris, H. (2001).Content analysis of secondary data:A study of courage in managerial decision making. *Journal of Business Ethics*, 34, 191-208.
- Hesapoğlu, M. (2009). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at! :Batı'da çocukluğun tarihi* (E. Hoşsucu, ev.). İstanbul: Kitap.
- Hilmi, İ. (1931). *Yurt bilgisi*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, K. (1999). Paternalist politikanın ideal Türk ocuğu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 195-212.

- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya.
- James, A. (2000).“Yeni” çocukluk sosyolojisinde sorunlar, yaklaşımlar ve pratikler. *III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi bildirileri* 1, 27-36.
- Kalaycı, N. (2004). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi (1923-1938) ilkokullarda coğrafya eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 152-170.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif kongresinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 123-134.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye’de ilkokul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye’de Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 107-130.
- Kışlalı, A.T. (1987). *Siyaset bilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu.
- McNaughton, A. H. (1982). Cognitive development, political understanding and political literacy. *British Journal of Educational Studies*, 30(3), 264-279.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge.
- Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 213-228.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi politik düşün(eme)mek üzerine bir örnek olay incelemesi: 4X3’lük zorunlu eğitim tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(39), 93-123.
- Öztan, G. G. (2009). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. (2004). Siyasal toplumsallaşma ve çocuk: Ankara’da ilköğretim çağı öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma [Özel Sayı]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 57.

- Parlak, İ. (2005). *Türkiye 'de ideoloji-eğitim ilişkisi: Erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi* (N. Elhüseyini, Çev.). İstanbul: Ekonomik ve Toplumsal Tarih.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge.
- Pring, R. (1999). Political education: Relevance of humanities. *Oxford Review of Education*, 25(1), 71-87.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: Miniature adults or tribal children? *Sociology*, 37 (2), 277-295.
- Rona, T. (1946). *Yurt bilgisi*. Ankara: Çankaya.
- Ross, A. (1984). Developing political concepts and skills in the primary school. *Educational Review*, 36 (2), 131-139.
- Salı, G., & Arslan, M.(2000). Cumhuriyet dönemi ilkököl programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25 (117), 57-63.
- Sander, M. S. (1938). *Yeni yurt bilgisi*. İstanbul: Resimli Ay.
- Sander, M. S. (1936). *Yeni yurt bilgisi*. İstanbul: Türk Kitapçılığı.
- Sarantokos, S. (1994). *Social Research*. The Macmillian Press.
- Sevinç, K. (1933). *Türk yavrularına yurt bilgisi*. İstanbul: Ekspres.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Su, K. (1981). *Sevr antlaşması ve Aydın (İzmir) vilayeti*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 402-410.
- Şirin, F.S. (2013). İktidar ve çocuk. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 8(8), 1275-1284.
- Şirin, M.R. (1998). *Çocuk yüzü yazılar*. İstanbul: İz.
- Şirin, M.R. (2006). *Dersimiz çocuk: Çocuk üzerine düşünce yazıları*. İstanbul: İz.
- T.C. Maarif Vekâleti (1926). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaa.

- T.C. Maarif Vekaleti (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet.
- T.C. Maarif Vekaleti (1939). *Birinci maarif şurası*. İstanbul: Milli Eğitim.
- T.C. Maarif Vekaleti (1924). *İlk mektepler müfredat programı*: İstanbul Matbaayı Amire.
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71-78.
- Tan, M. (1994). *Çocukluk: dün ve bugün. Toplumsal tarihte çocuk*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Taşkıran, T. (1948). *Yurt bilgisi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. & Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel.
- Tok, T. N. (2012). Türkiye'deki siyasi partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (2), 273-312.
- Tomlinson, P. (1975). Political education: Cognitive developmental perspectives from moral education. *Oxford Review of Education*, 1(3), 241-267.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türköne, M. (2005). *Siyaset*. Ankara: Lotus.
- Üstül, F. (2016). "Okul"da vatandaş eğitiminin yüzyıllık tarihi.
http://www.obarsiv.com/guncel_vct_0405_fusunustel.html sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilorman, M. (2003). Siyasallaşma sürecinin yeniden keşfi: Siyasal eğitim kavramına kuramsal bir giriş. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 28, 23-47.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T., & Şimşek, A. (2015). Erken cumhuriyet dönemi lise ders tarih kitaplarında din anlatısı. *Eğitim ve Bilim dergisi*, 40(179), 323-340.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	SEL,,BURCU
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	ANKARA 20.03.1987
Medeni hali	Evli
Telefon	05434558560
E-posta	burcusel3@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Başkent Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi	2005
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2010-2016	Milli Eğitim Bakanlığı	Sınıf Öğretmenliği

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar

Dağ, N., Sözer, M.A. & Sel, B. (2015). Political education in school, *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1881-1887.

Sözer, M. A. & Sel, B. (2015, Nisan). *Dewey'e göre ahlak ve değer eğitimi: Faydacı ahlaka eleştiriler*. Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Bartın.

Sözer, M. A. & Sel, B. (2015). John Dewey'in Görüşlerinin Ontolojik ve Epistemolojik Temelde İrdelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 313-327.

Sözer, M. A. & Sel, B. (2016). Social Gender Inequality in Terms of Academic Signs in Higher Education of Turkey: *Horizontal and Vertical Differentiation*, *The Global e Learning Journal*, 5 (2), 1-10.



GAZİ GELECEKTİR..