



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı**

**TÜRK EĞİTİMİNDE MUHAFAZAKÂRLIK: 1950-60 DÖNEMİ  
KÖY ENSTİTÜLERİ- İMAM-HATİPLER ÖRNEĞİ**

**Gözde ÇAVDAR**

**Danışman**

**Prof. Dr. Niyazi USTA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Haziran, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayımlayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

### YAZARIN

Adı : Gözde

Soyadı : Çavdar

Bölümü : Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

İmza :

Teslim Tarihi : 29.07.2019

### TEZİN

Türkçe Adı : Türk Eğitiminde Muhafazakârlık: 1959-60 Dönemi Köy Enstitüleri-İmam-Hatipler Örneği

İngilizce Adı : Conservatism in Turkish Education: 1950- 60 Period the Village Institutes- Imam-Hatips Model

## 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: Gözde ÇAVDAR

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

**Gözde ÇAVDAR** tarafından hazırlanan “**Türk Eğitiminde Muhafazakârlık: 1950-60 Dönemi Köy Enstitüleri- İmam-Hatipler Örneği**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Bir öge seçin. ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Niyazi USTA

(Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi) .....

**Başkan:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



*“Annem ve Babam’a”*

## TEŞEKKÜRLER

Alanımın dışında bir yüksek lisans eğitimine başlamak benim için bilmediğim bir suya direkt atlamak gibiydi. Bu suda kaybolmam ise an meselesi. Bu süreçte bilgileri ve fikirleriyle maddi-manevi olarak yanımda olan danışman hocam Prof. Dr. Niyazi USTA'ya ve yüksek lisans eğitimimin en başından beri yanımda olup değerli fikirleriyle bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim sürecim boyunca kendisinden aldığım dersler ile disiplinlere ve durumlara bakış açımı değiştiren değerli hocam Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK'e ve tez savunması esnasında bizleri kırmayarak eşlik eden Dr. Öğr. Üyesi Nagihan TEPE'ye değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Eğitimim ve hayattaki varlığım süresince bana emek veren, katkı sunan, gelişimime destek olan tüm hocalarıma ve meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ne mutlu bana ki, etrafım beni önemseyen insanlarla çevrili. Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden başlayarak son güne kadar yanımda desteklerini hissettiren ve bana her konuda yardımcı olan arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni ayaklarımın üzerinde, özgürce ve güvenle duracak şekilde yetiştiren ailem hayattaki en büyük şansım. Bu süreçte verdikleri destek yadsınamaz ancak desteğin de ötesinde bana başarabileceğim hissini en başından beri aşıl原因an sevgili aileme teşekkür ediyorum.

Anneciğime, tüm süreçte yaşanan tüm zorluklarda yanımda dimdik durduğu için çok teşekkür ediyorum. Babacığımaya hâlâ layık olmaya çalışıyorum ve beni ilkeli ve hür bir birey olarak yetiştirdiği için kendisine minnettarım.

# TÜRK EĞİTİMİNDE MUHAFAZAKÂRLIK: 1950-60 DÖNEMİ KÖY ENSTİTÜLERİ- İMAM-HATIPLER ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Gözde ÇAVDAR

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

## ÖZ

Bu araştırma, 1950- 60 dönemi Türk eğitiminde muhafazakâr ideolojinin varlığını Köy Enstitüleri ve İmam Hatipler örnekleri üzerinden tespit etmeyi amaçlamaktadır. Muhafazakârlık kavramının tanımına ve bu ideolojinin başat kurumlarını oluşturan ‘Gelenek’, ‘Din’, ‘Devlet’, ‘Tarih’, ‘Mülkiyet’, ‘Aile’ ve felsefesini oluşturan ‘Pragmatizm’e; ideolojinin kurucusu sayılan Edmund Burke ve muhafazakârlığın gelenekçilikten ayrıldığı yönlerini ortaya koyan Karl Mannheim’ın fikirlerine karşılaştırmalı şekilde değerlendirilerek yer verilmiştir. Türk muhafazakârlığının Avrupalı muadillerinden farklı bir seyir takip ettiği, ‘Tek Partili Dönemde Muhafazakârlık’ ve ‘Çok Partili Döneme Geçiş ve 1950-60 Dönemi Türk Muhafazakârlığı’ başlıkları altında incelenerek tespit edilmiştir. Muhafazakârlığın eğitim ile bağlantısını belirleyebilmek adına, eğitimin kültürle işbirliği ve diğer disiplinlerle ilişkileri saptanmış; Türk eğitimindeki muhafazakâr yansıma, ‘Tek Partili Dönemde Eğitim ve Muhafazakârlık’ ve ‘Çok Partili Döneme Geçiş ve Türk Eğitiminde Muhafazakârlık’ başlıkları altında incelenmiştir. Türk muhafazakârlığının temel olarak milliyetçilik ve halkçılık ilkeleri ile özellikle çok partili döneme geçiş yıllarından itibaren din ekseninde şekillendiği tespit edilmiş olup, bu etkenlerin Köy Enstitüleri’nin kapatılma ve İmam- Hatiplerin kurulma sebeplerinde etkili olduğu meclis tutanaklarında ve her iki kurumun ders müfredat çizelgelerinde gözlenmiştir. Birbirinin devamı olmayan iki kurumun modern- muhafazakâr tutumların fikir çatışmaları içerisinde sıkça eleştirilene maruz kaldıkları, her ne kadar Köy Enstitüleri modern; İmam-Hatipler muhafazakâr olanı simgeleseler de, aslında iki kurumun da hem modern hem muhafazakâr özellikler taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler** : Muhafazakârlık, Milliyetçilik, Eğitim, Köy Enstitüleri, İmam- Hatipler

**Sayfa Sayısı** : 165

**Danışman** : Prof. Dr. Niyazi USTA

**CONSERVATISM IN TURKISH EDUCATION: 1950- 60 PERIOD  
THE VILLAGE INSTITUTES- IMAM-HATIPS MODEL**

**MS Thesis**

**Gözde ÇAVDAR**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**July, 2019**

**ABSTRACT**

This research aims to determine the existence of conservative ideology in Turkish education in the 1950- 60 period, through the examples of the Village Institutes and Imam-Hatips. The definition of the conservatism concept and ‘Tradition’, ‘Religion’, ‘State’, ‘History’, ‘Property’, ‘Family’, constituting the principal bodies of this ideology and ‘Pragmatism’ which constitutes its philosophy have been included and evaluated, by comparing the opinions of Edmund Burke known as the founder of the ideology and Karl Mannheim who presented the ways in which conservatism and conventionalism differ. It has been determined under the titles ‘Conservatism in the Single Party Period’ and ‘Transition to Multi- Party System and Turkish Conservatism in the 1950- 60 Period’ that Turkish conservatism follows a different course from its European counterparts. In order to determine the link between conservatism and education, the cooperation between education and culture and the relations of education with other disciplines have been determined and the conservative reflection on Turkish education has been examined under the ‘Education and Conservatism in the Single Party Period’ and ‘Transition to Multi-Party System and Conservatism in Turkish Education’ titles. It has been determined that Turkish conservatism has been mainly formalized by the nationalism and populism principles and in the axis of religion, especially starting from the years of transition to the multi- party period, and it has been observed from parliamentary minutes and schedules of both institutions that these factors had an impact upon the liquidation of the Village Institutes and establishing the Imam- Hatips. It has been inferred that both institutions, not being follow- ups to each other, have often been criticized in between the ideological conflicts of modern- conservative attitudes and although the Village Institutes symbolize the modern and the Imam- Hatips the conservative ones, both institutions have had common modern and conservative characteristics.

**Key Words** : **Conservatism, Nationalism, Education, Village Institutes, Imam- Hatips**

**Number of Pages** : **165**

**Advisor** : **Prof. Dr. Niyazi USTA**



## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT .....	VIII
İÇİNDEKİLER .....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
İKİNCİ BÖLÜM.....	4
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1 Muhafazakârlığın Tanımı.....	4
2.2 Muhafazakârlığın Tarihsel Gelişimi.....	8
2.3 Muhafazakârlığın Temel İlkeleri .....	14
2.3.1 Muhafazakârlık ve Gelenek.....	15
2.3.2 İnsanın Kusursuz Evren Düzenindeki Konumu ve Din.....	20
2.3.3 Toplumun Karışık Yapısında İnsan ve Devlet.....	25
2.3.4 Toplumsal Hafıza ve Tarih .....	32
2.3.5 İhtiyatlı Tavır ve Pragmatizm .....	37
2.4 Muhafazakârlığın Temel Sınıflandırması .....	39
2.5 Türk Muhafazakârlığı .....	40
2.5.1 Türk Siyasetinde Muhafazakârlık .....	44
2.5.2 Tek Partili Dönemde Muhafazakârlık.....	48
2.5.3 Çok Partili Döneme Geçiş ve 1950-60 Dönemi Türk Muhafazakârlığı .....	56
2.6 Eğitim ve Kültür Kavramları.....	61
2.6.1 Kültür Kavramı .....	61
2.6.2 Eğitim ve Kültürün Tarihsel Süreci.....	65
2.6.3 Eğitim Kavramının Tanımı, Amaçları ve Tarihsel Süreç.....	72
2.7 Eğitimin Diğer Disiplinlerle İlişkisi .....	80
2.7.1 Eğitimin Felsefeyle İlişkisi .....	80

2.7.2 Eğitimin Ekonomiyle İlişkisi.....	81
2.7.3 Eğitimin Siyasetle İlişkisi .....	82
2.7.4 Eğitimin Sosyoloji ile ilişkisi .....	84
2.7.5 Eğitimin Muhafazakârlıkla İlişkisi .....	87
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>89</b>
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>89</b>
3.1 Araştırmanın Problemi.....	89
3.2 Araştırmanın Amacı.....	89
3.3 Araştırmanın Modeli.....	89
3.4 Araştırmanın Önemi .....	89
3.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	90
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>91</b>
<b>IV. BULGULAR.....</b>	<b>91</b>
4.1 Türk Eğitim Sistemi .....	91
4.1.1 Tek Partili Dönemde Eğitim ve Muhafazakârlık .....	103
4.1.2 Çok Partili Döneme Geçiş ve Türk Eğitiminde Muhafazakârlık....	109
4.2 Köy Enstitüleri.....	114
4.2.1 Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Yasal Dayanağı.....	114
4.2.2 Köy Enstitülerinin Kuruluş Amaçları .....	121
4.2.3 Köy Enstitülerinin Kapatılma Sebepleri .....	123
4.3 İmam Hatip Okulları .....	132
4.3.1 İmam- Hatip Okullarının Tarihçesi ve Yasal Dayanağı .....	132
4.3.2 İmam- Hatip Okullarının Kuruluş Amaçları.....	139
4.3.3 Sembolik Olarak Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları .....	142
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>150</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>150</b>
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	150
5.2 Öneriler .....	153
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>155</b>

## **TABLolar LİSTESİ**

Tablo 1: Kalkınma Planları ve Eğitime Bakış Açıları Tablosu.....	97
Tablo 2: Ders ve Etkinliklerin 5 Yıla Genel Dağılımı .....	143
Tablo 3: Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri.....	144
Tablo 4: Tarım Ders ve Etkinliklerinin Genel Dağılımı .....	145
Tablo 5: Teknik Ders ve Etkinliklerin I. Sınıflarda Dağılımı (Kız ve Erkek) .....	145
Tablo 6: Erkek Öğrenciler için Teknik Alanlar .....	146
Tablo 7: Kız Öğrenciler için Teknik Alanlar .....	146
Tablo 8: I. Devre Meslek Dersleri Dağılım Çizelgesi.....	147
Tablo 9: I. Devre Genel Kültür Dersleri Dağılım Çizelgesi .....	148



## SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi
CHF	Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
DP	Demokrat Parti
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DÖGM	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme Portalı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MKP	Milli Kalkınma Partisi
NATO	North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Teşkilatı)
OECD	The Organization for Economic Co-operation and Development (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Platformu)
SCF	Serbest Cumhuriyet Fırkası
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği
TDK	Türk Dil Kurumu
TpCF	Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

İnsanlık için toplumsal yaşama geçiş; bir takım gereksinimleri de beraberinde getirmiştir. Doğası gereği bir arada bulunma ihtiyacı duyan insan, kültür yaratan bir varlıktır ve günün şartlarına ve toplumdaki yerine bağlı olarak, bu ihtiyacını farklı fikir akımları oluşturup, bunların etrafında birleşerek gidermektedir. Dolayısıyla da tarih, kimi zaman birbirine eklenerek oluşturulan benzer fikirlere, kimi zaman da taban tabana zıt görüşlere sahne olmuştur.

Ekonomik, siyasal ve sosyal kurumlara doğan ihtiyaç; hemen hemen her fikrin merkezinde, çeşitli varyasyonlarla yer almıştır. Nitekim kimi fikirler ‘doğru’ olanı; değişimde, gelişimde, ilerlemede ararken; bazıları, var olanın korunmasını kendilerine ilke edinmişlerdir. Bazı fikirler, doğal yaşam gerekleri içerisinde ihtiyaca yönelik olarak ve kendiliğinden ortaya çıkmış olsa da, çoğu düşünce sistemi çatışmalardan doğmuştur. Muhafazakârlık kavramı, tam da böyle bir çatışmanın ürünüdür. Temelinde öncelikli olarak geleneğin, tarihin, dinin ve dolayısıyla düzenin bulunduğu bu kavram; toplumların yaşamı bir arada *yaşanabilir* hale getirmek için geliştirdikleri, tepkisel nitelikte bir formül, bir düşünce ürünüdür. İnsanlığın temelinde, yaşanan çevre ile uyumu sağlama çabası yatmaktadır. Var olduğu ilk andan beri doğa olaylarıyla iç içe yaşayan insan; yeri gelmiş doğa olaylarına tapınmış, yeri gelmiş onlarla mücadele etmiştir. Ancak en nihayetinde, tüm bu tapınmalar ve mücadeleler içinde, çevre ile uyumlu bir hayat sürmüşlerdir. Toplumsal yaşama geçişleriyle birlikte, çevrelerini saran diğer insanlarla da uyumlu hareket etmeyi seçmiş ve yeni medeniyetler inşa etmişlerdir. Bu uyumlu süreç devam ettiği müddetçe, insanın tepki göstermesini ya da muhafazakâr bir tutum sergilemesini gerektiren bir durum söz konusu olmamıştır.

Sanayileşme ile birlikte aile ve toplum yapısının çözülmesi; hızlı değişen ekonomik ve sosyal dengeler; Liberalizm, Marksizm, Komünizm gibi toplumda derin etki yaratan fikir akımları; insanların yaşadıkları ve aslında alıştıkları çevre ile uyumlarını yitirmesine neden olmuştur. Bu yitirmişlik hissi; örf, adet, gelenek ve göreneklerin

insanları bir arada tuttuğu ve onlardan uzaklaşmanın; uyumsuzluk, çözülme dolayısıyla da öz kimliklerini kaybetme tehlikesi konusunda bir farkındalık yaratmıştır. Muhafazakârlık böyle bir tepkiselliğin ürünüdür. İnsanlar bu gibi nedenlerle muhafazakârlık çatısı altında birleşmişlerdir.

Muhafazakârlık günlük yaşamımızda, özellikle siyasette, sıklıkla adı geçen ve hatta 2002 yılından beri iktidarda bulunan Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) kendini tanımladığı jargon ile birlikte tekrar popülerlik kazanan bir kavram halini almıştır. İnsanlar kendilerini, çevrelerini, partilerini ve hatta giyim tarzlarını bile muhafazakâr olarak değerlendirme eğilimindedirler. Bu noktada, sosyal alanda, kelime pek çok farklı anlam kazanmış, kimileri tarafından olumsuz ifadelerle telaffuz edilirken, bazıları için önemli ve gerekli bir yaşam görüşünü, bir ideolojiyi ortaya koymuştur. Biz bu çalışmada, Edmund Burke'ün ana hatlarını çizip temel ilkelerini belirlediği, Karl Mannheim'ın *bilinçli hale gelmiş gelenekçilik* olarak betimlediği muhafazakârlığı ele almış bulunmaktayız.

Devletler tarih boyunca kendi ideolojilerini eğitim yoluyla halka aktarma yolunu seçmişlerdir. İnsan yavrusunun şekillendirilmesi süreci ailede başlamaktadır ancak insanlar, yaşamlarının büyük bir kısmını sistemli eğitim kurumları olarak organize edilen okul kurumlarında geçirmektedirler. Dolayısıyla da temel amacı, insanların topluma uyum sağlamasında gerekli bilgi ve yeterliliği kazandırmak olan eğitim; devletler tarafından bir ideoloji taşıma aygıtı olarak kullanılmıştır, kullanılmaktadır. Bu sebeplerden yola çıkarak; muhafazakârlığın toplum içerisindeki, özellikle eğitim alanındaki, görüngelerini incelemek amacıyla; kavramın felsefi ve buradan hareketle ekonomik ve dolayısıyla politik yönü ile sosyolojik boyutu arasındaki ilişki ve farklılıklardan hareket etmenin doğru olacağı görüşünü taşıyoruz. Dolayısıyla çalışmanın Kuramsal Çerçeve bölümü; muhafazakârlık ve eğitim kavramlarının farklı disiplinlerle ve kültürle bağlantısı tarihsel süreç içerisinde ele alınarak incelenmiştir.

Türkiye'de çok partili yaşamın fiili olarak başladığı 1950- 1960 dönemi içerisindeki muhafazakâr ideolojinin eğitim sistemine hangi açılardan ve ne boyutta yansıdığını görmek adına; tartışmalara konu olmuş iki meslek kurumu olan Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları örneklerinden hareket edilmiştir. Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları örneğinde Türk eğitim sisteminin hangi ilkeler doğrultusunda

muhafazakâr bir tutum sergilediğini görme amacı taşıyan çalışmada, meclis tutanaklarından, Milli Eğitim Şuraları kararlarından ve kurumların döneme ait müfredat programlarından yararlanılmış, bu bilgilere Bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırma esnasında Türkiye ve dünyadaki ilgili literatür taranmış olup, düşünürlerin ve araştırmacıların görüşlerine karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Araştırmanın problemi; Köy Enstitüleri ve İmam Hatip okulları özelinde Türkiye’de tek partili dönemden çok partili döneme geçiş süreci ve sonrasında muhafazakârlığın nasıl işlendiği, devletin hangi erek doğrultusunda eğitim sistemine etki ettiği olduğu için, yapılan çalışmalar nitel özellik taşımaktadır. Çalışmanın objektif ve somut bilgilere dayandırılması amacıyla; temel istatistik verilerden de yararlanılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde muhafazakârlık ve eğitim konuları incelenerek, Türk eğitiminde muhafazakârlığın hangi aşamalardan geçerek günümüzdeki şeklini aldığı araştırılacaktır.

#### 2.1 Muhafazakârlığın Tanımı

Muhafazakârlık, günlük yaşamımızda; özellikle siyasette sıklıkla adı geçen ve hatta 2002 senesinden beri iktidarda bulunan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) hükümetinin kendini tanımladığı kavramsal çerçeve ile birlikte Türkiye siyasetinde baskın bir şekilde yer alan bir kavramdır. İnsanlar kendilerini, çevrelerini, partilerini ve hatta giyim tarzlarını muhafazakâr olarak değerlendirme eğilimindedirler. Sosyal alanda kelime, pek çok farklı anlam kazanmış, hatta kimileri tarafından; gericilik, yobazlık gibi, olumsuz ifadelerle telaffuz edilirken, bazıları için önemli ve gerekli bir yaşam görüşünü, bir ideolojiyi ortaya koymuştur. Biz, Burke'ün (1729- 1797) temellendirdiği kavram ekseninde yürüttüğümüz çalışmada, sosyal alandaki yansımalarının daha net olarak ortaya koyulması adına, Oakeshott'un (aktaran Güngörmez, 2004, s. 12) "ontolojik muhafazakârlık" ve Mannheim'ın (aktaran Kecskemeti, 1959, s. 21) "bilinçli hale gelmiş gelenekçilik" olarak betimlediği muhafazakârlığı ele alacağız. Muhafazakârlığın toplum içerisindeki, özellikle eğitim alanındaki etkilerini incelemek amacıyla, muhafazakârlık kavramının felsefi, ekonomik ve dolayısıyla politik yönü ile sosyolojik boyutunu incelemenin doğru olacağı görüşündeyiz.

Muhafazakârlık deyiminin günümüzde kullanım alanı oldukça geniştir ve bu yüzden kavrama net bir çerçeve çizmek oldukça güçtür. Bununla beraber, siyasal ve sosyal anlamda tanımından daha fazlası olan muhafazakârlık, ideolojiler üstü bir ideolojidir ve bu ideolojinin topluma yansımaları da aynı oranda karmaşıktır. Farklı türlerinin olması, içine doğduğu coğrafyaya göre biçimsel değişiklikler barındırmasına rağmen, bütünsel yapısı ve doktriner özelliklere sahip oluşuyla bir mizaç ya da tutum olmanın ötesindedir. Kavramdaki anlamsal boşlukları doldurması amacıyla, kültür taşıyıcısı olan dil referansına başvurmak ve kavramın çeşitli



sözlüklerdeki tanımlarını incelemek önemlidir. Ancak yine görülecektir ki farklı sözlüklerin verdiği tanımlar da birbirleriyle örtüşmeyecek ve kavrama bakıştaki farklılıklardan doğan karmaşa gözler önüne serilecektir. Örneğin Türk Dil Kurumu (TDK), *muhafazakâr* kavramını *tutuculuk* olarak tanımlamıştır. Kelime, Latince *conserve* kökünden gelmektedir ve sözlük anlamlarına baktığımızda karşımıza benzer sonuçlar çıkmaktadır: *bir şeyi koruyan, olduğu şekilde bozulmadan kalmasını sağlayan*. Ancak bu tanım, bizim ele alacağımız muhafazakârlıkla ya da muhafazakâr bakış açısıyla uyuşmamaktadır. Çünkü kelimenin sosyal boyutlarını anlatmada hem oldukça kısır kalmakta hem de bahsedilecek olan dünya görüşünü tam olarak yansıtmamaktadır.

Akkır'a (2015) göre muhafazakârlık, Batı düşünce tarihinde oldukça zengin bir felsefi birikime sahiptir ve modernizm karşıtı fikirlerden oluşsa da modern bir ideolojidir. Çünkü muhafazakârlık, modernitenin getirdiği yeniliklere karşı duruş sergilemek adına kendisini de revize etme gerekliliği duyar. Bu yönüyle moderndir ancak muhafazakârlığın gelişim ve değişim anlayışı modernizmdeki kadar keskin ve hızlı değildir, dolayısıyla öncelikli olarak tedriciliği yönüyle modernizmden ayrılır. Ancak Akkır'ın (2015) bu betimlemesi de; klasik muhafazakâr anlayıştan ziyade liberal-muhafazakârlığa yakındır ki bu, kendini muhafazakâr akımda konumlandırılanlar için reddedişin ta kendisidir.

Muhafazakârlık Fransa'da başlayıp hemen hemen tüm Avrupa'ya ve ardından Amerika'ya yayılan ve hala etkisini önemli ölçüde sürdüren bir kavramdır (Beneton, 1991). Çalışmamızın devam eden bölümlerinde, İngiliz tipi muhafazakârlığın pragmatizminden ve demokrasi ile iç içe geçmiş siyasal yapısından bahsedeceğimiz için Cambridge Advanced Learner's Dictionary'den (2003) de yararlanılmıştır. Sözlükte 'conservative' [*muhafazakâr*] kelimesi, 'against change' [*değişime karşı*] yönlendirmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Kelimenin ilk anlamına baktığımızda ise, 'tending not to like or trust change, especially sudden change' [*değişimden, özellikle ani değişimden hoşlanmama ya da güvenmeme eğilimi olan*] ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Sosyoloji Sözlüğü'ndeki (Marshall, 1999, s. 512) tanımlamasına bakıldığında da *muhafazakârlık* [conservatism] kelimesi için "korumak" ya da "olduğu gibi muhafaza etmek" ifadeleri göze çarpmaktadır. Ancak aynı tanımlamanın devamına bakıldığında kavramdan soyut bir kuram ya da ideoloji

olarak bahsedildiği de görülmektedir. Bu ifadeler, belki de muhafazakârlığı en iyi tanımlayan ve Mannheim'ın muhafazakârlık betimlemesine en yakın ifadelerdir. Çünkü muhafazakârlık, değişime tamamen karşıt değildir, bunun için gerekli altyapının hazır olması, dolayısıyla da değişimin yavaş ve kademeli olması gerekliliğine vurgu yapar. Ancak burada, muhafazakârlığın soyutluğuna yapılan vurgu dikkati çekmektedir; zira muhafazakârlık, her şeyden önce, soyut akla ve onun getirilerine karşı çıkan; bunun yerine somut kuralları önceleyen bir yapıya sahiptir.

Durumsal muhafazakârlığın önemli isimlerinden Oakeshott'a (2004) göre muhafazakârlık; "Aşına olunanı bilinmeyene, denenmiş denememiş, gerçeği gizeme, fiilî olanı olası olana, sınırlıyı sınırlanmamışa, yakını uzağa, kâfiyi çok bol olana, elverişliyi mükemmele ve şu anki gülüşü hayalî neşeye tercih etmektir" (s. 56). Oakeshott, yalnızca konformist bakış açısıyla gündelik hayata vurgu yapmış olsa da; Beneton'a (1991) göre bu, rasyonalizmin kötüye kullanımınıdır, ancak değişime karşı duyulan tedirginliği aktarması açısından siyasal muhafazakârlık adına önemli bir noktada bulunmaktadır. Biz bu çalışmamızda, kavramın ideolojik boyutunu ele alacağımızı daha önce de belirtmiştik. Kavramın bu boyutuna siyasal açıdan baktığımızda Özipek'in (2007) aşağıdaki ifadeleri karşımıza çıkmaktadır;

"Muhafazakârlık, insanın akıl, bilgi ve birikim bakımından sınırlılığın inanan, bir toplumun tarihsel olarak sahip olduğu aile, gelenek ve din gibi değer ve kurumlarını temel alan, radikal değişimleri ifade eden sağ ve sol siyasi projeleri reddederek ılımlı ve tedrici değişimi savunan ve siyaseti, bu değer ve kurumları sarsmayacak bir çerçeve içinde sınırlı bir etkinlik alanı olarak gören bir düşünce stili, bir fikir geleneği ve bir siyasi ideolojidir" (para. 3).

Özipek'e (2007) göre muhafazakârlık, her ne kadar soyut teorilere ve dolayısıyla da ideolojilere karşı olsa da, temelde bir reddediş ideolojisidir. Toplumda yolunda gitmeyen, bozulmuş ya da bozulma riskiyle karşı karşıya kalınan durumlar için barındırdığı ilkeler, onu diğer ideolojilerden ayıran özelliklerdir. Onur, vicdan, duygusal ve ahlaki yükümlülükler, dinin yol göstermesi, tarihsel tecrübenin mirasıyla hareket etme ve birbirine yaklaşma gibi organik bağların/doğal insan ilişkilerinin, üretim-tüketim ilişkilerine indirgenmesi; bireylerin seçmen, tüccar, işçi gibi nicel kategorilere ayrılması, insanların mekanikleşen, uzaklaşan ve yalnızca çıkarları doğrultusunda hareket eden atomize toplum bileşenlerine, soğuk ve faydacı ilişkiler içine girmesi muhafazakâr düşünce için kabul edilemez. 18. yüzyılda Fransız Devrimi ile somut olarak başlamış kabul edilen Aydınlanma süreci ile birlikte aklın

gücüne atfedilen değerle sonradan inşa edilen sözde eşitlikçi, soyut haklar; insanlığı bir arada bulunma erdeminden mahrum etmektedir. Kapitalizmin 'kullan-at' stratejisi, insanların eşyalar üzerinde olduğu kadar birbirleri üzerindeki bağıllığını da derinden sarsması nedeniyle toplum için son derece tehlikelidir. Kişilerin atalarından miras kalan ya da kendi emekleriyle zaman içerisinde edindikleri toprak mülkiyetinin yerine, borsa gibi araçlarla soyut meblağların alım satımıyla temsil edilen kapitalist mülkiyetin geçirilmesi; toplumdaki doğal hiyerarşiyi bozacaktır. Çünkü toprağından kopan bireyler, sanayileşmenin kendilerine sunduğu ayrılmış ve hızlı makineler dünyasının içerisinde bireysel çıkarları uğruna yer edinmek için geleneklerinden daha da kopmaktadırlar. Üstelik fabrika stili yeni birleşim alanı o ana kadar hapisaneler ve kışlalar dışında hiç meydana gelmemiş bir birleşimdir (Beneton, 1991) ve bu da kişilerin adaptasyon sürecine hazırlıksız yakalanmalarına sebep olmaktadır. Buradan hareketle muhafazakârlık, modernizm başta olmak üzere; liberalizm, sosyalizm ve kapitalizm gibi akıl yoluyla oluşturulmuş, kuramsal fikirlere karşıt oluşuyla şekillenmektedir.

Muhafazakârlık dışındaki ideolojilere baktığımızda, insanın yeterli imkân sağlandığında kusurlarını elimine edip mükemmelliğe ulaşması mümkün gözükmektedir. Ancak muhafazakârlık, bu fikri tamamen reddetmektedir. Doğa yasalarına bağlı insanın tek yeterliliği, toplumun ona izin verdiği kadarıyla sınırlıdır. Liberaller, insanların eğitilebileceğine inanırlar ancak muhafazakârlarla buluştukları bir nokta da vardır; her iki ideolojide de insan doğası sosyal ya da ekonomik şartlardan bağımsızdır. Sosyalizm ise bu iki ideolojiden de burada ayrılır; sosyal ve ekonomik şartlar düzeltilirse iyi ve ahlâklı insanı yaratmak mümkündür.

Muhafazakârlıkta, tüm düşünceleri tek çatı altında toplamak mümkün değildir. Kavramın temel ilkeleri hususunda, düşünürlerin bir fikir birliği de söz konusu değildir. Hatta kimileri, kavramı bir tutum ya da düşünce olarak nitelendirirken, bazıları da bir ideoloji olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Robert Nisbet (aktaran Eren, 2012), eylemde bulunma ve reform yapma özelliklerinden yoksun olduğu gerekçesiyle muhafazakârlığın bir ideoloji olamayacağı yönünde fikir belirtmiştir. Yerel koşullara göre şekil alması kaçınılmaz olan bu kavramda, bir coğrafyada gelenek olarak vazgeçilmez olan bir unsurun, başka bir coğrafya için hiç önem arz etmemesine de şahit olmak mümkündür. Ek olarak, aynı coğrafyada zaman

içerisinde sıkı sıkıya bağlı kalınan geleneklerden uzaklaşıp modern zaman paradigmalarına uyum gösterilmesi de şaşkıncı değildir. Zaten muhafazakârlığı gericiilikten ayıran çizgi de budur; muhafazakârlar, gericiler gibi değişime tümüyle karşıt olup geçmişe dönmek istemekten ziyade, zamanın akıcılığını en düzgün şekilde sağlama amacı gütmektedirler.

## 2.2 Muhafazakârlığın Tarihsel Gelişimi

Muhafazakâr eylemlerin, toplulukların bulunduğu her çağda ve her alanda karşımıza çıkabileceğinden yukarıda bahsetmiştik. Hatta Eren'e (2012) göre, muhafazakârlığın en yoğun şekilde gözlemlendiği dönem İlk Çağ'dır. Platon'un eserleri ve bu eserlerdeki toplumsal yapıya ilişkin ani bir değişimin meydana getireceği kaos ortamı vurgusu, bu görüşü desteklemektedir. Orta Çağ ise, Hristiyanlık vurgusunun ve öğretilerinin en yoğun yaşandığı dönem olma özelliğiyle muhafazakâr tutumun şekillenmesinde en çok göze çarpan dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk günah öğretisi, muhafazakârların insan yapısına bakışının çıkış noktasıdır. Ancak muhafazakârlık; felsefi, sosyal ve siyasal anlamda, Aydınlanma Çağı'na ve 1789 Fransız Devrimi'ne tepkiler dâhilinde ortaya çıkmış bir ideolojidir. 1818'de uç bir gazetenin ismi olmasıyla birlikte ilk ifadelerini bulan kelime, 1830'lu yıllarda İngiliz Tory partisinin yerine Conservative Party [*Muhafazakâr Parti*] ifadesinin kullanımıyla siyasal alandaki yerini sağlamlaştırmıştır (Beneton, 1991).

Muhafazakârlık, ani değişimlere ihtiyatla yaklaşan bir fikir olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeptendir ki tarihçiler; muhafazakârlığın doğuşunu, Beneton'un (1991, s. 9) "karşı-devrimci an" olarak tanımladığı kırılma dönemlerindeki büyük metinlerin (Burke'ün '*Fransız Devrimi Üzerine Düşünceler*'i (1790) vb.) yayınlanması ile başlatırlar. Fransız Devrimi ile somutlaşan Aydınlanma düşüncesi, 15. ve 16. yüzyıldaki Rönesans ve Reform hareketlerinin katkısıyla 18. yüzyılda kendisini göstermiştir. Ancak kopuş olarak nitelendirilebilecek bu toplumsal dönüşüm, geleneksel köklerini 1688 İngiliz Şanlı Devrim [*The Glorious Revolution*]'ine kadar uzatmaktadır. 18. yüzyılın çığır açan olayları; Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi, Avrupa'dan başlayarak Amerika'yı ve tüm dünyayı etkisi altına alan bir değişim rüzgârı estirmiştir. O zamana kadar sarsılmaz görülen din kuralları, kilise öğretileri Aydınlanma Çağı ile birlikte, yerini rasyonalist akla bırakmış ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda insanlar, dine ve toplumsal otoritelere dair her

şeyi; aklın ölçemeyeceği, metafizik ve aşkın şeyler oldukları gerekçesiyle terk etmişlerdir. Aydınlanma'nın öne çıkardığı en önemli düşüncelerin başında, akla biçtikleri merkezî önem ve o güne kadar gelen anlayışın tersine, farklı bir evren tasarımı gelmektedir. Aydınlanma dönemini sembolize eden Fransız Devrimi ile birlikte insanlar, otoriteye başkaldırmış ve bireyselliğe, özgürlüklere, insan hakları ve eşitlik kavramlarına yönelmişlerdir. Devrimden önceki siyasi ve sosyal her şeyi yok saymış ve 'yeni' bir düzen oluşturma gayesine girmişlerdir. Böylelikle Devrim, çağdaş dünyanın yapısına ve işleyişine tarihte geri döndürülemez şeyler katmıştır, bunun örneklerinden biri de milli devletlerdir (Çiğdem, 1997). Sanayi Devrimi ile birlikte artan makineleşme ve Devrim'in tasarladığı kentleşme sonucunda bireyler yalnızlaşmış, buna bağlı olarak kendi öz kimliklerine yabancılaşmış ve sonuç olarak değerlerinden uzaklaşmışlardır. İnsanların istedikleri mesleği ya da işi yapabilecek olmaları, muhafazakâr bakış açısına tamamen terstir. Çünkü insanların toplumdaki statüsünü belirleyen, onlara doğal yollarla, toplum tarafından edindirilmiş statülerdir. Kararları kendi alan bir birey, toplumun öncüllüğünü reddetmesi yönüyle, hem toplumun ahengi için riskli hem de hataya yatkınlığı dolayısıyla tehlikelidir. Tüm bu gelişme ve değişimler, durumdan rahatsız olan dönem düşünürlerince şiddetle eleştirilmiş ve tüm bu eleştiriler, aslında terim olarak ortaya atılmamış olsa da, Burke'ün *Reflections on the Revolution in France* [*Fransız Devrimi Üzerine Düşünceler*] (1790) adlı eseriyle muhafazakârlık fikrinin temelini oluşturmuşlardır. Burke ve diğer düşünürler, yeni 'modern' yapıya karşı çıkmışlardır çünkü eskiyi yok etmenin kaos yaratacağından ve toplumu parçalayacağından endişe etmişlerdir. Örneğin Burke'e (1993) göre, tanrısal aklın terkedilmesi; tarihe, kültüre, mirasa, gelenek, örf ve adetlere, toplum yapısına, aileye ihanet etmektir ve düzeni ve istikrarı değiştireceği için toplumları felakete sürükleyecektir. Bu da muhafazakârlığın ana reddiyesidir.

Modern yaşam, teknolojinin avantajları ile birlikte yaşam standartlarını artırıcı bir etkiye sahiptir, dolayısıyla da insanlara çekici gelir. Ancak eşzamanlı olarak beklentileri de artıracığı için, tatminsizlik ve mutsuzluğu da beraberinde getirir. Muhafazakâr düşünce, karşı karşıya oldukları süreç boyunca modernizmin sert etkilerini hep eğitmiş ancak evrimi durduramamış; sadece yavaşlatmıştır. Bireyci-demokratik devrim ile sanayi ve teknik devrime karşı mücadelesinde çok başarılı olamamış; hatta bireysellik ve teknolojiye bağımlılık 20. yüzyılda daha da artmış,

gelenekler daha da silinmiştir. Dolayısıyla muhafazakârlık da daha sivri bir şekil almıştır.

Muhafazakârlık kavramının anlamı ve prensipleri üzerinde farklı fikirler ortaya atılmıştır ve bu ayrılıklar günümüzde bile devam etmektedir. Bu kavram kargaşasını en aza indirmek adına, siyasal/sosyal alanda kavramın temellerini atan Burke'ün muhafazakâr duruşunu tahlil etmek son derece önemlidir. Muhafazakârlık, Fransız Devrimi'ne karşı ortaya koyulan bir tavidir ve Burke'ün 1790'da Devrim henüz devam ederken kaleme aldığı *Reflections [Düşünceler]* isimli ünlü çalışma, muhafazakâr düşüncenin temel metnidir. Beneton'a (1991) göre Burke; Devrim sonrasında haklılığını ispatlamış, "Terör'ün despotizmi" gerçek olmuştur (s. 29). Burke, temel olarak tutarlı olmayan siyasi fikirlere sahip bir parlamenterdir ve Devrim üzerine kaleme aldığı metin, muhafazakâr düşüncenin tüm genel hatlarına değinmekle birlikte, sistematik bir reçete olmaktan uzak ve anlaşılması güçtür (Beneton, 1991). Üstelik Burke (1993) *Fransız Devrimi Üzerine Düşünceler'de*, muhafazakârlık kelimesini hiç kullanmamıştır.

İngiliz muhafazakârlığı ile Fransız muhafazakârlığı kavramsal olarak hep birbirinden ayrı tutulmuşlardır. Bu ayrımın başında da Burke'ün tutumu yer almaktadır. Çünkü Burke, İngiliz Whig partisi üyesidir ve İngiltere'deki *The Glorious Revolution [Şanlı Devrim]*'in tutkulu bir savunucusudur çünkü mutlak monarşiye karşıdır (Beneton, 1991). Zaten muhafazakârlığın temel döngüsüne bakıldığında, otorite ve devlet çok önemli bir konumdadır; ancak devletin otoritesi ve hükmetme gücü asla sınırsız olmamalı, güç aracı kurumlara paylaştırılmalıdır. Devrimsel niteliği olmasına karşın İngiltere'deki Devrim; bir hanedanın yerine başka bir hanedanı geçirmesi, geleneksel kuralları korumak adına kral ile halk arasındaki ilişkileri onarma amacı gütmesi ve yeni bir siyasal yapı kurma özelliği taşıması nedeniyle, Burke'ün desteğini kazanmıştır. "Devrimin amacı" der Burke (1993), "bizim eski tartışılmaz yasalarımızı ve özgürlüklerimizi ve bunların tek koruyucusu o eski anayasayı muhafaza etmeyi" (s. 33). Burke'e (2008) göre İngiliz Devrimi, tarihteki kopuşu onarmıştır. İngiliz hakları somut haklardır, özgürlükleri tarihle belirlenmiş özgürlüklerdir. Ancak Fransa'daki Devrim topluma kişisel haklar vererek, onlara akıl ürünü soyut haklar tanıyarak toplumu atomize etme, geçmişlerinden ve geleneklerinden uzaklaştırma, onları yozlaştırma yolundadır. Fransız teorisyenlerinin

geliştirdiği soyut haklar ise, metafiziksel olarak doğru ancak ahlâkî ve politik olarak yanlıştır.

Her ne kadar Burke'ün ismi katı prensipleri ve liberalizmin aklın üstünlüğüne biçtiği değere duyduğu büyük düşmanlık gereğince Fransız muhafazakârlığı ile anılıyor olsa da özellikle serbest piyasa ile ilgili görüşlerine bakıldığında, kendisinin liberal muhafazakâr kategorisinde de ele alınabileceğini söylemek mümkündür. Burke'ün, devletin piyasa müdahalesini *Thoughts and Details on Scarcity* [*Kıtlık Üzerine Düşünceler ve Detaylar*] (1795) kitabında kınayarak özel sektörün çıkarlarını koruması, kendisini liberal kategoriye dâhil eden algıyı güçlendirmektedir. Burke (1800), yoksullara yapılan devlet yardımlarının kişisel vicdandan ileri gelmesi gerektiğini savunur, ayrıca tarihin şekillendiriciliğine, geleneksel aktarıma ve kurumların mevcut işleyişine zıt olarak radikal bir ekonomik reform önerir.

Mannheim'in, bizim üzerinde durduğumuz muhafazakârlık tanımına en yakın görüşe sahip olan sosyologların başında geldiğinden yukarıda bahsetmiştik. Mannheim, yaşadığı dönem içerisinde farklı ideolojik unsurlar tarafından yaratılan çatışmalara yakından tanık olmuş ve hatta bu çatışmalardan bizzat etkilenmiştir. Hayatının çeşitli dönemlerinde meydana gelen olaylar, onun bilgi sosyolojisi özelinde tanınmış bir sosyolog olmasına zemin hazırlamıştır. Okyavuz'un (2002) *İdeoloji ve Ütopya*'nın Sunuş bölümünde aktardığı bilgilere göre; Mannheim'in komünizm, faşizm, liberalizm ve muhafazakârlık gibi dönemde etkisini şiddetle gösteren fikir akımlarına yakından şahit oluşu, bu fikir akımlarının çıkış noktalarını, aralarındaki farkları ve kesiştikleri fikirleri net bir şekilde analiz etmesini kaçınılmaz kılmıştır. Macaristan'da yaşanan Beyaz Terör döneminde (1919- 1920), komünistlere karşı şiddetli bir tepki gösteren muhafazakâr Beyazlar ile muhafazakârlığı, kaçıp sığındığı Almanya'da bir süre sonra Hitler'in iktidara gelişi ile birlikte Naziler tarafından işten çıkarılışıyla faşizmi ve Londra'ya yerleşmesi ile parlamenter demokrasiyi ve liberalizmi tanınması, bu fikri desteklemesi açısından önemli örneklerdir.

Mannheim'a (1928) göre muhafazakâr görüşün temelinde akıl dışı olan yatmaktadır ki bu, varlığın yalnızca saf akılla tanımlanamayacağını açıklama amacındadır. Hakikat, yalnızca aklın ölçebileceği somut bilgi üzerinden ulaşılabilir bir şey değildir. Modern kültürde bütünüyle aklî olduğu varsayılan matematiksel bilgi ya da kapitalist muhasebenin bile temelinde akıl dışılık söz konusudur. Soyut bilginin

gündelik yaşama aktararak somutlaştırılması hakikatin aklın üstünde oluşunu engelleyemez. Ancak toplumlar bu mekanizmayı kendilerine göre düzenleyip algılamaktadırlar.

Max Scheler ile birlikte ‘insanların gerçekte nasıl düşündükleri’ sorusuna cevap arayan Mannheim, *bilgi sosyolojisi* olarak adlandırdığımız sosyoloji disiplini geliştirmiştir. Buna göre tüm bilgi, toplumsal-tarihsel belirlenmişlik üzerine kuruludur (aktaran Okyavuz, 2002). Her bilgi, nesillerce tarihin süzgecinden geçirilerek tecrübe ile son şeklini almaktadır. Birey değil ancak toplum zaman içerisinde bilgiye son şeklini vermektedir.

Mannheim (2002), geliştirdiği sosyoloji alt disiplini için nesnel veri elde etmek adına, bir *serbestçe süzülen entelijansiya* tiplemesi inşa etmiştir ki bu; “köksüz, sınıfsız, aidiyetsiz anlamına gelmektedir” (s. 11). *Serbestçe süzülen entelijansiya* tiplemesi, bizzat toplumun içinden gelen ancak sosyal, ekonomik, akademik ve düşünsel duruşu gereği toplumun her kesimine dâhil olabilen ve toplumu kuş bakışı gözlemleyerek farklı fikir akımları arasındaki uzlaşmazlıkları analiz edebilen, karşılaştırabilen ve ideolojilere körü körüne ‘bağlanmayan’ tavrı ile tarafsızlığını koruyabilen entelektüel, aydın bir zümreden oluşmaktadır. Bu aydın zümrenin *köksüzlüğü*, her türlü iktidara çıkar endişesi olmaksızın doğruyu söyleyebilen; din, siyaset, etnisite gibi kalıplaşmış düzlemlerden bağımsız hareket ediyor olmalarından ileri gelmektedir. *Sınıfsızlıkları*, Marx’ın (1818- 1883) biçimlendirdiği sınıfsal ayrımlara dâhil olmadıkları gibi, var olan mevcut sınıflar arasındaki uyumu sağlayıp uzlaşmaya götürebilecek konumda olmalarından ve *aidiyetsizlikleri* ise, Genç’e (2006) göre; makro düzeydeki ideolojilerden mikro düzeydeki cinsiyet gruplarına, yaş gruplarına kadar herhangi bir ayrışmada taraf olmamalarından kaynaklanmaktadır.

İngiliz muhafazakârlığının Fransız modeline göre daha ılımlı bir politika izlediğini söylemek mümkündür çünkü parlamenter demokrasi ile bütünleşmiş ve hâlâ devam eden krallık sisteminin de katkısıyla bir tehdidin olmayışı gözlemlenmektedir. İngiliz tipi muhafazakârlık, orta sınıftaki geniş kitlenin iktidarı oluşturması gereken bir konumda olduğu için, Aydınlanma süreci ve muhafazakârların tepkisi daha ılımlı ve uzlaşmacı bir seyirde ilerlemiştir. Ancak Fransa’da azınlıkta kalan burjuvazi, bir konum kazanmak istemektedir. Dolayısıyla da jakoben pratiklere imza atmışlardır (Çiğdem, 1997). Bu da muhafazakâr tutumun daha katı kurallarla şekillenmesinde



başat rol üstlenmiştir. Muhafazakâr tutumun toplumsal yapıya ve mevcut kurumlara tehdit durumlarında daha agresif şekilde ortaya çıktığından yukarıda bahsetmiştik; ki sebebi de, bu toplumsal süreçlere en etkili şekilde hakim olma isteğidir. İngiltere'deki tepkilerin çok yoğun olmamasının sebebi, içinden geçtikleri Devrim (The Glorious Revolution) [*Şanlı Devrim*] sürecinde bile mevcut krallık rejiminin yerine başka bir rejim talebinin olmayışı ve tarihsel süreçte bir kopuş yaşanmamış olmasıdır. Bu özellikleri göz önüne alınarak bu Devrim, Çiğdem'e (1997) göre, eksik ve sınırlı olarak nitelenmiştir. Mannheim'ın (aktaran Kecskemeti, 1959) karakterize ettiği muhafazakârlık, kendisinin de etkilenmiş olduğu İngiliz tipi muhafazakârlıktır. Çünkü İngiliz muhafazakârlığının toplumsal tarihi hafızayı koruma pratiği Mannheim için kıymetlidir. Dolayısıyla fikirlerinde; hem toplum yararına kullanılan liberalizmi, hem de tarihle ve gelenekle şekillenen toplum şemasını görmek mümkündür.

İngiltere'nin krallık sisteminin devamlılığını sağlayarak, hem Fransa örneğinden gördüğümüz şekliyle geleneklerine bağlı olduğunu hem de parlamentoya ve kişisel özgürlüklere verdiği değerle liberalizme yakın bir duruş sergilediğini ifade etmek mümkündür. Örneğin, İngiltere'de Sanayi Devrimi'nden sonra baş gösteren yoksulluk ve aristokratlarla halkın kopuşunu engellemek adına, 1874- 1880 yılları arasında iki kez Muhafazakâr Parti'nin temsilcisi olarak başbakanlık görevi yapan Benjamin Disraeli, muhafazakâr siyasetin seyrini değiştiren büyük atılımlar yapmıştır. Beneton'a (1991) göre Disraeli, halkın sefalet eşiğinden kurtulmasının ve toplumsal kopuşun onarılmasının yolunun 'bırakınız yapsınlar' modeli faydacı bir yaklaşım yerine geleneksel değerleri koyarak başarmanın önemli olduğu bilincini yaygınlaştırmış ve Muhafazakâr Parti'nin günümüzde bile prestijini korumasını sağlayacak fikirlere imza atmıştır. Kentli işçilere belli şartlarda seçme hakkı vermesi, işçilerin yaşam düzeylerini iyileştirmesi ve sanayileşmenin toprak mülkiyeti üzerindeki etkilerini azaltmak adına halk kitlelerine çağrıda bulunmasıyla birlikte hem partisinin oy yüzdesini artırmış hem de muhafazakârlığı toplumun tabanına yaymayı başarmıştır. Bu anlamda reformist bir muhafazakârlık anlayışı devreye sokulmuş ve bu sayede de ortaya koyulan sistem daha uzun ömürlü olmuştur. Çünkü halk yetkilerini, İngiliz Krallığını korumak ve yüceltmek adına gönüllü olarak aristokratlara devretmiştir. Ancak Burke'e (2008) göre, Fransa'da devletin baskısına karşın halk ayaklanmış ve rejimi ve dine dair kurumları bütünüyle yıkarak yeni bir

sosyal yaşam alanı yaratmayı hedeflemiştir. Fransız devrimciler bu yeni yapıyı da bilimle temellendirerek her şeyin akılla ve bireysel mantıkla çözülebileceği iddiasında bulunmuşlardır.

### **2.3 Muhafazakârlığın Temel İlkeleri**

Muhafazakâr düşünce, değişime karşı olan tedirginliği ile birlikte, pek çok varyasyonu olmasına karşın, ortak noktalarda birleşen ve 18. yy.'dan beri devamlılığını koruyan temel ilkelere sahiptir. Toplumdaki yansımasına bakıldığında ve temel ilkelerinden de yola çıkarak, insanlık tarihinin başladığı ilk ana kadar muhafazakârlığın varlığından söz etmek mümkündür. Çünkü sistemli ya da değil, her dönemde insanlar topluluklar halinde yaşamış ve o topluma ait normlar, değerler oluşturmuşlardır. Oluşturdukları normlar, edindikleri değerler, toplumun yapısı haline gelmiş ve işlevsel olduğu müddetçe insanlar bu yapıları kullanmaya devam etmişlerdir. Çünkü Belge'nin (2017) deyimiyle; “değer verileni kutsallaştırmak, kutsal olanı da değişimler dünyasının dışına koymak, bu dünyanın çok köklü bir alışkanlığıdır” (s. 99).

Muhafazakârlık karşı-devrimci-an olarak karşımıza çıkmış ve Aydınlanma'nın bireysel akıl üzerine yerleştiği projeye toplumsal vicdan ve tarihsel süreklilikle karşılık vermiştir (Beneton, 1991). Bireyin toplumda diğer bireylerle eşit olması fikrini, toplumun yüceliği fikrine aykırı bularak iktidarın bozumu olarak nitelemiştir. Parçalanmış toplum zemininin gelenek yitiminden kaynaklandığı bir sistemde, insan aklının üstünde bir aklın varlığına ve bu yüce iradenin temsilcileri olan otorite kurumlarının gerekliliğine vurgu yapmıştır (Burke, 1993). Muhafazakârlık, modernizmin kendini gösterdiği dönemde, en belirgin şeklini almıştır. Çünkü hızla değişen ve bireyleri kendi içlerinde eşitleyen sistemlerin, toplumsal yapıya zarar vermesi kaçınılmazdır.

İnsanların pragmatizm pratiklerinin en güzel örneğini, en temel hükmetme araçlarımız olan eşyaların kullanım sürelerini baz alarak gözlemlemek mümkündür. İşlevsel olduğu müddetçe insanlar, o eşyaları kullanmaya devam etmişlerdir. Bu tutum, muhafazakâr bir tutumdur. Oakeshott'un (2004) bahsettiği gündelik muhafazakârlığın da temeli buradan gelmektedir; günümüzde bir terzi, alıştığı gerekçesiyle, onca makas arasından kendi makasını kullanmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte her alışkanlık gibi değişim de insan içindir, doğanın kanundur ve

insan, doğal bütünlüğün bir parçasıdır. İnsanların oluşturdukları bu değerleri, edindikleri alışkanlıkları zaman içerisinde revize ederek değiştirme yoluna gitmeleri ya da işlevsel olmayışı gibi nedenlerle terk etmeleri de söz konusudur. Ancak gündeme gelen revizyonların da terk edişlerin de altyapısında hep toplum yararı ve işlevsellik vardır; üstelik eylemlerin zamana yayılışı önemli bir unsurdur.

Her coğrafyanın ve dolayısıyla da her toplumun kendine göre bir yaşam şekli vardır. Bu çeşitlilik içerisinde tek bir muhafazakâr tutumdan bahsetmek zordur. Ancak neredeyse her toplum ve coğrafya tarafından benimsenmiş temel ilkelerden bahsetmek mümkündür. Aşağıda gelenek, din, devlet, aile, mülkiyet ve pragmatizm gibi muhafazakârlığın çatısı sayılabilecek temel kavramların bireyler ve toplumlarla ilişkisi incelenmiştir.

### 2.3.1 Muhafazakârlık ve Gelenek

Tekrar edilen şey, muhafaza edilmiş demektir. Buradan hareketle, muhafazakârlığın gelenekle sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü toplumlar, içlerinde yetiştirdikleri bireylere, gösterim ve yaşatım yolunu kullanarak, belli davranışları edindirmektedirler. Bir birey dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren, çevresi ile etkileşim halindedir ve çevresinde gerçekleşen olayları, yapılan davranışları ve kullanılan dili tekrar ederek öğrenmektedir. Çevredeki davranışın sıklığına oranla, bireyde davranış geliştirme oranı da artmaktadır. Yine de unutulmamalıdır ki; muhafazakârlık gelenekçilikle sıkı sıkıya bağlı bir ilişki içerisinde ancak gelenekçilik her zaman muhafazakâr değildir (Kecskemeti, 1959) . Her insan gelenekçi olabilir ve hatta bir açıdan bakıldığında öyledir de, ancak her insan muhafazakâr olmayabilir. Zamanın değişimi ile birlikte gelenekler değişebilmektedir, muhafazakârlar hangi dönemin geleneğini ele alacakları konusunda çelişkiye düşmüşlerdir. Bu nedenle Mannheim'ın *bilinçli hale gelmiş gelenek* tanımlaması konuyu gerekli ölçüde daraltmış ve kullanışlı hale getirmiştir. Gelenekçilik ile muhafazakârlık arasındaki çizgiyi de yine Mannheim'in makalelerinden oluşan *Essays on the Sociology of Knowledge* [Bilgi Sosyolojisi Üzerine Makaleler] (1959) isimli kitabın editörü Kecskemeti çizmiştir. Kecskemeti'ye (1959) göre, bir gelenekçinin bir durum karşısındaki davranışı önceden kestirilebilir, ancak muhafazakârlıkta bölgeye ya da toplumun düzenine göre davranış parametreleri değişebilmektedir dolayısıyla da kestirilemez.

Marshall'a (1999) göre gelenek, "Belirli davranışsal "norm ve "değerleri" benimseyip aşıl原因an, gerçek ya da hayali bir geçmişle süreklilik gösteren ve genellikle yaygın biçimde benimsenen "ritüeller ya da başka "sembolik davranış biçimleriyle ilişkili toplumsal pratikler kümesi" olarak tanımlanmaktadır (s. 258-259). Bir şeyin gelenek olarak tanımlanıp benimsenmesi için yalnızca tarihsel olarak derinliğinin olması yeterli değildir. Bu derinliğe ek olarak, geleneği devam ettiren birey ve toplumların süregelen yaşam koşulları içerisinde işlevselliğini yitirmedigine inanarak devamlılığını sağlamaları da gerekmektedir.

Toplumun karmaşık yapısında insan, her çağda pragmatiktir ve olmak da zorundadır. Alışılan sisteme devam etmek, başka bir sisteme dâhil olmaktan ya da yepyeni bir sistemi içselleştirmeye çalışmaktan çok daha kolaydır. Üstelik var olan toplumsal sistemin de aynı kararlılıkla işlemesi ve devam etmesi gerekmektedir. Kaos ortamı yıpratıcıdır. Dolayısıyla, alışkanlıklar üzerinden refleksif hareket etmek, gelenekçi olmak, insanın temel karakteristiğidir. Bu nedendir ki toplumsal olarak bireylerin en üst düzeyde problem çözme şablonları benzerlik göstermektedir; problem çözme yeteneğinden yoksun bir dindar ile çaresiz bir modernistin çözüme yönelik eylemleri dua etmek olacaktır. Çünkü çevreyi kuşatan en büyük hakikatten yardım talep etmenin mantıklı oluşunun yanında, geçmişten gelen yetiştirilme stilleri her iki grup için de benzerlik göstermektedir dolayısıyla da çözüm odağı aynıdır. Ve hatta daha geniş skalada düşünülecek olursa, politik olarak kendilerini radikal ya da ilerici olarak tanımlayan insanların değıştirmeden hayatlarına devam ettikleri davranışları, sabit bir şekilde bağlı kaldıkları düşünceleri ve alışkanlıkları vardır. Mannheim (aktaran Eren, 2012), bu tip güncel yaşam alışkanlıkları temelli muhafazakârlığa "doğal muhafazakârlık" demektedir (s. 30). Bu alışkanlık biçimine neredeyse tüm canlılarda rastlamak mümkündür.

Gelenek, tarihsel aklın ve tecrübenin kusursuzluğunun yanı sıra bireye aidiyet duygusu kazandırması bakımından da muhafazakârlık için son derece önemli bir temadır. Çünkü muhafazakâr düşünce, bireyin sınırlılığını vurgulamakta ve ancak toplumsal yapı içerisinde kalırsa sınırlı ve kusurlu halinden çıkacağıının altını çizmektedir (Burke, 1993; Mannheim, 1921/1922). Bireyin toplum içerisinde kalması da geleneklere bağlılığına yani o topluma ait oluş derecesine bağlıdır. Âdetler ve gelenekler; bir toplumda yüzyıllar boyunca deneme-yanılma yoluyla

yavaş yavaş oluşturulmuş, geçerliliğini kanıtlamış olgular oldukları için bunların insan idesiyle oluşturulması mümkün değildir. Tutarlılığın ve düzenin bu koruyucu ürünleri, ancak toplumsal yaşantı yoluyla yaratılabilirler. Bu noktada, siyaseti de gelenekselden soyutlayıp yalnızca rasyonalizm tabanına yerleştirmek yani toplum mühendisliği yapmak, insan doğasına aykırı olması gerekçesiyle ciddi zararlar getirecektir. Kaos ortamı, muhafazakâr düşüncenin en büyük tedirginlikleri arasındadır ve dolayısıyla insanların kendi vicdani muhakemeleriyle geleneksel sınırlamalara tabi olmaları, onları ihtiras ve dürtülerinin egemen olmasından koruyacaktır. Bu da toplumun zarar görmesini engelleyecektir.

Geleneğin devamlılığını sağlayan en etkili toplumsal kurumlar arasında, cemaatler ve cemiyetler gelmektedir. Çünkü kültür, bilgi ve fikir yayımı küçük topluluklardan başlayarak genişlemektedir. Tönnies'e (1944) göre cemaat (Gemeinschafts); samimi, özel ilişkiler kurduğumuz küçük topluluğumuz dolayısıyla organik yapı; cemiyet (Gesellschafts) ise, geniş anlamda toplumsal yaşamımızı ifade eden mekanik yapıdır. İyi günde ve kötü günde yanımızda olan, kopmadığımız, bizden kopmayan yani organik bağla bağlı olduğumuz gruplar 'cemaat' ve sonradan dâhil olduğumuz, genellikle aramızda menfaat ve ticari ilişkilerimizin olduğu gruplar 'cemiyet' olarak adlandırılmaktadır. Modernizm, bireylerin eşit olduğu; tüccarlar, tüketiciler, üreticiler seçmenler vs. olarak ayrılan; aralarında kişisel bağlar bulunmayan bu bireylerin, sayısal bütünlük olarak bir arada tutulduğu; dolayısıyla da ahlaki ve duygusal olarak parçalandığı bir grubu toplum olarak kabul eder. Gezin'in (2011, s. 183), "Şehir havası insanları serbest bırakır" sözü, cemaat tipi yerleşimden şehir hayatına geçen insanlardaki modernizasyonu açıklaması bakımından güzel bir örnektir. Çünkü serbestlikten kasıt, insanların kendi akıllarına dayanarak kararlar almalarını, bireyselleşmelerini ifade etmektedir. Bu yönüyle cemiyet hayatına dâhil olan bireylerdeki aidiyet hissi sarsılmış olacağından, geleneklerin devamlılığı da kolay olmayacaktır.

Muhafazakârlığı belirleyen, aslında onun en yeni karşıtı; insan hakları, kişisel hak ve özgürlükler ve demokrasi ile şekillenen liberalizmdir. Liberal düşüncede yansıtılmak istenen, her ne kadar gerçekte böyle olmasa da, mevcut güne sağlam ulaşabilen her şeyin en yeni ve gün geçtikçe etkisini kaybeden ve yok olan her şeyin de bu yeni olanın dışında kaldığı düşüncesidir. Buradan hareketle muhafazakârlığa dayatılan,

kendisini analiz ederek yeniye uygun olacak şekilde revize etmesidir. Muhafazakârlık bu dayatmaya, zaten varoluşun doğasında olanı tasarısız boyuta yükseltip öne sürerek cevap vermiştir: bir şey, zaten *var olduğu* için değerlidir (Beneton, 1991). Çünkü muhafazakârlığın temel savlarından biri, ideal bir rejimin ya da toplumun olmadığı yönündedir. Onlara göre zamanın getirdiği şartlarla şekillenmiş bir toplum düzeni ve makul olan, buna uyum sağlaması gereken yönetim anlayışlarıdır. Onlar mevcut dünya düzeniyle ilgilendikleri için, herhangi bir ütopyanın peşinde koşmaz, soyut fikirler ortaya atmazlar. Bu anlamda, tüm muhafazakâr düşünürlerin birleştiği konu; tüm toplumlara uygulanabilecek bir yönetim şeklinin, bir doğrunun bulunmayışıdır.

Modern dünya görüşündeki liberalizm fikrinin şekillenmesinde, kuşkusuz Sanayi Devrimi'nin getirisi olan ve 18. yüzyıldan başlayarak devam eden teknolojik gelişmeler ve bunlara bağlı olarak da özellikle 20. yüzyıl değişim ve dönüşüm hareketi haline gelen küreselleşmenin etkisi bulunmaktadır. Özellikle ulaşım ve iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte yaşam daha da hızlanmış, ülkeler ve toplumlar arasındaki mesafe izafi olarak kısalmış, hızlanan dünyanın bireyleri yeniliklere ve değişime daha da açık hale gelmişlerdir. Artan sanayileşmeyle birlikte, kullanılan ürünler manevi olarak değersizleşmişlerdir. Usta'ya (2015) göre; maxsizmin değiştiği üretim-tüketim döngüsü, 'kullan- at' kültürünün ortaya çıkmasına da yön vermiştir. Ancak teknolojik gelişmeler ve küreselleşme insanların köy yaşamından şehir yaşamına geçmelerini kolaylaştırdıkları ölçüde bireyler arasındaki bağları da zayıflatmaktadır. Çünkü küreselleşmede kitlelere tembihlenen şey, koşulsuz adaptasyondur. Liberalizm, eskiyi hiçe sayıp yeniye tam itibar ederken, muhafazakârlık eskinin yavaş yavaş olgunlaşarak mükemmelleştirici etkisine inanır. Muhafazakârlık için zaman değer yaratıcısıdır. Değerler de geleneklerin temel bileşenidir.

Burke'nin (1993) Fransız devrimcilerine karşı ürettiği temel sav, geleneksel, toplumsal yapıyı zedelemeyecek tedrici değişimdir. Bu yüzden İngiltere'deki Devrim (1688) ile ilgili görüşleri, Fransız Devrimi'ne olan tepkisinden farklıdır. Burke'e (1993) göre; toplumdaki bireyler, kendilerinden önce yaşayan toplumdan bir miras devralırlar ve bu mirasın aktarılırken korunması için kilise, aile ve topluluklar gibi ara kurumlara gereksinim vardır. Bu kurumları da sağlamlaştıran; şükran, saygı ve

sadakat duygularıdır. Toplamlar, ancak bu kurum ve ahlaki yapılarla geleneklerinden kopmadan, bir bütün içinde varlıklarını sürdürebilirler. Muhafazakârlık toplumsal normların, sözleşmelerden ziyade usullere dayalı kurallara tabi olduğu görüşünü taşır (Burke, 2008). Oysa Devrim'in yıkıcı etkisi, yıkıma öncelikle insanların toplumsal bağlarını yok ederek başlamıştır. Ve hatta aile kurumunu bile toplumsal bir sözleşme olarak göstermek suretiyle geleneksel yapısından sıyırmak hedeflenmiştir. Çünkü aile, geleneğin en temel taşıyıcılarından biridir ve bu özelliği de Devrim'in önündeki önemli bir engeldir. Devrim; insanları, özgürlük ve eşitlik kavramlarını empoze etmek suretiyle, bireyselleşmiş ve farklılıklarının da ayrıştırıldığı birer sayı değeri haline getirmiştir. Toplum, özgürleştiği sanrısıyla daha büyük ve merkezi bir devlet iradesi altında atomize olmuştur. Mser (aktaran zipek, 2017), bu özgürleşmeyi gayrimeşru ocuk sahibi olmaya yönelik yasal yaptırımların kaldırılmasına karşı çıkararak özetlemiştir; ona göre bu yasağın kalkması, evliliğe teşviki azaltacak, dolayısıyla da toplumun bireyselleşme süreci hızlanmış olacaktır.

Burke (1993), Fransız devrimcilerinin her şeye yeniden başlamak idealini, ülkelerini küçümseyici bir anlamsızlık olarak görmektedir. "Uygarlıktan hiç nasibini almamış gibi davranmayı ve sanki her şeye yeniden başlamak durumundaymışsınız gibi hareket etmeyi tercih ettiniz. Kötü başladınız, çünkü baştan beri size ait olan her şeyi kmsediniz" sözleriyle aidiyeti, geleneği, tarihi öncelemektedir (s. 36). Burke ayrıca, Devrim'in, topluma yarardan çok zarar getireceği üzerinde durmakta ve topluma zarar verecek olan bu Devrim'in tüm soyut ilkelerini, ahlâkî bir alçalma olarak nitelemektedir.

Muhafazakâr düşünce, yaşayış biçimine, geleneklere zarar verilmesine, toplumun köklü ve ani değişikliğe uğratılmasına, devrim gibi toplumsal hayatı yıkıcı girişimlere karşıt bir görüş olarak her toplumda karakteristik olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü varoluşun genel karakteristiği gereği dünya, muhafazakâr için problemsiz bir yerdir. Bu anlamda da muhafazakârlıkta bir topya söz konusu değildir, var olana yönelmek muhafazakârlığın ana unsurudur. Ancak; düzeni yok eden ya da parçalayıp değiştiren eylemler, muhafazakârlar için kendi varoluşlarını düşünmeye zorlaması nedeniyle karşı atağa geçme ve kendi karşı ütopyasını yaratmayı zorunlu kılmıştır. Muhafazakâr tasarı, ancak bir saldırıyla karşı karşıya geldiğinde keşfedilebilmiştir. Bu yüzdendir ki Mannheim (aktaran Kecskemeti,

1959) muhafazakârlığı tanımlarken, “bilinçli hale gelmiş gelenekçilik” demektedir (s. 21). Bu düşünceye göre bireyler, gelenekleri ya da yaşam standartları tehlike altına girinceye dek gelenekçi olduklarının ya da herhangi bir değeri muhafaza etmeleri gerektiğinin farkına varmamaktadırlar. Bireyler; gelenekçi olduklarını, olmaları gerektiğini ya da başka bir deyişle, hangi davranışı gelenek haline getirmeleri gerektiğini fark ettikleri zaman muhafazakâr düşünceden söz edilebilir. Mannheim (1924), toplumsal bağların kopması, ekonominin liberalleşmesi ve toplumsal katmanların ayrışması durumunda, sentezin bir zorunluluk haline geldiğini ve yeni bir katmanın oluşturulması gerektiği görüşüne sadık kalmıştır. Nitekim Mannheim’ın Tönnies’in cemaat- cemiyet ayrımıyla aynı çizgideki görüşleri de bu sınıfların birbiri arasında geçirgenliğin olması gerektiğine ve aslında olduğuna dair de bir kanıt sunmaktadır. Özel mülkiyetin edinilebilirliğinden yola çıkan muhafazakâr düşüncede, Mannheim (aktaran Kecskemeti, 1959) da payına düşen yorumu yapmış ve bilişsel ve ruhsal bağların birbiri ile uyuşmadığı durumlarda ya da çalışma ve kişisel çabanın yardımı yoluyla bireylerin ait oldukları sınıfı değiştirme şanslarına vurgu yapmıştır.

Mannheim’a (1924); gelenek ve muhafazakârlığın birbirlerinden keskin çizgilerle ayrıldığını; muhafazakârlığın tarihi çeşitlilikle şekillendirildiğini, belli bir zaman diliminin sosyal yapı ve kültürel kodlara uygun şekilde yapılandırıldığını; bu yönüyle de dinin sorgulanamaz ve dar görüşlü yapısının getirdiği salt gelenekçilikten ayrıldığını savunur.

### **2.3.2 İnsanın Kusursuz Evren Düzenindeki Konumu ve Din**

Muhafazakârlığın felsefi temelini oluşturan ilkesi, insanın evrendeki yerine ilişkindir. İnsanın yetersizliğini vurgulayan bu temelde kendisini kontrol edebilecek ve evrilmesini sağlayacak bir düzenin varlığı esastır. *Kozmolojik* olarak adlandırabileceğimiz bu düzen içerisinde, her şeyin merkezinde şüphesiz ki Tanrı vardır. Her şeyin yaratıcısı ‘O’ olduğu için, her şeyin ölçüsü de yine ‘O’dur. Ergil’e (1986) göre, evrende müdahale edilmemesi gereken aşkın bir düzen ve bir dizi doğa kanunu vardır ve bu kanunlar toplumu yönettikleri gibi bireysel vicdanları da yani bireylerin iyi- kötü algılarını da yönetirler. Muhafazakâr düşünceye göre insan, her ne kadar sistemi, evreni, dünyanın işleyişini kontrol ettiğini sansa da -ya da buna gayret etse de- aslında üstün bir bilinç tarafından yönetilmektedir. İnsanlar da doğa



ile birlikte evrimleştikleri ve tecrübe kazandığı için, bir diğer deyişle toplum; geçmişle şimdi, şimdi ile gelecek arasında bağ kuran bir olgu olduğu için, bu yönetme-yönetilme döngüsü kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik toplumsal uyumda yaşanabilecek sorunlar da bu aşkın kurallar dizisi sayesinde bertaraf edilecektir.

İnsan, muhafazakâr düşünceye göre, doğa yasalarına bağlıdır. Dolayısıyla da acizdir. Hristiyanlığın ‘ilk günah’ öğretisinden yola çıkarak insan, doğuştan kusurlu ve günahkâr bir varlıktır. En büyük günahı ve kusuru da gururlu oluşudur çünkü bu gurur, insanı muhakeme yeteneğinden mahrum kılar ve böylece, Tanrı’nın sınırsız muhakeme yeteneği yanında bir kez daha sınırlılığını ispat eder. Bu açıdan bakıldığında, insanın akıl ve mantık yoluyla gerçeğe ulaşması mümkün değildir ve dolayısıyla tanrısal aklın kendisine sağladığı ahlâkî ve doğal düzene uygun hareket etmesi gerekmektedir. Beneton’a (1991) göre muhafazakâr düşüncede, “İnsan topluma, akıl geleneğe, özgürlük erdeme, rıza bilgeliğe, sıradan kişi üstüne bağımlıdır” (s. 111). Ancak modernizm tüm bu hiyerarşik düzeni yıkmış ve muhafazakârların ideal, mükemmel dünya düzenini yok etmiştir.

Din, her türlü değişime karşı değişmez ve sorgulanmaz yasaları olan bir olgudur ve bu yönüyle; sınırlılıkları olan, insan için güvenilir bir liman konumundadır. Birey, hızla değişen dünyada, her şeyin değişmesi karşısında tedirginliğe kapılmaktadır ve dolayısıyla değişmeyen ilke ve davranış örüntülerine ihtiyaç duymaktadır ve bu ihtiyacını da tarihsel süreklilik içerisinde aşına olduğu, içeriği ve ilkeleri tartışmaya kapalı olan bu güçlü mekanizmaya sığınarak gidermektedir. Bu anlamda din Ergil’e (1986) göre; “Değişen dünyanın değişmeyen ahlâk yasasıdır” (s. 281).

Muhafazakâr düşüncenin özgürlük kavramının temelinde, adalet duygusuna sahip, imanlı bireylerin iyi ve kötü ya da ahlâkî ile ahlâkî olmayan arasında seçim yapma hürriyetleri yatmaktadır. Her hürriyette olduğu gibi bunda da insan, kendi hür iradesiyle aldığı kararların sonuçlarına katlanmakla da yükümlüdür.

Muhafazakârlıkta ayrıca, bireyin kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğine vurgu yapılır ancak hâl böyleyken; siyasi iradenin ve toplumun bireye ahlaki sorumlulukları alabilmelerine imkân verecek ölçüde hareket özgürlüğü vermesi gerekmektedir (Ergil, 1986). Muhafazakâr düşüncede özgürlük, bireyin yasa

yapımı ya da toplumsal karar alma düzeyi ile değil, var olan yasalara uyma düzeyleri ile ölçülür. Başka bir ifadeyle, haklar bireylerin doğuştan getirdiği haklar değildir; bu hakları bireyelerine bizzat toplum vermiştir (Burke, 1993). Daha da belirleyici olarak, liberalizmin özgürlüğü ile kıyaslandığında muhafazakârlıktaki özgürlük, somuttur ve kanunlarla teminat altına alınmıştır. Dolayısıyla da kişi, yasalara uyduğu ölçüde özgürlük hakkı elde eder. Özgürlüğün temel şartlarını böylece; görev, sorumluluk ve yükümlülükler oluşturmaktadır. Muhafazakâr bireyeler, bu şartları, özgürlüklerini ve birey olma hâllerini borçlu oldukları topluma gönül rızasıyla sağlamayı kabul ederler.

Modernleşmenin getirilerinden biri olan teknoloji kullanımı ve 20. yüzyıla damgasını vuran dijitalleşmeyle birlikte toplumun farklı katmanlarındaki bireyelerde farklı hızlarda da olsa değişimler gözlenmesi kaçınılmazdır. Çünkü yaşanan dünyaya ve onun yeni yeni oluşan mekanizmalarına en hızlı adapte olan bireyeler, yeni neslin genç bireyeleridir. Dolayısıyla; muhafazakârlığın yaş gruplarıyla ilişkisi vardır. Yaşlı bireyeler hızla değişen dünyaya ayak uydurmak konusunda gençler kadar aktif olamamakta ve bunun sonucu olarak da küreselleşme ve değer kaybından daha az etkilenmektedirler. Buna ek olarak; yaşlılık döneminde artan sorunlarla birlikte (kişilerin ölümün yaklaştığının farkında olması, sağlık sorunları, maddi olanakların azalması, sosyal çevrenin değişmesi, fiziksel aktivitede kısıtlılık, yakınların vefatı vb.) kişiler din olgusuyla daha ilgili hale gelmektedirler. Yapılan araştırmalar (bkz. Şentepe, 2015), bireyelerin stresli hayatlarında dini başa çıkmayı yoğunlukla kullandıklarını, yapılan ölçeklerde inanç duygusunun ibadet boyutuna göre daha yüksek oranlarda seyrettiğini ve kişilerin din kurumlarıyla ve sonrasında çevreleriyle daha olumlu bir ilişki kurduklarını göstermiştir. Ayrıca yapılan başka bir çalışma (bkz. Baynal, 2015), yaşları 16 ile 21 arasında değişen gençlerde dindarlık eğiliminin düşük, 46- 60 yaş aralığındaki bireyelerde yüksek olduğu tespit edilmiştir Buradan yola çıkarak, modernist bireyelerin yaşlı temsilcilerinde muhafazakârlığın gözlemlenmesi şaşırtıcı değildir. Ancak, muhafazakârlık ve ilerlemecilikten bahsederken çok katı çizgiler çizmek olanaklı değildir. Örneğin Kecskemeti'ye (1959) göre, yaşlı bireyelerin daha muhafazakâr, gençlerin ise daha ilerlemeci olduklarına dair genel kanı bütünüyle yanlıştır. Öyle ki, yapılan araştırmalar; yaşlı liberal bireyelerin, gençlerin bazı kesimlerinden politik olarak daha ilerlemeci olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak, Kecskemeti; sosyal ve kültürel değişimin

çabukluğuna bağlı olarak, belli başlı yaş ve yerleşim gruplarının kendi entelekyalarını oluşturmak suretiyle, tepkilerinin büyüklüğünün artacağına altını çizerken, bir yandan da bu grupların birbirine zamansal ve mekânsal olarak yakın olmalarından kaynaklı olarak kendilerine özgü bir formülasyon oluşturmada başarısız olduklarını vurgulamıştır. Sözün özü, aslında nesiller ya kendilerinden önceki neslin tepki verme biçimine sadık kalmakta ya da sonraki nesle ayak uydurarak eklenilebilmektedir. Yaş grupları bağlamında keskin çizgiler çizilememesinin nedeni budur.

Teknolojinin ve küreselleşmenin hayatımıza getirdiği değişme ve gelişmeler insanların arasındaki mesafeyi kısaltmış gibi görünseler de aslında bireyi kent yaşamı içerisinde yalnızlaştırmışlardır. Ancak Usta'ya (2003) göre, küreselleşme sürecinin en yavaş ve en son etkileyebileceği alan dindir ve diğer etki alanlarına kıyasla en soyut ve en sağlam olanıdır. Tarihin süzgecinden geçmiş ve ilahi bir güç tarafından tasarlanmış olması itibari ile din, muhafazakârlar için güvenli bir limandır. Dolayısıyla teknoloji ve küreselleşme, inanç sistemlerinin sağlam olduğu toplumlarda etkisini diğerlerine göre daha yavaş göstermektedir. Muhafazakârlık, teknolojik gelişmelerin kullanımına ya da takibine karşı değildir ancak mevcut gelişmelerin bireyleri kendi özlerinden kopartıp özgür ve karar alma cesareti gösteren bireyler haline getirmesi, teknoloji ve küreselleşmeyi muhafazakârlığın karşısında konumlandırmaktadır.

Burke (1993); Fransız Devrimi'nin aklı önceleyen, yenilikçi ilkelerini, doğasında iyi-kötü duyguları bastırdığı, insan aklına ve haklarına saçma bir değer verdiği, tanrısal bütünlüğü sözde özgürlükçü ifadelerle yok ettiği gerekçesiyle "Onların özgürlüğü bir tiranlık, bilgileri kendini beğenmiş bir bilgisizlik ve insanlıkları vahşi bir hoyratlıktır" cümlesiyle kesin bir dille reddetmektedir (s. 19). Çünkü Burke, mevcut olan siyasal, sosyal ve ekonomik düzenin en iyisi olduğuna, dolayısıyla da korunması gerektiğine inanmaktadır. Bununla birlikte toplumun yerine bireyin öncelenmesini küstahlık olarak nitelermektedir. Çünkü bireyler hata yapmaya müsait varlıklardır ki onları hatalardan koruyabilecek ve hayatlarına doğru çizgiyi çizebilecek olan, toplumsal yaşamdır.

Burke (2008), her şeyin merkezinde Tanrı'nın bulunduğu kozmolojik, aşkın bir düzenin varlığından bahseder. Ona göre toplum, yalnızca bireylerin arzularına tabi

olmamalı aynı zamanda da bireylerin ve kitlelerin meyillerinin sınırlandırılmasını, isteklerinin kontrol edilmesini ve arzularına ket vurulmasını gerektirir. Bu da ancak kendileri dışında bir güç tarafından sağlanabilir. Bu düzen, toplumu ve bireysel vicdanları yönetir. Aksi takdirde, her bireyin kendi isteği doğrultusunda kurgulanmaya çalışılan bir ortamda kaos ve kopuşlar kaçınılmaz olacaktır. Düzenin ve getirisi olan huzurun sağlanmasının yolu, uyumlu bir bütün halinde hareket ederek organizmanın sağlıklı gelişimine katkı sağlamaktır.

Toplumsal ve siyasi sorunların temelinde de din ve ahlâk yoksunluğu yatar. Burke'e (2008) göre din, sivil toplumun temelini teşkil eder ve ayrıca tüm iyinin ve rahatlığın da kaynağıdır. Burada bahsedilen din, Hristiyanlıktır; bu açıdan bakarak da Burke'ün İran ve dönemin Osmanlı Türkiye'sinden "barbar despotizm" olarak söz ediyor olması şaşırtıcı değildir (s. 63). Sivil toplumun ilk ilkesi olan *kimse kendisini yargılamamalıdır*dan yola çıkarak, Burke, insanlığın bu şekilde davranarak doğanın ilk kanunu olan kendini savunma hakkından feragat ettiğini dile getirmektedir. Bu tavır, bir açıdan değerlendirildiğinde, insanların kendileriyle ilgili ahlaki ve vicdani olarak muhakemeden yoksunlaştırılması ve iyi- kötü ayrımının silinmesi anlamına gelmektedir.

Muhafazakâr düşüncenin bir ütopyası yoktur. Mevcut olan sistem yaratıcı tarafından kusursuz olarak tasarlanmıştır. İlerici kişilikler 'fikir' dendiğinde, olaylara liderlik eden bir olgunun varlığını algılar. Ancak Hegel'e (aktaran Mannheim, 2002) göre; muhafazakârlıkta "Minerva'nın baykuşu, ancak hava kararmaya başlarken uçuşa geçer" (s. 253). Hegel bu sözleri, düşüncenin yaşamın yansıması olduğuna dair tezini savunmak adına kullanmıştır. Ona göre ve aslında muhafazakârlıkta da görüldüğü şekliyle felsefe, ancak bir dönem bittikten sonra onu anlamak için ele alabilir. Gerçeklik önce şekillenir, süreç tamamlanır; sonrasında da felsefe, onu yeniden değerlendirir. Mannheim (2002) ise, bir fikre bağlanmanın karşı bir kuvvet tarafından gerçekleştirilebileceğinin altını çizmiştir. Liberallerin yoğun baskısı altında değiştirilmek istenen kusursuz dünya düzeniyle birlikte, muhafazakâr düşünce şekillenmiş ve gerekçelendirilme ihtiyacı duyulmuştur. Ona göre; "Muhafazakâr varoluşun anlamının tasarısız düzeyde aranması buradan hareketle düşünülmeden yapılmış pratik biçimiyle varolan dünyayla ilgili tutumun daha şimdiden tasarısız unsurda yorumlanması, muhafazakâr romantiklerin ve özellikle de

Hegel'in bu konudaki önemli icraatlarından" (s. 254). Muhafazakâr düşünüşte varlık, varoluşunu yüce ve özgür bir güce borçludur. Dolayısıyla da bireylerde kendi başlarına hareket etme kabiliyeti sunan içsel özgürlüğün yerine; bu aşkın, yüce hikmete boyun eğmelerinin ve diğer bireylerle birlikte, toplumca oluşturulmuş normlara uyumlu bir şekilde hareket etmelerinin beklendiği nesnel özgürlük geçmektedir.

### 2.3.3 Toplumun Karışık Yapısında İnsan ve Devlet

Özipek'e (2017) göre Muhafazakârlık, bu dünyanın ve bu düzenin mümkün olan en iyi ve en doğru düzen olduğunu savunur. Elbette ki, dünya kusursuz bir yer değildir; onun mevcut iyilerini korumak için çaba gerekir. Toplumsal yapıdaki farklılıklar, eşitsizlikler, çeşitlilikler gayet tabiidir çünkü düzenin birer parçalarıdır. Toplumsal düzenin mantık kurallarına göre değil, işlevsellik bağlamında hayat bulduğu unutulmamalıdır. Muhafazakârların siyasete ütöpik bakış açısıyla değil de pratik açıdan bakmalarının sebebi de budur. Bu bağlamda, muhafazakârların geleneksel toplumu, modernlerin *inşa ettiği* toplumdan tam anlamıyla farklıdır.

Muhafazakâr düşüncenin siyaseti 'zorlamaya' karşı 'talep' fikrini öne sürmektedir. Nitekim zorlama fikri, ilahi düzene de aykırıdır. Ergil'e (1986) göre; "Siyaset, 'istiyorum' değil 'hakkım var' ilkelerine dayandırılmalıdır" (s. 277). Bireysel çıkarların barışçıl bir çözüme kavuşması ancak bu yolla olabilecektir. Ancak, insanların *istiyorumdan*, *hakkım vara* evrilmeleri bir güven ve istikrar ortamı gerektirmektedir. Karşılıklı anlayış ve özveri, toplumun her katmanında olduğu gibi siyasi iradede de kendini göstermelidir çünkü aksi takdirde kaos ortamının oluşması kaçınılmazdır. Bu noktada siyasetin de durması gereken yer, şüphesiz ki salt akılla kurgulanmış yönetim şekillerinden ziyade gelenekle beslenmiş ve toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuş felsefi bir düzlemdir.

Devlet, sosyal hayatın düzenlenmesinde vatandaşlarının çoğunun inanç-kültür ihtiyaçlarına uygun hareket etmek durumundadır çünkü oluşan sosyal boşlukta bireylerin sağlıksız kararlar almaları ve dolayısıyla da kargaşa çıkması kaçınılmaz olacaktır (Usta, 2000). Muhafazakâr düşüncenin temel savı olan tedrici değişimin mantığı da budur. 'Kademe kademe' anlamına gelen kelimenin alt yapısında bireylerin düşün yaşamına ya da alışkanlıklarına zarar vermeden yavaş değişimler vurgulanmaktadır. Geleneğin şekillendirdiği, toplum tarafından kabul alma ön

koşuluyla atılan adımlar, her alanda olduğu gibi siyasette de kabul görmüştür. Muhafazakârların devrimlere karşı olan en büyük tedirginlikleri ve reddiyeleri, devrimlerin yarattığı değişimlerin toplumdaki mevcut ahengi, istikrarı ve refahı bozma durumunda olmalarıdır. Bunun yerine, yavaş ve toplumun gerekliliklerini tahlil eden küçük değişiklikler öneren muhafazakâr düşünce, bu fikirlerini âdetlerin ve geleneklerin sarsılmaz, meşru ve doğruluğu kanıtlanmış pratiklerini öne çıkararak sağlamlaştırırlar.

Toplumsal yapı ile yönetim şeklinin yani devletin organik bağlantısı, tarihsel süreç içerisinde kendiliğinden şekillenmiştir. Burada vurgulanması gereken, devletin şeklinin topluluğun hali-hazırdaki uyumuna sadık kalması ve tarafsız hakemlik görevini yerine getirmesidir. Bu görevini hakkıyla yerine getiremeyen devletlerin pratiği despotizmle sonuçlanacak ve bu uygulamaların halktaki yansıması ise kaos olacaktır. Oysa muhafazakâr düşüncenin temel prensibi, toplum içerisindeki düzenin tarihsel süreç içerisinde belirlendiği şekliyle ve uyum içerisinde sürmesidir. Müller'in de belirttiği gibi (aktaran Mannheim, 1991); “Devlet yapıları, icat edilemez; burada yapılan en akıllıca hesap, en büyük bilgisizlik kadar aciz kalır: Bir halkın yüreğinin ve ondan çıkan kudret ve düzenin –ister en zeki beyinler şeklinde ister en büyük virtüözler şeklinde olsun- kurucusu yoktur” (s. 256). Ancak toplumsal düzenlemelerde siyasetin önemi yadsınamaz. İnsanın sınırlı doğası, hem kendisinin siyasi etkinliklerine hem de siyasetin insana neler yaptırabileceğine sınırlar getirir. İnsanın neler yapabileceği bu anlamda bir çerçeveye çizilmiştir. Disraeli'nin (aktaran Eren, 2012) aşağıdaki sözleri, muhafazakârlığın devlete ve yöneticilere çizdiği çerçeveyi net bir şekilde göstermektedir;

“Beyler, bir devlet adamının kendi çağının bir varlığı, şart ve durumların çocuğu, zamanının eseri olduğu bir hakikattir. Bir devlet adamı, esas itibarıyla uygulamacı (pratik) bir şahsiyettir ve görev almak üzere çağrı yapıldığında bu ya da başka bir mesele hakkında kendi fikrinin ne olacağını düşünmemelidir; onun tek yapması gereken gerekli ve faydalı olan ile uygulanabilecek en elverişli yolu tespit etmektir” (s. 33).

Muhafazakârlık, hiyerarşiye özel bir önem atfetmektedir. Her şeyin tepesinde Tanrı'nın bulunduğu kozmolojik düzen ilkesinin temeli de bu hiyerarşik sisteme dayanmaktadır. Merkezi bir sistemle, en üst basamağın en alttaki basamağa hükmetmesi elbette ki akılcı değildir ancak bir alt basamağa kurulan otorite, hem oligarşiyi engellemede hem de yönetim kolaylığıyla düzeni ve istikrarı sağlamada

önemlidir. Dolayısıyla muhafazakârlar, yerel düzeyde örgütlenmek gerektiğine inanırlar (Burke, 1993; Mannheim, 1959). Çünkü cemiyet tipi küçük örgütlenmeler, bireyin yaşamını ve davranışlarını anlamlı kılan birtakım ilişkilerin duygusal çerçevesini çizerek ruh sağlığını korumaya yardım ederler. Bu yüzden, yönetilmesinin kolay olması sebebiyle, büyük çaplı yönetimlere nazaran küçük çaplı örgütlenmeler muhafazakârlar için tercih sebebidir. Küçük çaplı toplumsal organizmaların başında da şüphesiz ki aile gelir. Aile, toplumun en küçük yapı taşıdır ve toplumun atomize olmasını engelleyerek, sevgi, birlik, beraberlik hislerini pekiştirir ve ayrıca geleneğin, değerlerin, inanç ve tutumların aktarımı için son derece önemli, eğitsel bir işleve sahiptir.

Yerel örgütlenmelerle merkezi yönetim arasındaki derece farkının çok fazla olmaması gerektiğini savunan, Joseph de Maistre (aktaran Murray, 1949) ve Foucault (aktaran Power, 2011) gibi, pek çok Batılı muhafazakâr düşünür, merkezi otoritenin çok baskın olduğu durumlarda, başka bir deyişle yerel örgütlenmelerin yoksunluğunda, ortaya baskıcı yönelimlerin çıkabileceğini düşünür; . Böyle bir durumda, bireyi ve toplumu keyfi yönetimlerden ancak aile bağları ve geleneğin başat olduğu, toplumsal aracı kurumların direnci koruyacaktır. Demokrasi bu anlamda, toplumsal ihtiyaçların göz ardı edilmemesi bakımından, gereklidir. Çünkü bu, iktidarı dayatmalardan kurtararak, adil bir zeminde işlevini sürdürmesine yardımcı olur. İktidar, aşkın bir kökene bağlı olmalı; aynı zamanda değişimin aşkınlığına da boyun eğmelidir. Merkezi yönetimlerin rolü ancak küçük örgütlenmeler arasındaki rekabet, tartışma ortamında hakemlik yapmak olmalıdır. Çünkü toplumda hakem olunmuyorsa taraf olunmaktadır ve merkezi yönetimin taraf olması, toplumun geri kalan kısmında özgürlüklere ve demokrasiye zarar verdiği için isyana sebep olma ve toplumu kaosa sürüklenme ihtimalini artırır. Ek olarak, bireysel demokratik eğilimler de ara kurumları dağıtıp, merkezîyetçilikle sonuçlanacağı için toplumu parçalayacaktır. Nitekim Çiğdem'e (1997) göre Sanayi Devrimi'nin etkileriyle birlikte, kırlardan kentlere yayılan göç dalgalarında pek çok sayıda insan, daha büyük ölçekli kuruluşlara katılarak iktisadi refah düzeyini artırma gayesinde olmuştur. Bu da merkezi yönetimin daha güçlü olarak yerel yönetimlerin elini güçsüzleştirmiş ve dolayısıyla da toplumsal sorunlar ortaya çıkmıştır. Özellikle kentsel bölgelerdeki nüfus artışıyla birlikte de, endüstriyel bölgelerin emek talebi artarken, üretimin yalnızca ihtiyaca göre yapılabildiği kırsal bölgelerde yoksullaşma

had safhaya ulaşmıştır. Dolayısıyla devlete düşen görev, demokrasi eksenindeki bu ince çizgide ustalıklı hareket etmek ve bu sayısal ve psikolojik güç dengelerini olabilecek en adil şekilde yönetmektir.

Muhafazakârların, yöneten-yönetilen ayrımında seçkinlere imtiyaz tanıdığı görülmektedir çünkü yönetimin ‘en layık olanın’ elinde olması gerektiğini savunmuşlardır (Burke, 2002). Ancak seçkin kadro, yönetime layık görülme konusunda şanslı olsa da bu onların gücünün sınırsız olacağı anlamına gelmemektedir. Yönetim mertebesine ulaşan seçkinlerin halka karşı duyarlı olmak ve uygulamalarında şeffaf olmak gibi sınırlamaları söz konusudur. Kontrolsüz güç, muhafazakârlığın hiçbir ilkesinde kendine yer bulmamıştır ve hatta anayasanın varlık sebebi de, muhafazakâr bakış açısına göre, yalnızca çoğunlukların aşırılıklarını denetlemek üzere değil, yöneten sınıfının gücünün oligarşiye varmaması için bir denetim mekanizması konumunda olmasıdır (Mannheim, 1959). Devlet fikri burada devreye girmektedir; muhafazakârlıkta devletin varlığı, anayasal sistemle birlikte gücün kontrolü ve düzenin sağlanması açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Devlet otoriter olmalıdır, anarşiyi engellemelidir ancak bununla birlikte ulusu yutmamalı, bireylere hareket özgürlüğü sunmalıdır (Beneton, 1991). Despotizm, halkta ayrışmaya ve parçalanmaya sebep olacaktır. Ancak, muhafazakâr tutumun siyasetteki pratiğinin görüngesini, alışılmış muhafazakâr paradigmalardan bir nebze de olsa ayırmak gerekir. Çünkü devrimci dahi olsalar bireyler, iktidarı değişimin dışında tutarak statükocu bir eğilim gösterebilmektedirler. Çaha'nın (2004) “Dünün devrimcileri, yarının muhafazakârları” söylemi bu duruma oldukça uygundur (s. 15). Bu anlamda, muhafazakârlığın idealizmle de ilişki içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

Burke'e (1993) göre, insanın doğası karmaşıktır ve dolayısıyla toplum da karmaşık bir yapıdadır. Bu nedenle de bireysel aklın ürünü basit bir yönetim, ne insan doğasına ne de toplumun doğasına yeterli olabilecektir. Siyasi iktidar, tarihin mükemmelleştirdiği ve kalıtsal haklarla donatılmış, toplumdan bağımsız zümrelerden oluşmalıdır. Eşitsizliğin verdiği güce dayanarak da, toplumu hem sınırlandırabilecek hem de onlara egemen olacak iradeyi gösterebilmelidir. Burke'e (2008) göre; toplumsal refahın oluşturulması, ya da onun düzenlenmesi ise tıpkı deneysel bilimler gibidir, hazır veriye dayanmaz ve kısa sürede gerçekleştirilemez. Ahlâkî sonuçların



gerçek etkileri, her zaman hemen ortaya çıkmaz; hatta bazen baştaki kötü etkilerinden sonraki önyargı, onu mükemmelliğe ulaştırır. Böylelikle önyargının tarihsel bilgeliğine dayanarak, aklın önüne geçmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Devletin bireyler üzerine getirdiği sınırlamalar ve özgürlükler bağlamındaki rolü, en zor ve en karmaşık becerileri gerektirir. Çünkü Burke'e göre (2008) bu, "insan doğasına, ihtiyaçlarına ve sivil kuruluşlar tarafından devam ettirilmesi gereken ve çeşitli şeylerin sonunu teşvik eden ya da engelleyen şeylere dair derin bir bilgi gerektirir" (s. 34). Bireylerin belirsizlik ortamı içerisinde ihtiyaç duydukları güven, sınırsız özgürlükler söz konusu olduğunda sarsılmaya mahkûmdur. Çünkü muhafazakârlıkta, bireylerin yetersizlikleri nedeniyle tek başlarına sınırsız özgürlüklerle başa çıkamayacakları ve yanlış kararlar alacakları düşüncesi hâkimdir. Sınırsız özgürlüğe yapılan bu eleştiri, yalnız bireyler için değil; toplumdaki her kurum, her kuruluş ve hatta devlet için de geçerlidir. Örneğin din, aile, kilise gibi aracı kurumlarda mevcut olan otorite, devletin kolayca sınırsızlaşabilecek özgürlüğü noktasında tampon görevi görmektedirler. Ve bu kurumların da görevlerini yerine getirebilmeleri için özerk olmaları şartı vardır.

Tarihin bıraktığı kalıntılar, atalardan intikal eden davranış örüntüleri, tecrübe ve miras bir topluluğun hayatındaki esas unsurlardır. Bunlar kuşaklar arasındaki bağı kurmanın yanı sıra, hükümete aile ilişkileri kazandırır. Böylece bireylere hakları ve sorumlulukları konusunda fikir kazandırır. Örneğin Burke (2008), özgürlüğü "erkeksi" olarak tanımlamakta ve toplumsal ve bireysel tutkuları disipline etmesi gereken bir otorite olarak konumlandırmaktadır (s. 25). Ona göre iktidar, zorlayıcı eylemleri de içinde barındırmalıdır. Buna ek olarak bu erkeksi olma gerekliliğinin altında, muhafazakâr otoritenin bazı zümrelere ve erkek cinsiyetine iktidarı devam ettirme sürecinde destek olacağı görüşü hâkimdir. Bu görüşe göre de bu zümreler ya da cinsiyetteki kimseler, iktidarlarını devam ettirdikleri müddetçe her şey yolunda demektir. Fransız Devrimi'ne gösterdiği tepkide Burke (aktaran Yanardağ, 2013), *kadını özgürleştirme programı* dâhilinde Devrim'in aile kurumunu yıkacağını iddia etmiş ve Devrim'den sonra da kadınların üçte birinin boşandığını belirtmiştir. Bu anlamda, hem erkek hegemonyasını hem de toplumu önceler tavrını sürdürmüştür. Geleneksel, ataerkil aile yapısındaki rolleri keskin bir şekilde çizen Burke (1993), kadınların özgürleştirilmesi ile yıkılan yuvaların temelinde bu ataerkil tablonun

bozulmasını sebep olarak göstermektedir. Bu anlamda, Burke özelinde klasik muhafazakârlığın Devrim'in ani değişimlerine olan tedirginliğinin sebeplerinden biri de, sarsılmaması gereken aile yapısına olan tehdittir demek mümkündür. Çünkü devlet ancak teknik bilgiyi öğretebilir; düşünsel ve ahlaki eğitim, din ve aile ekseninden ayrı düşünülemez.

Mannheim (2002) muhafazakâr düşüncenin çerçevesini çizerken, insanlığın uyum problemi olmadığı müddetçe içinde bulunduğu reel, çevresel koşulları teorik düzlemde ele almayacağı dolayısıyla da bu düşünce biçiminin teorik bir nitelik taşımadığını vurgulamaktadır. Günün dünyasındaki geçicilik ve değişkenlikte birey, mevcut halinden daha iyisi olmaya çalışma hevesine sahip değildir ve bu nedenle de artık, en yüksek erdem olan sonsuz ve açık bir şekilde açıklanabilir durumların içinde kendini görememektedir. Bu da içindeki *iyiden* vazgeçmesine sebep olmuştur (Mannheim, 1924). Çünkü bireyin günümüz gerçeklikleriyle iletişim halinde kalabilmesinin yolu, hayatın kendisine tanımladığı yeni rollere adaptasyonla mümkün olacaktır.

Mannheim (aktaran Özyavuz, 2002), döneminde baskın olan Marksizm'in insana ve topluma olan bakış açısına karşıt bir görüş sergilemiştir. Bunun nedeni; Marx'ın insan ilişkilerini üretim-tüketim ilişkilerine ve sınıf ayrımına indirgemesinin nesnel hakikate ulaşmada yetersiz kaldığını düşünmesidir. Marx'a göre (aktaran Hyden, 1984) alt yapı, üst yapıyı belirler yani üretimi, sınıfları, politikayı içine alan toplumsal varlık, insan bilinçliliğindeki önceldir ve sömürücü burjuva sınıfının bilgileri, kendi çıkarları doğrultusunda ve sınırlıdır. Mannheim (2002) ise, sınıfsal ayırım ve ideoloji bağlamındaki bu temellendirmeyi sınırlı bulmaktadır. Onun bilgi sosyolojisinde vurgu, bireye dayalı insan toplumu, bireyin deneyimleri, davranışları ve toplumsal olanın akliliğindedir. Dolayısıyla; ideolojik bir bakış açısıyla, toplumu yalnızca üretim-tüketim ilişkilerine ve işçi sınıfına indirgemek; toplumun bir bütün olarak ele alınmasını engelleyeceği gibi, aynı zamanda da farklı sınıflar ve dolayısıyla da ideolojiler nedeniyle çatışma yaratacaktır. Oysa amaç; nesnel hakikate ulaşmaktır ve bu, taraf tutan bir yaklaşımla mümkün olmayacaktır. Mannheim'ın bu çatışma için sunduğu serbestçe süzülen entelijansiyanın da sorumluluğu burada başlamaktadır; köksüzlük dolayısıyla da tarafsızlık misyonu ile uzlaşa sağlamak. Ancak burada unutulmaması gereken nokta, her ne kadar Marx'a karşıt bir

ideolojizlik fikri öne atmış olsa da Mannheim, Marx'ın fikirlerinden de etkilenmiş ve hatta serbestçe süzülen entelijansiyaya yüklediği ideolojiler üstü ideolojizlikle kendini karşıt durduğu bu fikrin merkezine yerleştirmiştir (Beneton, 1991).

Muhafazakârlığın devlet olgusu ile ilişkilerinden söz ederken de aynı toplumsalcı bakış açısı ve bireysel ve hatta sınıfsal sınırlılıkların varlığı göze çarpmaktadır. Kecskemeti (1959), Mannheim'ın makalelerinden oluşturduğu kitapta, her şeyin her an için her toplulukta mümkün olmayabileceği fikrini öne sürmektedir. Farklı kültürlerde, uluslarda değişimlerin söz konusu olabileceğini ancak bunların ortak organik bir merkezle yönetilmesi zorunluluğundan bahsetmektedir. Tarihsel süreç içerisinde, toplulukların içtepelerinden yola çıkarak yönetsel şekiller belirlenmektedir. Toplumlar, karakteristik özelliklerinden yola çıkılarak ve o özelliklere uygun olarak yönetilmektedirler. Muhafazakâr düşünce bu noktada, liberalizmin eski olanı kötü, yeni olanı iyi olarak betimlediği düşünce stiline; eşitlik, genel oy hakkı ile sembolize olan demokrasi, sosyal adalet prensiplerine; bir şey var olduğu için değerli olduğuna ancak statü farklarının olabileceğine, olması gerektiğine vurgu yaparak karşı çıkar.

Mannheim'ın (2002) farklı toplum kesimlerinden gelen sınıfsız, köksüz, aidiyetsiz dolayısıyla tarafsız olan, serbestçe süzülen entelijansiya olarak adlandırdığı sınıfa atfettiği görev; fikir birliğine varılması mümkün olmayan yirminci yüzyıl tasarılarını -bürokratik muhafazakârlık, tarihsel muhafazakârlık, liberal-hümaniter tasarı, sosyalist-komünist tasarı ve faşizm- benimsemiş bireyler arasındaki uzlaşmayı sağlamak, bağlantıyı kurmaktır. Beneton'a (1991) göre daha sonradan da anlaşılmıştır ki, serbestçe süzülen entelijansiya olarak adlandırılan bu aydınlar zümresi, toplumsal katmanda birleşmemiş ve dolayısıyla görevini yerine getirememiştir. Kendilerinden, asla uzlaşmaz olarak görünen politik çevreler içerisinde *nötr* olarak kalmaları ve politik sosyal sorumlulukları gereği nesnel bilgiye ulaşmaları beklenen bu tabaka, Mannheim'ın (2002) düşündüğü gibi bir rol oynayamamıştır. Çünkü Almanya'daki faşizme engel olmada başarısız kalmış, hatta büyük bir çoğunluğu bizzat faşizmin yanında olmuş ve dolayısıyla da toplumda barış ve uzlaşma sağlanamamıştır.

*İdeoloji ve Ütopya* (1929) eserini yazdığı, yaşamının ilk evresindeki toplumsal bunalımlara gösterdiği reaktif tavır, Mannheim'ın ikinci yaşam evresi itibariyle çoğul

teoriler kullanımı ve toplumsal düzenleme anlayışından yola çıkarak bir toplum mühendisliğine dönüşmüştür (Beneton, 1991). Muhafazakârlık ve Mannheim (2002), temelde toplum mühendisliğine karşıdır ancak burada bahsedilen, planlanmış olan ve demokrasiye atfedilen normlardır. Mannheim, her halükârda toplumun yönlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. İngiltere'ye gidişiyle birlikte, parlamenter demokrasinin kişileri şekillendirmesi gerektiğini ve toplumu yönlendirecek üst aklın, en azından siyaset düzleminde, devlet olması gerektiğinin altını çizmektedir.

### 2.3.4 Toplumsal Hafıza ve Tarih

Sınıfsal ayrımların yoğunlukla göze çarptığı Batı toplumunda, bahsi geçen siyasi hiyerarşi kadar sosyal hiyerarşinin de özel bir yeri vardır. Üst-sınıf tarih boyunca yönetim mekanizmasını kolaylıkla ele geçirmiştir. Çünkü onlar *tecrübeyi* temsil etmektedirler. Örneğin geleneksel İngiliz monarşisi –her ne kadar demokrasi ile bütünleşmiş olsa da- eski bir tarihe kök salmışlığı ve bireysel iradeye borçlu olmama erdemi ile karakterize olmuştur (Burke, 2008). Yapısı itibarıyla bu monarşi geçmişten günümüze intikal etmiş yasalardan ve geleneklerden oluşur, ataların günümüze emanetidir ve dolayısıyla bir sürekliliğin göstergesidir. Kirk'e (aktaran Özipek, 2017) göre tarih; “uçsuz bucaksız bir bilgi ambarı”dır (s. 81).

Muhafazakâr düşünce, tarihin toplum için varlığını elzem sayarlar çünkü toplumun kökleri ve içinde yaşadığımız kurallar bütünü, bireyin hatırlayamayacağı kadar eski bir geçmişe dayanmaktadır (Belge, 2017). Bireyler, tarihin muhafazasını öncelerler çünkü tarih, kendilerine sınama yanılma yoluyla mümkün olan en kusursuzu sunmuştur. Tecrübenin teminatı, bilgeliğin göstergesidir. Toplumun yaşlı bireylerinin gelenek aktarımındaki önemi de buradan gelmektedir; onlar tarihe en çok tanıklık edenlerdir.

Muhafazakârlıkta kişisel özgürlüğün önemine vurgu vardır ancak kişisel özgürlük soyut algılanmamalıdır. Özgürlük, bireyin çalışmalarının, girişimlerinin ve kazancının en doğal göstergesidir ve bu yönüyle de mülkiyet ile sağlam bir ilişki kurmaktadır. Mülkiyet, sosyal statünün istikrar teminatıdır ve toplumda bir ödül mekanizması olarak görüldüğü için aynı zamanda özendirici bir yönü de vardır. Birey, özgürleşmeyi özel mülk edinmekle sağlayabileceğinin bilincindedir ve bunun için de çaba sarf eder, emek harcar ve yaratıcılığını ortaya çıkarır. Buna ek olarak,

özel mülkiyetin olmadığı durumlarda devlet, kendisinde olması beklenen gücün çok üzerinde, sınırsız bir güce sahip olacaktır. Ancak her kuruma bakışında olduğu gibi devlet iradesine bakışta da muhafazakârlar, sınırsız bir gücün olmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle özel mülkiyet, kişilere devlet karşısında haklar tanınması bağlamında da önemli bir konumdadır. Dolayısıyla da bireysel güven duygusunu da ihtiva eder.

Mülkiyetin ve dolayısıyla istikrarın teminatı ailedir. Mülkiyet, aile vasıtasıyla kişinin toplum içerisindeki konumunu tayin eder. Muhafazakârlığın temeli olan geçmişle bağlantı, ailenin mülkiyetiyle ölçülebilir olduğundan özgürlük sınırı da çizilmiş olur. Toplumda eşitliği sağlamak ve onlara bireysel soyut özgürlükler edindirmek, hem kalıcı servet olgusunu ve dolayısıyla kronolojik tarihsel bütünlüğü bozacağı hem de bireyleri özendirmekten ve sonuç olarak çalışmaktan alı koyacağı için ahlâkî değildir. Ayrıca, kozmolojik düzene de aykırıdır.

Burke'e (1993) göre; mevcut olan düzen zamanın sınavından geçmiştir ve doğruluğunu, geçerliliğini ispatlamıştır ve bu anlamda da meşrudur; değişim bu anlamda yavaş ve tedrici olmalıdır çünkü toplum karmaşık bir organizmadır ve ancak tarihsel süreç içerisinde deneme yanılma yöntemiyle son halini almıştır. Üstelik Burke, Fransız Devrimi ile Aydınlanma arasında doğrudan bir bağ kurar ve Aydınlanma ile birlikte insan aklına biçilen değeri, insan ırkının deneyimlerini değersizleştirmek olarak görür. Ona göre, *kişi değil tür bilgedir* ve böyle bilge bir varlığın Fransız Devrimi gibi baskıcı, yıkıcı, jakoben bir tavırla zarara uğratılması kabullenilemez bir olgudur. Bu bağlamda, Burkeçü klasik muhafazakârlığın iki temel özelliğini, insan aklına ve denenmemiş olana güvensizlik ve tarihsel süreklilik ile geleneksel çerçeveye güven olarak sınırlandırmak mümkündür.

Burke (2008), toplumun aslında bir anlaşma olduğunu söyler. Ancak bu anlaşma, basit bir ticaret anlaşmasına indirgenmemelidir. Bu; bilimde, sanatta, tüm değerlerde ve tüm mükemmeliyette var olan bir anlaşmadır. Yaşayanlarla ölülerin ve hiç doğmamış olanların birlikteliğidir. Dolayısıyla da toplumlar, korumaları ve savunmaları gereken bir mirasa sahiptirler. Tarihi karanlığa terk edip unutmak, bir toplumun öz benliğini yok saymak anlamına gelmektedir. Bir toplumu yüceltecek ve birleştirecek olan da tarihin onlara tanıdığı haklardır. Çünkü bütün bu tarihsel

birikim, yüzyıllarca olgunlaşan bir tecrübenin sonucu olan bilge bir pratiği ortaya koyar.

Burke'e (2008) göre özgürlük, toplumsal karar alma ya da yasa yapımıyla ilgili değil bireylerin mevcut yasalara uyum düzeyleriyle ölçülmelidir. Bu da bireylerin ahlâkî sorumluluklarını alabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bununla birlikte, kişiler bireysel özgürlüğü kişisel çabaları ve girişimleriyle edindikleri mülkler vasıtasıyla da elde etmektedirler. Mülkiyet, kişinin özgür seçimlerinin bir göstergesi olmakla birlikte istikrarı sağlaması açısından da önemlidir. Burke, hiyerarşik düzenin yani sınıfsal ayrımların elzem olduğu görüşündedir çünkü çalışılarak edinilmiş, toprak verasetleriyle şekillenmiş üst sınıf tecrübeyi temsil etmektedir. "İşte bu yüzden" der Burke;

"Fransa'nın yeni özgürlüğü ile ilgili tebriklerimi, onun hükümetle, kamu gücüyle, orduların disiplini ve itaatiyle, etkili ve iyi dağıtılmış gelirin tahsilatıyla, ahlakla ve dinle, mülkiyetin güvenliğiyle, barış ve düzenle ve bireysel ve toplumsal tutumla nasıl ilişkilendirildiğini öğreninceye kadar erteleyeceğim. Bütün bunlar da (kendilerince) iyi şeylerdir ve onlar olmaksızın özgürlük, devam ettiği sürece iyi bir şey değildir ve çok da uzun sürmeyecektir" (s. 3).

Mannheim (1925) tarihselcilikle ilgili görüşlerinde; hakikat arayışının yanı sıra, belli başlı düşüncelerin birbirleriyle olan yakınlıkları ve ilişkilerinden bahseder. Bu ilişkileri belirleyenler; zaman zaman yaş gruplarıyla ilişkilendirilirken, zaman zaman da ekonomik faktörlerin nispeten daha yoğunlukla belirlediği sınıfsal pozisyonlar olabilmektedir. Aynı jenerasyona bağlı bireylerin fiziksel yakınlıklarına müdahale edilmediği sürece bilişsel ya da ruhsal bir bütünlükleri olduğuna dair bir tepkiyle karşılaşmamız mümkün değildir. Somut bir toplumsal birliğe sahip olmayan bu bireylerin birbirlerine karşı bilinçli aidiyet ve bağlılık halinin ortaya çıkması için dışarıdan bir etki gerekmektedir. Bir grubun somut olup olmamasını belirleyen ise bireylerin doğal yollarla geliştirilmiş bağlarının bulunması ya da istek doğrultusunda ve bilinçli olarak geliştirilmiş bir birliktelik hâlidir. Bu anlamda aile, cemaat ya da aşiretleri somut gruplar olarak yani cemaat olarak, cemiyeti ise yazılı ya da sözlü kanunları olan ve bir kurumun devamlılığını sağlayan ve bir amaç için bir araya gelmiş topluluklar olarak tanımlamak mümkündür. Cemiyet gruplarının birbirleriyle bağlarında bilişsel ya da ruhsal gereklilik aranmamakta, yalnızca yapının devamlılığı öncelenmektedir (Kecskemeti, 1959). Bireylerin ait oldukları sınıflar, onların ekonomik koşullarıyla bağlantılıdır ve bu, bir birlik oluşumuna müsaittir. Toplumsal

yapı içerisinde bireylerin ekonomik sınıfı aslında onların nerede konumlanacağını da göstermektedir. Ancak, bireyin belirli doğal koşullar çevresinde bir arada bulunmaları; onları bir cemaate bağlı kılmadığı gibi, tam anlamıyla bunun bir cemiyet grubu olmasından da söz edilemez. Söz gelimi, bireylerin buldukları sınıfları çalışma ve dolayısıyla çaba yoluyla terk etmeleri mümkündür. Mülkiyetle devralınan sınıfların sonradan edinilebileceğini ve böylece muhafazakârlığın özgürlüğe tanıdığı şansı bu aşamada görmek mümkündür. Bu anlamda da somut toplumsal yapı içerisindeki mekânsal birliktelikle birlikte, sınıfsal ayrımların yarattığı toplumsal ‘konum’ da göze çarpmaktadır.

Kuşkusuz tarihin yeri muhafazakârlık için elzemdir. Ancak tarihin kendisinin de devam eden bir süreç olduğundan yola çıkarak Mannheim (1925), “Tarihsel düşünceye sahip bir kişi için, belli bir düşünce tarzı ile ‘muhafazakârlık’ ya da ‘tarihi’ düşünce gibi siyasi bir akımın değişmez bir uyumunun söz konusu olamayacağı açıktır” sözleri ile muhafazakârlığın tarihle ilişkisinde de bir devamlılığın ve değişim olasılığının varlığını belirtmiştir (s. 146). Daha önce de belirttiğimiz gibi Mannheim (aktaran Okyavuz, 2002), insanların gerçekte nasıl düşündükleri sorusundan yola çıkmaktadır. Bireylerin toplumsal koşullara göre değiştirdikleri düşüncelerin tespiti için de temel olarak şu soruları sorar: “Bilgi olarak adlandırılan şeyin özü nedir? Kim buna karar vermiştir? Hakikat ile yanlış, önyargı ile nesnellik, kişisel inanç ile kolektif çıkar konularında süregelen tartışmaları ne türden yöntemler kullanarak çözüme ulaştırabiliriz?” (s. 19). Buradan hareketle Mannheim bizleri, insani düşüncenin özünün bireysellikte değil de toplumsal hayat içerisindeki duruşuyla şekillenen, gerçeklikle sıkı bir ilişki içinde bulunan, organik ve değişken bir yapı olduğu sonucuna götürmektedir. Mannheim (2002), kişilerin düşüncelerinde değişiklik meydana getiren bilinçli ya da bilinç dışı olguları yatay ve dikey hareketliliğe bağlar. Modern toplumlardaki hızlı değişimin bireyleri değer erozyonuna ittiğini düşünen Mannheim’a (2000) göre yönelimsizlik ve değer kaybının çözümü; değerlerimizden tamamen uzaklaşmak yerine, onları analiz edip gerekirse değiştirmektir. Ancak bu çözüm önerisi, bireylerin değerlerinden uzaklaşmaları sorununa çözümün yine bireysel irade ile sağlanabileceğinin haritasını çizmektedir, oysa toplumsal olarak bireylerin rasyonelliğinin toplumsal düzeye ulaşması ve bilinçli analizlerle eyleme dökülmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, Mannheim’ın analizi doğrudur ancak çözümü yetersiz kalmıştır. Tasarladığı

entelijansiyanın bireysel iradeyle sorunlara çözüm önerileri getirebilip bunu toplumsal düzleme ulaştıramamış olmaları bu yetersiz kalışın örneğini teşkil etmektedir.

Muhafazakârlar, toplumu olması gerektiği gibi değil, olduğu gibi ele alırlar. Burada tarihin bütünselliği de devreye girmektedir. Öyle ki Mannheim (1921/22), parçalardan bütüne ulaşamayacağımızı; bütünden parçaları anlayabileceğimizi ifade etmiş ve tarihin asla kendini tekrar etmeyeceğinden yola çıkarak onun sonuçlarına ve dolayısıyla kaderimize etki edemeyeceğimizi söylemiştir. Sürece her ne kadar hâkim olursak olalım, nihai sonuçlarını tahmin edemeyiz; çünkü bilim ve ruh müdahalelerle hızlandırılmış ya da daha kontrollü bir sürece girmiş olsalar da kendi yollarında ilerlerler. Bu nedenledir ki metafizik, aşkın teoriler, fikirler yerine günün şartlarına ilişkin gerçekliği ve tarihin tecrübeleriyle şekillendirilmiş somut deneyimleri temel olarak alırlar. Comte'un (1798- 1857) sosyoloji okuluna şeklini veren düşünüş biçimi de budur. Comte (aktaran Güler, 2010), sosyolojisini şekillendirirken; toplumun, bireye olan önceliğini; tarihin, kusursuzlaştırıcı-bütünsel akışını ve sistemin işleyişinin bireysel fikirlere öncelenmesi gerektiğini göz önünde bulundurmuş ve böylece sistemini, Aydınlanma fikri ile muhafazakâr düşüncenin ortak noktasında konumlandırmıştır.

Mannheim (1924) da, bilgi sosyolojisini temellendirirken bilgi sürecinin tarihsel süreç içerisinde salt mantıksal olasılıklarla ve konu bağlamında içkin bir şekilde meydana gelmediğini; düşüncenin oluşumunun çok çeşitli ve teorilerle belirlenemeyen varoluşsal etmenlerce belirlendiğini belirtmektedir. Ona göre, "Yaşayan dünya görüşünün (Weltanschauung) izlerini varoluşsal olarak zaten tanımlamış olan felsefi problemler, şimdilerde kendilerini tepkisel bilinçlilik düzeyinde ortaya koymaktadırlar" (s. 88). Tarihten edindiğimiz bilgiler ve tecrübeler bize olayların sonuçları hakkında toplumsal olarak nispeten koruyucu ya da yönlendirici birer önyargı niteliği taşımaktadırlar. Tinsel olanı bulmaya ilişkin olarak yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte, bilgi sürecini yöneten toplumsal sürecin canlı bir yapıdan oluştuğunu ve bu yapının farklılıklar arasından seçim yapan iradeci bir eylem teşkil ettiğini ifade eden Mannheim'a (2002) göre; bu toplumsal süreçler hiçbir şekilde bireysel nitelik taşımamaktadırlar. Düşünen tekil bireye de yön veren, arkasında bulunan ve tarihsel olarak düşünsel kolektivizm ile bağlamsallaştırdığı



iradi gruptur. Toplumun hafızasıyla şekillenen düşünceler ve değerler, bu grubun tarihsel deneyimlerinden yola çıkarak oluşturulmaktadır. Tarihselcilik, bir anlamda dünya görüşümüzdür ve yalnızca içsel ya da dışsal tepkilerimizi belirlemekten ziyade, ayrıca düşünüş şeklimizi de belirleyendir (Mannheim, 1924). Sonuç olarak, toplumsal hafızanın tekil hayatlarımızdaki baskın rolü bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Geçmişten devraldığımız bilgi birikimi ve düşünüş şekilleriyle birlikte toplumla eşgüdümlü hareket etmek, bireylerin bilişsel kodlarına tarih yoluyla eklenmiştir.

### 2.3.5 İhtiyatlı Tavır ve Pragmatizm

Muhafazakârlığın önemle vurgu yaptığı temel ilkelerden biri de ihtiyatlılıktır. Muhafazakâr düşünce, toplumsal sorunlara uygun bir çözüm üretilebileceğine ilişkin iyimser bir tavra sahiptir ancak iyimserlikle ihtiyatlılığın paralel gitmesi gerektiği düşüncesi hâkimdir. Çünkü salt iyimserlikle atılan akıl dışı bir adım, yarardan çok zarar getirecektir ki bu da muhafazakârlığın pragmatik bakış açısına uymamaktadır. Muhafazakârlık neyi ya da hangi geleneği muhafaza etmelidir sorusunun yanıtı fayda kelimesi içerisinde aranmalıdır. Gelenekler, mevcut günün şartlarına, toplumsal düzenine ve toplumun meydana getirdiği bireye fayda sağlıyorsa korunmaları gündeme gelmektedir. Hatta Darwinci bir yaklaşımla, doğal seleksiyon yoluyla yararlı gelenekler uygulama alanını sürdürürken artık yararlı olmayanlar değiştirilmiş ya da yok olmuşlardır (Eren, 2012). Ancak unutulmaması gerekir ki, muhafazakâr ideolojide değişimin yerine dönüşüm her zaman daha tercih edilir olagelmıştır.

İhtiyatlılık ilkesinin dayandırıldığı temel nokta doğa düzenidir. Toplum çok karmaşık ve canlı bir organizmadır ve hiyerarşik düzenle birbirine sıkı sıkıya bağlı öğelerden oluşmaktadır. Bu öğelerden birine uygulanacak bir değişimin, tıpkı kelebek etkisi gibi toplumun tüm kesimlerine yansımaları kaçınılmazdır. Dolayısıyla, yapılacak değişikliklerin çok uzun vadedeki sonuçlarını önceden kestirebiliyor olmak oldukça önemlidir. Toplumdaki iç dinamiklere uymayan veya olaylar karşısında geçerliliğini yitirmiş ilkeler söz konusu olabilir. Muhafazakârlar bu noktada seçim yapmak durumunda kalabilirler, bu gibi durumlarda muhafazakârlar denenmiş seçenekler arasından bir seçim yapma eğiliminde bulunmakta ve ihtiyatlılık konusundaki tutumlarını sergilemektedirler. Nitekim II. Dünya Savaşı sonrasında buhrana sürüklenen yeni-muhafazakâr toplumların seçimi de bu yönde olmuştur (Berner,

2013). Özellikle eğitim alanında, savaş öncesi en tutarlı dönemlerine sistematik olarak geri dönmüşlerdir. Mevcut seçeneklerin de yeterli olmadığı durumlarda ise muhafazakârlık, duruma uyum sağlamayı ya da durumun kendine uymasını sağlamayı seçecektir.

Temkinli davranış muhafazakâr tutumun temel ve en sarsılmaz ilkelerinden biridir çünkü tedrici değişimin dayandığı nokta ani rüzgarların mevcut düzeni yıkmasına duyulan korkudur. Bu noktada Burke (1993), Aristocu temkinlilik ilkesinden esinlenerek *doğanın taklit edilmesi* gerekliliğini savunmuş ve bu fikri, mekâna ve zamana bağlı olarak siyasetin yeniden düzenlenmesi şeklinde değerlendirmiştir. Muhafazakâr duruştaki bu *ayarlayıcı* yönelim, tarihsel periyodun belirlenmesi ile davranışın kontrolünü kolaylaştırmakla birlikte, hangi geleneğin ve/ya hangi tarihin göz önüne alınacağını çerçevesini çizmesi açısından kıymetlidir. Burke (2008), özgürlüklerin ve sınırlamaların zamana ve duruma göre değişkenlik gösterdiğini ve bunun hiçbir soyut kuralla temellendirilemeyeceğini öne sürmektedir. Ona göre bu ilke üzerinde konuşmak bile aptallıktır.

Burke'ün (1993) ılımlı siyaset çizgisinin kaynağını da İngiliz tipi Devrim oluşturmaktadır. 1688'teki Devrim, Fransız paydaşıyla kıyaslandığında; daha barışçıl, aşırıktan uzak ve halkın gönüllülüğüne bağlı olarak şekillenmiştir. Tarihin şekillendirdiği kurumlara ve geleneklere sadık kalarak, doğal yolla ya da verasetle aktarılan aristokraziyle belirlenen yönetim değişikliklerinde, Devrim'in sonuçları da büyük yıkımlar yaratmayacaktır. Zaten İngiliz muhafazakârlığı; liberalizm ve pragmatizmle eş zamanlı hareket eden ve devletin farklı durumlar karşısında reformist çözümler üreten bir tutumdur. Bu sebeptendir ki, Avrupa kıtasındaki türleri arasında en prestijli ve en kalıcı etkiler İngiltere'de görülmektedir. Burke'ün (2008) formülünü geniş anlamda yorumlayan İngiliz muhafazakârlığına göre; her tür değişim olanaklarından yoksun bir devlet, kendisini koruma olanaklarından da aynı ölçüde yoksun olacaktır.

Alman faşizminin yarattığı hayal kırıklığıyla birlikte 1933'te İngiltere'ye giden Mannheim (aktaran Okyavuz, 2002), işlevsel parlamenter demokrasiden etkilenmiştir. Sosyal psikoloji, çevre psikolojisi gibi çoğulcu bir yaklaşıma yönelerek bilgi sosyolojisinden uzaklaşmış ve Almanya özelinde meydana gelen gelişmelerin nedenlerine ve bu gelişmelerin nasıl engellenebileceğini araştırmaya yönelik daha

pragmatik bir tavır edinmiştir. Bu tavrın doğal sonucu olarak da artık sosyoloji bilimi, Mannheim (2002) için, nesnel bilgiye ulaşma aracı olmaktan çok, bireylerin öz yönelimlerine katkı sağlayacak bir düşünce tarzı şeklinde değerlendirilecektir. Mannheim, yaşamının bu evresinde İngiltere'deki pragmatik çoğulculuktan yola çıkarak sanayi toplumlarındaki değişimin nasıl meydana geldiği ve bu hızlı değişimin özellikle Almanya ekseninde nasıl engelleneceğine dair çalışmalar sürdürmüştür (Okyavuz, 2002).

Mannheim (1924), dinamik ve değişken yaşam döngüsünden bahsederken, bugün için garanti olarak görülen şeylerin yarın problemlili olabileceğine dolayısıyla yeni başlangıçların gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu şekilde yeniden düzenlemelerle, toplumun içinde bulunduğu karmaşanın ya da bireyin kişisel çıkmazlarının üstesinden gelinebilecektir. Nitekim muhafazakâr düşüncenin önemli savlarından bir tanesi de işlevsellik bağlamında yaşamın çeşitli koşullarına uyum sağlama becerisini elinde bulundurmadır.

Kecskemeti (1959) ise; *Essays on the Sociology of Knowledge*' ta ilerlemecilik ve muhafazakâr düşünce arasındaki bağlantıyı değerlendirirken, gençlerin muhafazakâr ya da ilerlemeci ya da reaksiyoner oluşlarının, mevcut sosyal yapının onların kişisel sosyal ve entelektüel birikimlerine katkı sağlayıp sağlamadığına göre değiştiğini belirtmektedir. Özellikle genç neslin, dijitalleşen dünyada küresel değişimlere daha çok maruz kaldığı düşünülürse, mevcut sosyal yapılarındaki değişimi kendi faydalarını göz önüne alarak hayatlarına adapte etmede ya da bu değişime tepki vermede daha pratik ve başarılı olduklarını görmek şaşırtıcı değildir.

#### **2.4 Muhafazakârlığın Temel Sınıflandırması**

Muhafazakârlık, her toplumun yaşayış biçimi, ekonomik konumu, sosyal politikaları, siyasi duruşu ve meydana gelen olaylara karşı takındığı tavır itibarıyla farklılıklar göstermiş ve kendi içinde ayrımlar söz konusu olmuştur. Farklı yazar ve düşünürler, muhafazakârlığı değişik biçimlerde ele almış ve kategorize etmişlerdir. Temel olarak *Klasik Muhafazakârlık* ve *Çağdaş Muhafazakârlık* ayrımlarından söz edilebiliyor olmasına karşın, muhafazakârlığın ele alınış şekli, kavrama farklı isimler kazandırmıştır. Örneğin Heywood (aktaran Safi, 2007), muhafazakârlığın üç türünden bahsetmektedir; *otoriter muhafazakârlık*, *paternalist muhafazakârlık* ve *özgürlükçü muhafazakârlık*. Yine sosyal yapıdaki dalgalanmalar ve yeni oluşumlarla

birlikte, yeni (*neo*)-*muhafazakârlık*, *modern muhafazakârlık* (Yanardağ, 2013), *geleneksel muhafazakârlık*, *liberal muhafazakârlık*, *paleo-muhafazakârlık*, *reaksiyoner muhafazakârlık* (Dural, 2004) ve *ontolojik muhafazakârlık* (aktaran Güngörmez, 2004) gibi etiketlerle de karşılaşmak mümkündür.

Biz çalışmamızda, temel olarak aynı olgulara benzer tepkiler verseler de, Kıta Avrupası'nda ortaya çıkıp dünyadaki farklı ülkeleri farklı biçimlerde etkileyen, 19. yy. da özellikle Fransız modelinin katılığı ile şekillenen muhafazakârlığı *klasik muhafazakârlık*; 20. yy. da ortaya çıkan, iki dünya savaşı geçiren, buhran ve çaresizlik atmosferi içerisinde çözümü daha önce denenmiş olanda arayan yaklaşımı ise *çağdaş* ya da *yeni muhafazakârlık* olarak adlandırmayı tercih ediyoruz.

Farklı kıtalarda, başlıca ülkelerde deneyimlenen muhafazakârlık biçimleri için ise coğrafi vurgu yapabilmek açısından Kıta Avrupası muhafazakârlığı, İngiliz muhafazakârlığı, Amerikan muhafazakârlığı ve ek olarak Türk Muhafazakârlığı etiketlerini kullanmanın uygun olacağı görüşündeyiz. Çalışmamızın odak noktasını Türk muhafazakârlığı oluşturmaktadır, dolayısıyla da ilerleyen bölümlerde Türk muhafazakârlığının siyasete, sosyal hayata ve eğitime olan etkileri tartışılacaktır.

## **2.5 Türk Muhafazakârlığı**

Mannheim (aktaran Çiğdem, 2017), muhafazakâr bir tutumun ortaya çıkabilmesi için, tarihsel süreç içerisindeki yapıların dinamik varlıklarını hissettirmesi ve bu öğelerin değişim adına toplumun bütününe katkı sağlayabilecek ölçekte örgütlenmiş olması ve bunun sonucu olarak da tepkilerin meydana geldiği farklı toplumsal katmanların meydana gelmesi gerektiğini işaret eder. Siyasi olarak da bu yapının somutlaşmış olması ve bireylerin bu somut ideoloji etrafında toplanmış olması beklenir. Bu, karşı çıkışın kitlesel düzlemdeki görünüşüdür.

Türk muhafazakârlığı, tarihteki farklı süreçlerde kırılmaların meydana geldiği ve bu kırılmalardan yeniden eklenmek suretiyle tekrar devamlılığın sağlandığı durumlar altında meydana çıkmıştır. Bu kırılmalardan ilki, Tezel'in (2017) bahsettiği gibi, 1. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'de gerçekleşen nüfus mübadelesiyle Türkiye'de yaşayan farklı din ve etnik kültürdeki halkların Türkiye'den çıkması sonucu; ülkenin çok dinli çok kültürlü yapıdan Müslüman ağırlıklı bir topluma dönüşmesidir. Osmanlı Tanzimat döneminden başlayarak süregelen 200 yıllık bir

değişim sürecine tabi olduğu için bu, reaksiyoner olmaktan ziyade ontolojik sayılabilecek bir muhafazakârlıktır. Dolayısıyla da çerçevesini çizmek ve paradigmalarını kesin hatlarla belirlemek oldukça zordur.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde yaşanan gelişmeler ve değişimler aslında daha öncesinde Osmanlı İmparatorluğu'nda organizmayı daha sağlıklı hale getirmek ve bozulan kısımları düzeltmek adına reform ve ıslahat adı altında şekillenen bir takım toplumsal değişme, gelişme ve sancıların bir izdüşümüdür. Hem Osmanlı elitinin batılılaşma yolundaki iradesi, hem de parçalanmakta olan devletin dışsal şartların zorlamasıyla, özellikle II. Mahmut'la güçlü bir şekilde başlayan ve devletin Avrupalılaşması gerektiği yönündeki görüş nedeniyle (aktaran Belge, 2017); modernleşmenin toplumda yarattığı değişimler, sürecin seyrini yavaşlatacak tepkilerle karşılaşmamıştır (Çiğdem, 2017). Çünkü Osmanlı Devleti, Avrupalılaşma süreci içerisinde; Müslüman olsun olmasın, etnik kökenlerine bakılmaksızın tüm bireylerin eşit muamele gördüğü bir yapıya evrilmiş ve devletin sınırsız otoritesi de aracı kurumlar vasıtasıyla bu proje kapsamında daraltılmıştır. Buna ek olarak da, bireylerin aşkın güç olarak değerlendirdikleri merkez otorite, varlığını, II. Abdülhamit'in girişimleriyle, iletişim araçlarıyla daha da genişletmiş ve yayılmıştır. Bu da insanların, kendi varlıklarının bitiminden sonra devam edecek olan sarsılmaz güce olan güven ihtiyaçlarını tatmin etmiştir. Bu anlamda da, Mannheim'ın (2002) sözünü ettiği toplumsal sınıf ayrımı gerçekleşmemiştir. Ancak unutulmamalıdır ki, Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş aşamasında; toplumsal, kültürel, siyasal ve ideolojik radikal değişiklikler de meydana gelmiştir. Karpat'a (aktaran Özipek, 2017) göre, toplumun hayat tarzını, gelenekçi bakışını ve bunları destekleyen kurumlarını kökten değiştirme isteğinde olan devlet; kültürel ve siyasi olarak başlattığı inkılap hareketlerini zorunlu olarak ekonomik ve sosyal alanlara da yaymıştır.

Türk toplumunun geçmişten gelen değişime aşinalığı ve zamanın koşulları da göz önüne alınarak muhafazakârlık; 1930'lara kadar kurulu düzen eleştirisine dönüşmemiş, bir ideoloji olarak konumlanmamıştır (Bora, 2015). Öyle ki, çok partili dönemdeki Cumhuriyet Türkiye'sinde genellikle sağ parti ideolojileri ile birlikte anılan muhafazakârlığın; zaman zaman sol partilerin pratiklerinde kendini göstermesi veya sağ partilerin Kemalizm'in politik duruşuna eklenmesi de sağ ve sol partiler

içinde muhafazakâr duruş bağlamında bir geçirgenliğin göstergesi olarak kabul edilir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi konjonktürdeki İslâmî referanstan soyutlanmış yeni görüntüsü, Kurtuluş Savaşı ile alevlenen milliyetçilik ve halkın iradesine dayanan *rıza* eksenli yeni hukuk kuralları etrafında oluşturulmuştur (Bora, 2015). Türkiye'de muhafazakârlık, kültürel muhafazakârlık olarak ortaya çıkmış ve İslamcılık-milliyetçilik sentezinde şekillenmiştir. Modernleşme ile birlikte meydana gelen değişimlere öz kültüre dönerek cevap verildiği bir sürece tanıklık edilmiştir.

Toplumsal yapıdaki istikrarı sağlayan en önemli etken; bireylerin sosyal, ekonomik ve siyasal olarak güvende olma halleridir, bu toplum için bir ihtiyaç konumundadır. Toplum bu ihtiyacını gidermek adına öncelikli olarak din ve vatan olgusundan yola çıkmaktadır. *Vatan*, Türkiye'deki muhafazakârlık için önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Tarih, pek çok kez bir vatan elde etmek, bir kimlik edinmek için yapılan savaflara sahne olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna ve hatta günümüze kadar devam eden süreçte, zorluklarla elde edilen vatan topraklarının savunulması, bu uğurda ölünmesi; tarihin ve toplumsal gerçekliğin bizlere öğretmiş olduğu davranış ve düşünüş şekilleridir. Öyle ki örneğin günümüzde de hala askerlik zorunlu bir görevdir ancak bu zorunluluğun ötesinde kültürel olarak aileler çocuklarını askere vicdanî kabul ve toplumsal kodlarla sağlamlaştırılmış bir kararlılıkla göndermektedirler.

Askerlik görevi de vatan savunması adına kutsal sayılmaktadır. Beneton (1991), "Kim piyasa için ölmeye gider?" diye sorar (s. 108). İnsanların hayatlarını feda edebilmeleri için organik bağlar, hayatlarında içten bağlı oldukları değerler gerekir; aile gibi, vatan gibi. Toplumun onlara kattığı değerler için hayatlarını öne koyarlar. Ülkemizde, askerlik görevini yerine getirirken hayatını kaybedenler için kullanılan *şehitlik* kavramı, dinde en üst mertebededir ve dahası, şehit olan askerlerin arkasından söylenen *Vatan sağ olsun* ifadesi de aynı kaynaktan gelmektedir. Savaştan yara alarak sağ kurtulanlara verilen *gazi* unvanı da aynı derecede kıymetlidir. Din ile kültürel kodların geleneksel olarak böyle iç içe geçtiği bir coğrafyada, devletin dini göz ardı etmesi söz konusu olamaz. Dinin *rıza* üretici fonksiyonu burada kendini gösterir.

Her insan, toplumda yaşayacağı dünyayı kendine göre tasarlamak, kendi değer yargılarına göre yaşamak istemektedir. Tarihçiler ya da toplumbilimciler bile insan

olma özelliklerinden dolayı toplumu kendi istedikleri yönde değerlendirme ve değiştirme eğilimindedirler. Onlar, kendi dışlarındaki bir gerçekliğe topluma zarar getirecek olsa bile kendi içlerinden bakmaya mecburdurlar (Tezel, 2017). Çünkü temel algı, eğer bilinenden şaşılırsa yolun kaybedileceğine yönelik güvensizliktir. İnsanların güven ihtiyaçlarını yerine getirmek adına yaptıkları eylemlerin bir grubunu da muhafazakârlık oluşturur. Aile bazında çocukları Kur'an kurslarına, İmam-Hatip okullarına göndermek, devlet bazında ise İmam-Hatip okullarını yaygınlaştırmak, ders müfredatlarına seçmeli din dersleri ve Osmanlıca dersleri koymak bu gelecek tasarımına örnek olarak gösterilebilir. Bunun nedeni sadece siyasi olarak bir ideolojinin yaygın zemin bulmasından ziyade, toplumsal olarak geleneklerin devamlılığını sağlama amacıdır. Buradan hareketle, Türkiye'de muhafazakârlığın temel olarak din ve kültür ekseninde ortaya çıkmış olması şaşırtıcı değildir. Din olgusu, ilahi gücünün yanı sıra; tarihsel süreç içerisinde ayakta kalmayı başarması ve bozulmaya uğramaması itibariyle güven teşkil etmektedir. Örneğin, Prof. Dr. Niyazi Usta ile yapılan sözlü görüşmelerden alınan bilgilere göre 'sünnet' kelimesi; İslâm dininde peygamberin yaşantısı olarak günümüzde de kullanılmakta ve Müslümanlar tarafından önemsenmektedir. Ancak kelime İslâmiyet'ten önce de kullanılan bir kelimedir ve *kervanların gittiği yol* anlamına gelmektedir. İslâm'da manevi olarak farklı düşünce şekillerine sapmamak, öncesinde ise gerçek yaşam koşulları içerisinde, çölde, yolu kaybetmemek adına, daha önce denenmiş, çeşitli sorunlardan bertaraf olduğuna emin olunmuş bu yolu seçmek; kişilerin güvenlik algısını taze tutacaktır ki İslâm'da ve öncesinde 'sünneti terk etme' uyarısının sebebi, bu daha önce denenmiş ve kanıtlanmış olanın verdiği huzuru sağlamaktır. Çünkü daha kestirme ya da kolay görünse bile, bilinmeyen bir yolu seçmek riskleri de beraberinde getirecektir. Bu anlamda da 'sünnet' tecrübeyi temsil etmektedir. Ayrıca Türk edebiyatının muhafazakâr kanattaki önemli isimlerinden biri olan Erol Güngör, *İslâmın Bugünkü Meseleleri* (1998) isimli kitabında, İslâm dininin bireyleri ırklara, sınıflara, soylara ayırdığını, bu anlamda çokkültürlü bir yapının ortaya çıktığını; ancak bu soylardan herhangi birinin diğerine üstün olmadığını ve Allah'a en yakın insanın en kıymetli insan olduğu görüşünün varlığını vurgulamaktadır. Kişilerin biri diğerinden üstün değildir, aralarında doğanın kanunu gereği bulunan farklara rağmen Allah'ın aşkınlığı karşısında herkesin eşit değerli olduğu fikri de hakikate dair güvenlerini kuvvetlendirmektedir. Niyazi Usta ile yapılan görüşmelerden çıkan bir

başka edinin ise, bireylerin çocuklarını Kur'an kursuna göndermelerinin altında; dini amaçlar olduğu kadar, sosyal güvenlik duygusu da olduğudur. Şayet bir çocuk; dini değerleri benimser, genel ahlâk kuralları ile donatılırsa, aile bağları sağlanacaktır ve hatta ebeveynleri yaşlandığında onlara bakacaklardır.

Türkiye'deki muhafazakârlık hareketlerinin Avrupa'daki ya da Amerika'daki muhafazakârlık türleriyle ortak paydalarının çok olmadığından daha önce bahsetmiştik. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu bünyesinden çıkarak yeni bir devlet kurmanın sonucu kurulan Cumhuriyet, hem kendi aydınlarından hem de halktan çeşitli itirazlara maruz kalmıştır. Reformist oluşuma karşı çıkan ya da var olan uygulamalar içerisinde geleneğin, dinin ve milliyetçiliğin yerine vurgu yapan Ziya Gökalp (1876- 1924), Mehmet Akif Ersoy (1873-1936), Ali Fuad Başgil (1899-1967), Nurettin Topçu (1909-1975) ve Erol Güngör (1938- 1983) gibi düşünürler, genel itibariyle, Milliyetçilik ve İslamcılık akımlarından yola çıkmışlardır. Dolayısıyla Türkiye'de muhafazakârlık, milliyetçilik ve İslamcılık ile paralel devam eden bir ek ideolojidir demek yanlış olmayacaktır.

### **2.5.1 Türk Siyasetinde Muhafazakârlık**

Toplum ve cemiyet arasındaki sözsel değişim muhafazakârlığın Türkiye'deki görünümünü açısından dikkate değer bir konumdur. Nitekim 1970'lere kadar muhafazakâr söylemde kullanılan cemiyet ifadesi, toplumun tarihten getirdiği mirasını, ruhaniliği ve ahlaki yapı içerisinde değerlere atfedilen önemi çağrıştırırken (Bora, 2017); toplum kelimesiyle birlikte tekil iradenin ve aslında tinsel dünyadaki somutlaşmanın bireylerin anonimleşmesinin habercisi olarak görülmüştür. Bu da muhafazakârlık için bir değer kaybı kaygısını beraberinde getirmiş ve ihtiyatlılık bağlamında tepkilere yol açmıştır.

Anderson (2014), ulusu tanımlarken hayal edilmiş siyasi bir topluluk, kendisine hem egemenliği hem de sınırlılığı ilke edinen hayali bir cemaat tanımlamasını yapmaktadır. Çünkü ulus içerisindeki tekil bireyler topluma dair bir aşinalıkları olmasa da o toplumun çıkarlarına yönelik davranışlar sergileme eğilimindedirler. Mustafa Kemal Atatürk ve Cumhuriyet'in kurucu kadrosu ülkenin kuruluş yıllarında bu toplum bilincini özellikle milliyetçilik ve halkçılık ilkeleriyle sağlamlaştırmak adına bir yol haritası çizmişlerdir. Bu sayede bireylerin, kendilerini ait hissettikleri bir yapı içerisinde bulunma hislerini kuvvetlendirmişlerdir. Türk edebiyatının



muhafazakâr kanattaki önemli isimlerinden biri olan Güngör (1998), İslam birliği ve milliyetçilik akımlarının aynı döneme denk geldiklerinden bahsetmektedir; Batılı devletlerin emperyalist baskısının hem kültürel hem siyasal yaşamdaki etkileri sayesinde ve onlara rağmen İslam dünyasında bir uyanış yaşamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılana kadar İslamcı politikaların getirdiği geleneksel yapıyı devam ettirdiği, yıkılıştan sonra ise hızla milliyetçilik akımının yükselişe geçtiği görülmektedir. Dolayısıyla Türk muhafazakârlığı içerisinde muhafazakâr ve milliyetçi duruşun bu kadar sağlam olmasının nedeni gelenektir ve bu geleneğin temel uyanış noktası, Batı'nın değiştirici ve dönüştürücü etkisinin yarattığı tedirginlikle beraber zamanın şartlarına uyum sağlama pratiğidir.

Makal'a (1999) göre de Cumhuriyet'in halkçılık ilkesine yaptığı vurgu, var olan sınıfsız bir toplumdan ziyade olması istenen bir toplum şeklindedir. Ancak Özipek'e (2017) göre, yeni kurulan devletin yapısının değiştirilmesi, savaştan çıkmış fakir halkın yaşam seviyesinin yükseltilmesi ve toplumun bilimden sanata, ekonomiden edebiyata kadar her alanda küllerinden yeniden doğabilmesi için gereken tedrici değişimlere, düzenlemelere ve gelenek muhafazasını sağlayacak felsefi çözüm önerilerine, kurucu kadronun ne zamanı ne de sabrı bulunmamaktadır. Üstelik geri kalmışlığın nedeni olarak görülen dinin dışında yeni bir bağlayıcı güce ihtiyaç vardır ki bu boşluğun milliyetçilik ve Türklük ile doldurulma amacı güdülmüştür. Bu nedenledir ki laiklik, Batılı ülkelerdeki gibi din ile devlet işlerinin ayrılmasını değil, dinin devlet kontrolüne alınmasını ifade etmiştir İnkılaplar, bu nedenle, bu ilke üzerine inşa edilmiş, halkçılık ve milliyetçilik ile de desteklenmiştir.

Türkiye'de baskın ve özgün bir ideolojiden, bir akımdan söz etmek güçtür. Çünkü Köker'e (2017) göre; milliyetçilik ve muhafazakârlık da dâhil olmak üzere hemen hemen her akım, Batı modernliği içerisinde gelişen fikirlerden esinlenilerek gelişim göstermiştir. Ancak diyebiliriz ki; Türk siyasetinde bir karşıt ideoloji olarak muhafazakârlıktan söz etmenin başlangıcı, modernleşme adı altında inkılapçılık ve laiklik ilkelerinin devreye sokulduğu dönemle paralellik göstermektedir. 'Hayatta en hakiki mürşit, ilimdir' sözünden yola çıkarak, Mustafa Kemal Atatürk'ün Comteçu pozitivistlikten etkilendiğini söylemek mümkündür. Bu yaklaşımla birlikte, yeni bir devlet kurma aşamasında bilime verilen değer gözler önüne serilmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1923) ile birlikte devlet idaresi dışında din eğitiminin

yasaklanması, halifeliğin kaldırılışı (1924), takvim, saat ve ölçülerde değişiklik reformuyla (1925) İslami zaman birimlerinin kullanılmasının kaldırılması, Latin harflerine geçişle birlikte Kur'an dili olan Arapçanın resmi alfabe olmaktan çıkarılması (1928), 'devletin dini İslâm'dır' hükmünün anayasadan kaldırılması (1928), dini kıyafetlerin cami dışında kullanımının yasaklanması (1935) gibi değişiklikler bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye'deki halkların süregelen inanç ve toplumsal yaşayış sistemleri köklü bir şekilde değiştirilmiş görünmektedir. Oysa Tezel'e (2017) göre, bu değişim aslında Türkiye'den farklı etnik köken ve dine mensup halkların çıkarılmasıyla zaten yaşanmış sonrasındaki yapı değişimin yeniden vücuda gelmiş halidir. Laiklik; çok kültürlü, çok dinli yapı içerisinde bir zorunlulukken; nüfustaki değişimlerle birlikte ekseriyetle Müslüman olan bir toplum için gereksiz ve hatta yanlış görünmeye başlamış ve tepkilere neden olmuştur.

Dil Devrimi ile birlikte, muhafazakâr düşünürlerden gelen eleştiri, temel olarak, halkın Arap harfleriyle yazılan 'eski' belgeleri okuma haklarının ellerinden alınmış olması ve bu durumun tarihte kopuşa neden olmasıdır. Ne var ki, literatür incelendiğinde (Wilson ve Başgöz, 1968), 1927 yılında Türkiye Cumhuriyeti'ndeki okuma- yazma oranının % 10,7 olduğu görünmektedir. Bu rakamın büyük bir kısmı da, yaklaşık % 5-6'sı, eski yazıyı bilen halktan, diğer kısmı ise gayrimüslimlerden ve diğer dillerden oluşmaktadır. Elbette ki kentlerin okuma-yazma oranları (% 30) taşradakilerin oranlarının (% 6) çok üzerindedir (aktaran Tongul, 2004), ancak yine de genel olarak halkın eğitim seviyesi oldukça düşüktür. Bunun sebebi olarak, taşradaki halkın eğitim imkânlarına ulaşamıyor oluşu ve kentlerdeki nüfusun da genel ortalama düşük bir orana sahip olması düşünülebilir.

Yapılan reformlarla birlikte halkın siyasal, ekonomik ve kültürel yapısındaki değişiklik; aynı zamanda, sistemin yeni olanı muhafaza etmesi gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Öyle ki; halkın siyasal olarak, oy hakkı ile yönetsel sürece katılımının sağlanması; bu yeni oluşumda yeni bir bütünleşmeyi zorunlu kılmıştır (İrem, 2017). Bu anlamda, devletin yeni muhafaza öznesi; Osmanlı dönemindeki gibi İslamcılık ve Osmanlılıktan ziyade, Türkçülük ve onun getirisi olan milliyetçilik ve kültürdür. Zaten, 1930'larda şekillenen muhafazakâr muhalefetin de kurucu seçkinlerle birleştiği nokta budur; millileşmek adına Osmanlılık ve İslamcılık çizgisinden muhalefet kanadı da sıyrılmıştır. Ancak, felsefi olarak Mustafa Kemal

önderliğindeki yeni Cumhuriyet rejiminin materyalist, pozitivist ve hümanist yaklaşımlarına eleştiriler yöneltmişlerdir. Fikre dayalı bu yaklaşımların yerine Cumhuriyetçi muhafazakârlar geleneklere dayalı ve kendinden, tedrici olarak değişen bir eylem siyaseti önermişlerdir. Çünkü onlar İrem'e (2017) göre; Batı'da yaşanan buhranın, ekonomik değil kültürel temelli olduğu görüşünü taşımaktadırlar; sanayileşen toplumlarda, bireyler kültürlerini kaybedeceği için ruhsal boşlukları daha da artacak, yalnızlaşacak ve dolayısıyla da umutsuzluğa sürükleneceklerdir. Bu anlamda, ne sosyalizm ne de liberalizmden devşirilen insancıl fikirler, Cumhuriyetçi muhafazakârların görüşüne göre, bireylere mutluluk getirmeyecek; dahası, onları ekonomik olarak hırslarının peşinden koşan, bencil birer makineye dönüştürerek insan olmanın hazzından mahrum bırakacaktır.

Burke ve Mannheim'ın özel mülkiyeti savunduğundan yukarıda bahsetmiştik. Kemalist rejim de özel mülkiyeti, liberalizmin serbest piyasa ilkesi gereği teşvik etmektedir. Ancak İrem'e (2017) göre Cumhuriyetçi muhafazakârlar; bu aşırı bireyselleşmeye, dozunda bir devlet müdahalesi gerektiği fikrini taşımaktadırlar. Onlara göre devlet, milleti yutmamak ve sosyalizme kaymamak şartıyla, mülkiyete müdahale etmelidir. Bu anlamda, Türk inkılabının aşırı bireyci yaklaşımı eleştirilmekte ve devlete aşırı olmamakla birlikte disipline edici görevler yüklenmektedirler. Buna ek olarak, bireyselcilik yerine, Türk muhafazakârlığında; meslek kuruluşları önerilmekte, korporatif uygulamalarla devletin milletle olan görev paylaşımı öncelenmektedir.

Cumhuriyetçi muhafazakârlara göre de toplum, organik bir yapıdır ve değişim kaçınılmazdır ve bu yapıda meydana gelecek değişimler, kendiliğinden ve büyük sıçramalar olmadan hayata geçmelidir. Nasıl her toplumun normları ve değerleri farklı ise, bu özelliklerin değişme hızı da toplumdan topluma ve hatta değerden değere değişkenlik gösterecektir. Bu anlamda; siyasi değişimin aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşmesi gerektiğine, devletin toplumsal süreçlere göre şekillenmesine vurgu yapılmaktadır. Böylelikle tarihin ve geleneğin de yardımıyla öze dönecek ve millileşme adına sağlıklı adımlar atılmış olacaktır. Tarih ve gelenek bu noktada hayati öneme sahiptir; çünkü Batılı muadilleri gibi, Türk muhafazakârlığında da bireysel insan aklı, varoluşu ve toplumsal karmaşayı anlamak için yeterli değildir. Kendiliğinden oluş içerisindeki doğa düzeninde, bilimle ve soyut akılla oluşturulan

projeler de bu anlamda yetersiz kalacak ve hatta toplumları, tıpkı Sovyetler Birliği'nde olduğu gibi, tahmin edilemeyen ve istenmeyen sonuçlara itecektir.

### 2.5.2 Tek Partili Dönemde Muhafazakârlık

Türk siyasal sisteminde, demokratik hayata yani çok partili sisteme geçilmesinden önceki süre zarfında, tek partili ve monolitik bir yapı göze çarpmaktadır. Başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere Cumhuriyet'i kuran kadro, en başından beri çok partili demokratik sisteme geçmeyi arzu etmiş ancak 1925 yılında meydana gelen Şeyh Said İsyanı ve beraberinde ülkede irticai seslerin yükselişi dolayısıyla, bu amaçlar mecburi olarak ertelenmiştir (Çavdar, 2013a). Öyle ki Atatürk, 1929 yılında Afet İnan'ın yardımıyla *Medeni Bilgiler* isiminde bir kitap yazmış ve kitapta demokrasinin en iyi ve gerekli düzen olduğuna değinmiştir (Akşin, 2006). Ancak yaşanan isyan hareketleri, aslında Atatürk'ün girişimleriyle açılan dönemin muhalif oluşumu Terakkiper Cumhuriyet Fırkası'nın (TpCF) kapatılmasına (1925) neden olmuş ve dönemdeki diğer bir muhalefet kanadı olan Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF), benzer bir sonuçla karşılaşmamak adına, 1930'da açıldığı yıl kendisini fes etmiştir (Ahmad, 2015). Böylece, 1930-1945 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti, *Tek Partili Dönem*'i yaşamak durumunda kalmıştır.

1921 yılında yürürlüğe konulan ilk anayasa ile meclis hükümeti öngörülmüş ve dönemin İkinci Grup (Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti) olarak adlandırılan muhalefetinin de katkılarıyla faaliyetlere devam edilmiştir. Aynı meclis, 1923 yılında seçim kararı alarak kendisini fes etmiştir. Ancak seçim sonucunda, Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin üyeleri çoğunluklu olarak meclise girmişler ve bu nedenle, muhalefetin yoksunluğundan dolayı tek partili sistem devam etmek durumunda kalmıştır (Kirman, 2006). Bu durum, Mustafa Kemal Atatürk için istenmeyen bir durumdur çünkü kendisi, Cumhuriyet'i kurmakla halkın otoriter rejimden kurtulmasını amaçlamıştır ve tek parti, sisteminin teoride tekelin resmileştirilmesi anlamına gelmektedir. Mustafa Kemal Atatürk, bu rahatsızlığını şu sözlerle dile getirmiştir (aktaran Öz, 1992);

“Bugünkü manzaramız aşağı yukarı bir diktatör manzarasıdır. Vakıa bir meclis vardır. Fakat gerek içte gerekse dışta bize diktatör nazarıyla bakıyorlar. .... Hepimiz faniyiz. Ben öldükten sonra arkamda kalacak müessese bir istibdat müessesesidir. Fakat ben millete miras olarak bir istibdat müessesesi bırakmak ve tarihe o surette geçmek istemiyorum.” (s. 103).

İkinci Grup'un temel hassasiyeti, meclis bütünlüğü içerisinde ferdî herhangi bir yönetime şiddetle karşı durmaktır. Kanuna dayalı bir yönetim ve bunun doğal sonucu olarak temel hak ve özgürlükler de İkinci Grup'un temel ilkeleri arasındadır. 1925 yılında irticai faaliyeti önlemek adına kurulan İstiklal Mahkemeleri'ne karşı duruş sergilemelerinin nedeni de, başına buyruk hareket ediştir. Bu İkinci Grup, meclisin 'muhafazakâr' kanadını oluşturmaktadır. Öyle ki, din okulları aracılığıyla eğitim yapılmasını kuvvetle destekleyen, içki kullanımını yasaklayan bir maddeyi onaylatan bir çizgi taşımaktadırlar (Mardin, 2006). Devletin diktatörlük rejimine doğru gittiğini iddia eden muhafazakârlar, iddialarını üst boyutlara taşıyarak hemen her yasa görüşmesinde itirazlarını dile getirmeye başlamışlardır. Dönem içinde gerçekleşen Lozan Antlaşması, Hilafetin Kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet'in ilanı gibi önemli reform hareketleri hızlı değişim nedeniyle tedirginlik yaratmış ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mustafa Kemal Atatürk'e yöneltilen ama sistematik bir biçimde aktarılmayan Osmanlıcılık ve İslamcılık bağlamındaki muhafazakâr eleştirileri gün yüzüne çıkartmıştır.

Cumhuriyet rejimi; pozitvizmin ve halk iradesine verilen önemin etkisiyle şekillenen, bilime dayalı ve insan haklarını önceleyen bir rejimdir ve reformist görüntüsü en belirgin özelliğidir. Hatta Zürcher'e (2017) göre; "*Hakimiyet bila kayd ü şart milletindir.*" ifadesi, Fransız İnsan Hakları Beyannamesi'nden aynen alınmak suretiyle, Fransız Devrimi'nin gelenek ve görüşlerini paylaşmıştır. Öyle ki, içinden resmi olarak TpCF gibi muhafazakâr bir grubun doğduğu akım, dini önceleyen organik bir toplumu savunmamış, mekanik değişimlere karşı gelmemiş ve bilime-sanata dayalı yeni bir toplum yaratma çabasına girmişlerdir. Zürcher'den edindiğimiz bilgilere göre; TpCF, Kurtuluş Savaşı'nda Mustafa Kemal Atatürk ile birlikte zafer kazanan, Hüseyin Rauf, Kazım Karabekir ve Ali Fuat Başgil gibi isimlerin mevcut düzene karşı bir araya gelerek 1924 yılında oluşturdukları bir yapıdır. Fırka'nın önde gelen isimleri, mevcut durumda devletin, her ne kadar halka devredilmiş yetkiler gibi görünse de, otoriter yapısını eleştirmiş ve aracı kurumlara yetkilerin devrini önermişlerdir. Devletin, 1. Dünya Savaşı'ndan sonra Kurtuluş Savaşı'nın da yıkıcı etkileri nedeniyle siyasi sahnede mücadele için olgun olmadığı fikrine karşı çıkarak, tedrici düzenlemeler gerektiğini savunmuşlardır. Anayasanın halk tarafından izin verilmediği müddetçe değiştirilemeyeceğini vurgu yapmışlardır. Mustafa Kemal Atatürk ve kabinesi, TpCF'nin programı olmayan ve dolayısıyla gerçek bir parti

olmaktan uzak ve parti programlarında yer alan dini inançlara ve fikirlere saygıya ilişkin altıncı maddesiyle de irticayı cesaretlendiren bir konumda oldukları görüşünü taşımışlardır. İrem'e (2017) göre de Kurtuluş Savaşı esnasında, sarayın Batılı işgalcilerle işbirliği içinde bulunması ve bunu da Osmanlıcı-İslamcı bir çerçevede gerçekleştirmiş olmaları da, dinin yeni kurulan devleti idare organlarından tasfiye edilmesini gerekçelendirmiştir. İrticai faaliyet, özellikle Cumhuriyet rejiminin en temel zıddı olduğu için, 1925 yılında meydana gelen Şeyh Sait İsyanı gibi hükümeti yıkma girişimleri de ilişkilendirilerek, aynı yılın Mayıs ayında İstiklal Mahkemesi tarafından TpCF'nin kapatılması hükümete teklif edilmiş ve kabul edilmiştir. Buradan hareketle, Cumhuriyet rejimine yöneltilen eleştirilerden bir tanesi, rejimin otoriterliği ve kendini tek güç haline getirmesi suretiyle, muhafazakâr-toplumcu siyasete aykırı bir duruş sergilemesidir.

Atatürk'ün ölümünün bir gün sonrasında toplanan meclis İsmet İnönü'yü başkan seçmiştir ve İnönü 26 Aralık 1938'de toplanan parti Olağanüstü Kongresi'nde 'Değişmez Başkan' ve 'Milli Şef' unvanlarını almıştır. Bu hadiseden sonra, önceleri Atatürk'ün gerçekleşmesinden endişe duyduğu monolitik görüntü 'Tek Parti, Tek Millet, Tek Lider' sloganıyla siyasal hayattaki yerini sağlamlaştırmıştır (Kirman, 2006). Bu durum daha önce de meclis içerisinde oluşan rahatsızlığın daha da şiddetlenmesine neden olmuştur.

II. Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkileriyle birlikte Türkiye'nin özellikle Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği (SSCB) karşısındaki jeopolitik yeri bir kez daha önem kazanmıştır. Savaş sonrasında Türkiye, her ne kadar savaş içerisinde yer almamış olsa da, Batı bloğu içinde yer almak istemiştir ancak Batılı devletlerle bir arada bulunmanın doğal şartı, siyasi anlamda Batılılaşmaktır. Bu da, yönetim sistemini parlamenter bir düzene sokmaktan geçmektedir. Bununla birlikte, savaşın ülke ekonomisine ve dolayısıyla da halkın refah seviyesine ciddi zararları olmuştur. Toplumun ahlaki çöküntü içine girdiği ve bunun sorumlusunun da tek parti rejiminin olduğu dillendirilmeye başlanmıştır. Hatta 7 Haziran 1945 tarihinde, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) milletvekilleri Celal Bayar, Refik Koraltan, Fuat Köprülü ve Adnan Menderes, meclise -daha sonra Dörtlü Takrir olarak adlandırılan- bir önerge vererek çok partili hayata geçilmesini istemişlerdir. Önerge CHP grubunda reddedilmiş ve süreci önce Köprülü ve Menderes'in, daha sonra da Koraltan'ın

partiden ihracı ve sonrasında da Celal Bayar'ın istifası izlemiştir (Timur, 2003). Halkta olduğu kadar, meclis içinde de huzursuzluklar artmıştır. Çok partili sisteme geçiş kararından hemen önce meclis kapalı güven oylaması ve bütçe oylaması yapmış ve her ikisinde de o zamana kadar hemen her yasa ittifak ile kabul edilirken, ret oylarının çıktığı görülmüştür. Bunun üzerine İsmet İnönü, 1 Kasım 1945 yılı Meclis Açılış konuşmasında çok partili sisteme geçileceğinin bilgisini vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 1945). Bunun hemen ardından da, 18 Temmuz 1945'te Cumhuriyet tarihinin ilk muhalefet partisi olan Milli Kalkınma Partisi (MKP) kurulmuş ancak parti, 13 yıllık siyasi yaşamında aktif rol oynayamamış ve 1958 yılında kendisini feshetmiştir (Karakök, 2011).

1946 yılında meclis içerisinden gelen muhalif seslerin ve halkın huzursuzluğunun akabinde, Demokrat Parti'nin ve DP listesinde yer alarak seçime giren bağımsızlarla birlikte diğer bağımsız adayların da katılımıyla seçime gidilmiştir. Ancak seçmen listeleri yargı denetiminde hazırlanmamış, oylar açık kullanılmış ve kapalı tasnif sisteminde sayılmıştır. Dolayısıyla da seçimlere gölge düşmüş, nitekim şaibeli olduğu düşünülen seçimi CHP kazanmıştır (Çavdar, 2013b). Devlet radyosunun yalnızca devletin partisinin seçim propagandası yapması, diğer partiye eşit propaganda hakkı tanınmayışı da pratikte yasal ve uygulanabilir olsa da teoride bu seçimi geçersiz kılmıştır.

Tek partili dönemin CHF'si, demokratikleşmeyi ve liberalliği ilke edinmiş bir parti olarak şekillenmiştir. Milliyetçilik, akılcılık ve laiklik ekseninde siyasi perspektifini çizen parti, dönemdeki kargaşaya rağmen monarşiden uzak, demokratik bir siyasal atmosfer içerisinde yer alma gayretinde olmuştur. Ancak dönemin karakteristik özelliklerinden en çok göze çarpanı, parti ile devletin arasında bir ayrımın olmayışıdır. Parti yöneticileri, devlet yöneticiliği de yapmaktadırlar. Çünkü en büyük hedef, milli birliktir; Osmanlı döneminin çok milletli yapısından ziyade ulus-devlet yapısına dönüşmek amacı taşımaktadır (İrem, 2017) ve bu ancak parti-devlet bütünleşmesiyle sağlanabilecektir.

Parti-devlet bütünleşmesinin önemli araçlarından biri, çoklu sosyal-siyasal örgütlenme şemasından vazgeçmektir. Daha önce, çok partili sürece geçiş denenmiş, ancak başarı sağlanamamıştır, öyleyse var olan sosyal ortamda siyasi parti olma özellikleri taşıyan ve bu açıdan tehdit oluşturan mekanizmaların kapatılması

gerekmektedir. Bu amaca hizmet etmek amacıyla ilk olarak Türk Ocakları 1931’de kapatılarak CHF’ye katılmalarına karar verilmiş daha sonra 1935’te Mason Derneği, mal varlığı Halkevleri’ne bağışlanmak suretiyle aynı kaderi paylaşmıştır (Kirman, 2006).

Modern bir devlet kurmayı önceleyen Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)<sup>1</sup>’nin temel hedefi; tek parti döneminin en güçlü olduğu dönemde partinin Genel Sekreteri Recep Peker’in (TBMM Zabıt Ceridesi, 1936) belirttiği *ulus devlet* modelidir ki burada kastedilen, sınıf ayrımı olmaksızın halkın bir millet bilinci içerisinde hareket etmesidir. Ek olarak dönemin bilinen özelliklerinden biri de devletin merkezden yerele kadar yönetim kadrolarının tamamında CHP’nin yöneticilerinin bulunmasıdır. CHP, parti ile devlet bütünleşmesini bir kontrol mekanizması olarak kullanmıştır. Bu bütünleşme, yaşamın her alanında kendisini göstermiş, devlet kademesindeki idare görevleri parti yönetimindeki kişilerce icra edilmiş ve dolayısıyla da ülke, partinin bakış açısıyla yönetilmiştir. Bu esnada da göze çarpan ‘milli birlik’ vurgusunun temeli; siyasi baskınlıktan ziyade, toplumu oluşturan fertlerin aynı ülküler doğrultusunda birbirlerine ve özlere sadık hareket etmelerine dair amaç ve organizmacı duruştur.

Dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de farklı ideolojiler ve siyasal duruşlar yan yana ve birbirlerine içkin olarak var olmuşlardır. Toplumsal yapı içerisinde bir tutumun bir başkasına eklemlenmesi ya da birbirinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bora, 2015 yılında yayınlanan *Türk Sağının Üç Hali Milliyetçilik, Muhafazakârlık, İslâmcılık* kitabında; milliyetçiliğin, İslâm’ın ve muhafazakârlığın maddenin hallerine benzediğini; milliyetçiliğin katı haldeki dil bilgisi kuralları olduğunu, İslâmcılığın mecra bulmadaki kolaylığına binaen sıvı hali olduğunu ve değerler bütünü olarak işlevselleştiğini ve muhafazakârlığın da bir ruh hali olmasından kaynaklı olarak maddenin gaz hali olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla Türk milleti gibi Kuva-i Milliye ruhuyla kendini yeniden inşa eden ve geleneklerine bağlı bir toplumun içerisinde, kurucularından halk tabanındaki her tekil bireye kadar bu farklı düşüncü şekillerini bir arada görmek şaşırtıcı değildir. Üstelik muhafazakârlıkla modernliği taban tabana zıt olarak değerlendirmek muhafazakâr duruşu yalnızca dini

---

<sup>1</sup> Dilde Arapça kelimelerin kullanımını azaltmak amacıyla, partinin (Cumhuriyet Halk Fırkası) ismi 9 Mayıs 1935 tarihli 4. Büyük Kurultay sonrası Cumhuriyet Halk Partisi olarak değiştirilmiş ve kullanımına başlanmıştır.



gerçekliğe indirgemekle ve dolayısıyla anlamlandırmada eksikliklere yol açmakla sonuçlanacaktır.

Türk İnkılabı, kendisini hiç muhafazakâr olarak tanımlamamıştır, ilerlemeci ve modernist bir tutum sergilenmiştir. Ancak tek partili süreç boyunca devam eden uygulamalarda, muhafazakârlığın temel ilkeleriyle ortak paydalar göze çarpmaktadır. Örneğin Osmanlı'dan alınan miras içerisinde gayrimüslim ticaret insanlarının sermayeyi ellerinde bulunduruyor oluşu, burjuvasinin Türk kimliğine sahip kişilere geçirilerek el değiştirmesini gerekli kılmıştır. Şener'e (2015) göre; özel mülkiyetin Avrupalı muadil devletlerle aynı çizgide ilerlemek adına öz kimliğe sahip yeni bir kapitalist sisteme engaje edilmesi gerekmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, muasır medeniyetler seviyesine ancak ekonomik kalkınma ile ulaşabilecektir. 1923'te kurulan Cumhuriyet, böyle bir ulus-devlet pratiği çerçevesinde hayata geçmiştir. Bu pratikler esnasında da özellikle özel mülkiyet ve kimliğin muhafazası öncelenerek muhafazakâr duruşun etkileri ortaya çıkarılmıştır. İnkılabıya yöneltilen, özellikle 1930'larda sistemli hale gelen, muhafazakâr eleştiriler kadar, inkılabın ve yeni devletin kendisinin de muhafazakâr bir tutum sergilediği görülmektedir. Ancak burada belirtilen muhafazakârlık, Batılı muadillerinden farklı olarak; demokrasinin ve evrimci değişimin taraflarını içeren, Türk tipi bir muhafazakârlıktır (Zürcher, 2017).

Tam da yukarıda belirtildiği gibi muhafazakârlık, Tek Partili Dönem CHP'sinde de kendisini göstermiştir ancak Kemalizm ile içkinleştirilen *ne olursa olsun modernizm* fikri, partinin ve kurucularının bu yönünün yanlış algılanmasına ve görünmez olmasına neden olmuştur (Köker, 1996). Muhafazakâr bir tutumun tek parti yönetimi içerisinde yer bulamayacağına dair yanlış kanı, muhafazakârlığın yalnızca dinle bağdaştırılan ve zaten yukarıda da belirttiğimiz gibi eksik kalan yönüyle algılanmasındandır.

Bora'nın (2015) da belirttiği gibi, kimlik verili bir yapı olmaktan ziyade tarihsel olarak ve süregelen şekilde dönüşen ve evrilen bir yapıdır. Bu noktada, kim olduğumuzu belirleyen öze atfedilen değerlerin yani milli kimliğin işleniş biçimidir. Ulus inşası esnasında tek parti yöneticilerince vurgulanan ve Cumhuriyet'in temel ilkelerinden biri olan halkçılık ilkesindeki temel sav ise Makal (1999) tarafından, kişisel çıkarlardan ziyade ortak çıkarların benimsendiği, ayrıcalıklara karşı da ortak

yararın öncelendiği bir sistem olarak betimlenmektedir. Nitekim bu vurgu aslında muhafazakârlığın da temel evrensel vurgularından biridir.

Kurucu seçkinlerin muhafaza etmeye yönelik tutumu, temel olarak halkçılık ve milliyetçilik ilkeleriyle hayat bulmuştur. Türk milletinin özüne dönmesini hedefleyen bu ilkeler, geleneklerin ve Türk olma halinin sağlanmasında Osmanlı'nın da gerisine gitme hedefi taşımaktadır. CHP'nin cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, laiklik, devletçilik ve devrimcilik olarak 6 temel ilkesini belirleyerek ideolojik olgunluğa ulaştığı 3. Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) Kurultayındaki kararlar doğrultusunda oluşturduğu nizamnamede de Türk'ün derin tarihinin bilinmesine verilen büyük önemden ve Türk olmanın getirdiği kabiliyet ve gücünden bahsedilmektedir (CHF, 1931). Derin tarih ile kastedilen Gökalp'in (1918) de belirttiği gibi; milattan iki yüzyıl kadar geriye tekabül eden Hun Devleti'nin, daha sonrasında da Göktürk Devleti'nin ve Timur devletlerinin tarihidir. Bu tarihlerde Türk milletinin yaşayış şekli ve siyasetinden bahsedilirken merkezî bir devlet anlayışının tasvir edildiği görülmektedir. Sonuç olarak partinin ve devletin siyasi yörüngesi çizilirken, bu ve benzeri gelenekler göz önüne alınarak çalışmalar yapılmış ve somutlaştırılmıştır. Bu anlamda Mannheim'ın bilinçli hale gelmiş gelenekçilik betimlemesinden de izler taşımaktadır. Öyle ki, Mannheim (aktaran Kecskemeti, 1959), gelenekçilikle muhafazakârlığın ayrımını yaparken, gelenekçiliğin tarihin belli bir kısmına sıkı sıkıya bağlı, belirsiz bir düşünüş şekli; muhafazakârlığın ise güce karşılık vererek gelişen, tamamıyla bilinçli bir duruş olduğunu altını çizmiştir. Partinin temel geleneği, geçmişten gelen her geleneği ayırt etmeksizin kabullenmekten ziyade Türk'e ait olanın korunması çerçevesinde şekillenmiştir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, Osmanlı Devleti konusunda inkılapçı olan seçkinler, her ne kadar Türk milleti söz konusu olduğunda muhafazakâr tutumu benimsemiş olsalar da toplumsal yaşamdaki değişimler için tedricilikten yana tutum sergilemişlerdir. Örneğin CHP'nin tek parti döneminin sonuna doğru, parti programına koyduğu ve aslında tutumunun daha da olgunlaştığını gösteren şu ifade, milli olmaya yönelik atılacak somut adımların göstergesi niteliğindedir (CHPN, 1943); "Milli oyunlar, halk türküleri ve umumi olarak folklorumuz toplanacak, kıymetlendirilecek ve yayılacaktır. Memleketin muhtelif köşelerinde farklı olarak gelişmiş olan milli oyunlar ve törenler, memleketin her tarafında tanıtılacaktır" (s. 9). Ancak demokrasiye bile, bir iman mihrakı muamelesi yapılmaması gerekmektedir (Ertürk,

1969). Çünkü her şey gibi muhafazakârlığın ve hatta demokrasinin de günün şartlarına göre değişkenlik göstermesi gerekebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Zamanın şartlarına göre demokratik tutumda da değişimler meydana gelebileceği hesaba katılarak katı fikirlerden feragat edilmelidir. Nitekim öyle de olmuştur. Makal'a (1999) göre Cumhuriyet'in kurucuları Osmanlı'dan devraldıkları toplum içerisindeki alışkanlıkları ve gelenekleri tedrici bir değişime tabi tutmuşlardır. Çünkü dinsel düşüncenin hâkim olduğu ilişkiler sürecini değiştirmek, örneğin iktisadi hayattaki bir değişikliği yapmaktan daha zor ve daha uzun zaman alacak bir hareketi gerektirmiştir ki özellikle dışsal dinamiklerin etkisiyle, sert olan parti uygulamalarında ılımlılaşmaya gidilmiş ve çok partili geçiş sürecine girilen 1946'larda süreç daha yumuşak atlatılmıştır.

Tek parti döneminin, nispeten haklı, otoriter duruşu nedeniyle, Türkiye'de muhafazakârlık, 1930'lı yıllara kadar sistemli bir hale gelememiş, yapılan eleştiriler bu nedenle kavramsallaşamamış ve siyasal hayatta kendine yer bulamamıştır. Ancak 1930'lu yıllar itibariyle Cumhuriyetçi muhafazakârlık, kendisini Osmanlıcı-İslamcı muhafazakârlık çizgisinden tamamen sıyrarak, Türk modernliğine ilk sistematik eleştiri olma özelliği taşımaktadır (İrem, 2017). Türk modernliğine karşı Cumhuriyetçi muhafazakârlık cephesinden gelen bir diğer eleştiri, yaşanan sosyal ve siyasal değişimlerin yukarıdan aşağı bir yönde oluşu, bir diğer deyişle, devletin kamusal yaşama fazla müdahil oluşudur. Sosyalizm ve liberalizmden etkilenmek suretiyle akılcı-hümanist temellerde geliştirilen Kemalist değişim rüzgarının, soyut bir toplumu dönüştürme projesi olduğunu düşünen Cumhuriyetçi muhafazakârlar, özellikle Batı'nın ve Sovyetler Birliği'nin içine düştüğü buhranın aynısının Türk toplumu için de geçerli olabileceğinden endişe etmişlerdir (İrem, 2017). Ancak partinin önemli özelliklerinden biri de milliliğe ve bunun en büyük sağlayıcısı olan kültüre atfettiği değerdir. Teknolojik olarak Batı'nın da ilerisine geçme hedefi koyarak, üretimde modernleşmeyi hedefleyen seçkinler, aynı zamanda bu ilerlemeler yaşanırken özün korunmasını da hedeflemişlerdir. Bu anlamda da parti, gelenekle modernizmi bir arada devam ettirme özelliği barındırmaktadır ki bu fikrî bütünlükte de Gökalp'in görüşlerinin çok aşikâr bir katkısı bulunmaktadır. Öyle ki *Hars ve Medeniyet* isimli makalesinde Gökalp (2012); hukukta, iktisatta, sistem ve usullerde Avrupalılaşmayı önerirken ruhun tamamıyla milli kültüre ve halka uygun olması

gerektiğini belirtmiştir. Her milletin kendi öz kimliğini muhafaza edebilmesi için beynelmilel medeniyeti de göz önünde bulundurması gerektiğini belirten Gökalp'e (2012) göre muhafazakârlık; devletlerin siyasi hayatları için gereklidir. Çünkü yalnızca ilerlemeci fikirde olan sistemler, canlı ya da cansız tüm gelenekleri yıkmayı hedeflerken, muhafazakârlar cansız ve işlevsiz olanların yıkılmasında inkılapçılara destek verirken canlı geleneklerin yıkılması konusunda direnç göstermekte dolayısıyla da milli ve öze uygun olanın yok olmasını engellemektedirler. Gökalp'e (1977) göre Osmanlı, cansız geleneklerden oluştuğu için gelenek bağlamında yok olmasının bir sakıncası yoktur ama Türk kültürü baştan başa canlı geleneklerden oluşur dolayısıyla da canlı tutulması elzemdir. CHF'nin yine 1931 yılı programında, "Fırka, terakki ve inkişaf yolunda ve beynelmilel temas ve münasebetlerde bütün muasir milletlere muvazi ve onlarla bir ahenkte yürümekle beraber Türk içtim[a]i heyetinin hususî seciyelerini ve başlı başına müstakil hüviyetini mahfuz tutmayı esas sayar" ifadelerine yer verilerek milliyetçilik tanımının yapılması da partinin bu modernizm-gelenekçilik birlikteliğine atfettiği önemi vurgulaması açısından hem Gökalp'in görüşleriyle paralel hem de dikkate değerdir (s. 31).

### **2.5.3 Çok Partili Döneme Geçiş ve 1950-60 Dönemi Türk**

#### **Muhafazakârlığı**

Çok partili dönem boyunca, partilerin neredeyse tamamı muhafazakâr yönelimler göstermişlerdir. İdeolojilerden ya da düşüncelerden bahsederken, saf bir oluşumdan bahsetmek zaten zordur. Fikirler birbirleriyle eklemlenerek tarihsel süreç içerisinde evrimleşmektedirler. Dolayısıyla da Belge'ye (2017) göre; bir toplum içerisinde, "ılımlı radikaller" ve "devrimci muhafazakârlar" bulmak mümkündür (s. 93). Sözgelimi, sağ kanattaki milliyetçi oluşumlar; odak merkezlerini din, örf ve gelenek ekseninde konumlandırırken, sol-milliyetçiler devlet ve otorite şemsiyesi altında birleşmişlerdir.

14 Mayıs 1950 seçimleri Türkiye için bir dönüm noktası niteliğindedir. Çünkü halk, usulüne uygun bir seçimle tek partili dönemden çok partili döneme geçiş yaşamıştır. Çok partili sürece geçilen 1950 seçimlerinde, Demokrat Parti (DP), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Millet Partisi (MP) ve Bağımsızlar yarışmış olup ve seçimin kazananı 416 milletvekili ve %55,2'lik oy oranıyla DP olmuştur. 1946 seçiminde %85,4 oranıyla mecliste 397 sandalye bulan CHP, bu seçimde oy oranını %39,6'ya ve

milletvekili sayısını da 69'a düşürerek tarihi bir yenilgiyle karşılaşmıştır (TBMM Ad Defteri, Dönem VIII).

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren ilk kez demokratik düzende bir seçimle kendini yönetenleri seçmiştir. Hükümeti devralan Demokrat Parti'nin (DP) seçim sloganı 'Yeter, söz milletindir' cümlesidir ve Celal Bayar liderliğindeki DP, CHP'nin karşısında dururken desteği halktan bu cümleyle almıştır. 1946-1950 yılları arasında DP'nin söyleminde çok değişik ifadeler yer almamasına rağmen, CHP'nin politikalarından hali hazırda huzursuz olan halk, DP'ye yoğun destek vermiştir. Halkın huzursuzluk nedenlerini Çavdar (2013b) şu şekilde sıralamaktadır:

- “- Tek parti yönetimi insanların yaşam düşünce ve inanç sistemleri üzerinde baskı kurmaktaydı.
- Küçük toprak sahibi köylüler, merkezi yönetimin desteklediği feodal beyler ve büyük toprak sahipleri tarafından sömürülüyorlardı.
- Kırsal alandaki köylülerin üzerindeki vergiler ve jandarmanın köylülere karşı tutumu bezdiriciydi.
- İşçilerin grev, sendika karma, toplu sözleşme gibi tüm hakları ellerinden alınmıştı.
- Memurların yaşam koşulları da işçilerinki gibi vasatın altındaydı.
- Esnafa uygulanan varlık vergisi esnafı rahatsız etmekteydi.
- 'Çiftçiyi Topraklandırma Yasası' büyük toprak sahiplerinde de huzursuzluk yaratmıştı.” (s. 16).

1950 yılında seçimin DP adına başarıyla sonuçlanmasının ardında, bir yandan CHP'nin kendine olan güveninin getirisi olan halkın rahatsızlığının farkında olmaması; dolayısıyla da çoğunluk sistemini seçmesi, öte yandan da halkı yanına çekebilmek adına Köy Enstitüleri'nin etkisizleştirilmesi ve hatta enstitülere yöneltilen ağır ithamlara karşı tepkisiz kalışı ve ilkokullara din derslerinin koyulması gibi kararların altına attığı imzalar göze çarpmaktadır. Bunun yanında Çavdar'a (2013b) göre İnönü, seçim mitinglerine bizzat katılarak anayasanın Cumhurbaşkanı'nın partisiz olması gerektiğine dair maddesine aykırı davranmıştır. CHP yöneticileri, grev hakkına tamamen karşı davranmış, bunu anarşizmle ve devletle girilen bir savaşla bağdaştırmıştır. CHP, halktaki rahatsızlıkları bir yandan fark etmezken bir yandan da halkın desteğini alma yolunda gerekli çözüm önerileri için yanlış adresler seçmiştir. CHP, 1930'larda ve 40'larda dinin siyasal yaşamdaki kullanımına karşı katı tutumunu bu süreçte yumuşatmış ve Müslümanların oylarına çeşitli hamlelerle talip olmuştur. Örneğin, ilkokullara seçmeli de olsa din dersleri getirilmiştir, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesini kurulmuş ve 1949'da türbelerin

açılmasına bile izin verilmiştir (Zürcher, 2017). Ancak bu önlemler halkı ikna etmeye yeterli olmamıştır.

Demokrat Parti, Celal Bayar'ın cumhurbaşkanlığı ve Adnan Menderes'in başbakanlığında 29 Mayıs 1950'de göreve fiilen başlamıştır. Seçimle başa gelen ilk parti olması nedeniyle, vaatlerini dikkatle yürürlüğe koyan DP'nin, Adnan Menderes tarafından meclise sunulan, parti programındaki şu ifadeler; partinin muhafazakâr çizgisini de açıkça ortaya koymaktadır (TBMM Tutanak Dergisi, 1950): "Gençliğini millî karakterine ve ananelerine göre mânevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemiyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz" (s. 29). Din meselesi ve dolayısıyla din dersleriyle ilgili olarak sarf ettikleri şu cümlelerinden de, DP politikacılarının dini siyaset işlerine alet edilmeyecek bir kurum olarak gördüklerini söylemek mümkündür;

"Hakiki lâiyikliği dinin Devlet siyasetiyle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikında müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri meselesinde gerekse din adamlarını yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icabeden tedbirleri süratle itihaz etmek kararındayız." (s. 31).

Ancak daha sonradan görülecektir ki DP, bu görüşlerine sadık kalmamıştır. Örneğin DP'nin, iktidarı boyunca din konusuna eğilip gerek eğitimde gerekse siyasette din üzerinden halkın desteğini almıştır. Ezanın tekrar Arapça okunması gibi sembolik bir hamle, halkın gözünde dikkatten kaçmamış ve desteklerini DP'den esirgememişlerdir. Said-i Nursi ve cemaati, DP döneminde itibar kazanmış ve İmam-Hatip okullarının sayısı yine DP iktidarında artırılmıştır (Çavdar, 2013b).

Çavdar'dan (2013b) edindiğimiz bilgiler neticesinde gerek seçim propagandaları esnasında, gerekse iktidara geldikleri ilk dönemlerde (1950-54) verilen demeçlerde DP'nin; basın özgürlüğüne, halkın ekonomik durumundaki gelişmeyi sağlamak adına yapacağı atılımlara ve hem ekonomik hem de düşünsel hürriyete yaptıkları vurguya dikkat çekilmiştir. Bu vaatlerini iktidarlarının ilk döneminde de titizlikle hayata geçirmişlerdir. Tarımın desteklenmesi kapsamında makineleşmenin artırılması ile köylü daha fazla üretim yapabilmiş; daha az emekle daha fazla ürün elde edebilmiştir. Özel sektörü destekleyici önlemlerin alınmasıyla birlikte, yatırımcılar devletle yapılan anlaşmalar doğrultusunda piyasadaki nakitten pay sahibi

olmuşlardır. Merkez Bankası ile yapılan anlaşmalar neticesinde, piyasadaki para miktarının yükselmesi ve dolayısıyla da halkın alım gücünün artırılması; yol, su, enerji gibi altyapısal hizmetlere önem verilmesi ile de köy ile kentin bağlantısı artırılmış, köylünün iş olanakları çeşitlendirilerek cehaletin ve sefaletin önüne geçme hedeflenmiştir.

İlk ve ikinci dönemler aşıp alınan ekonomik önlemler yeterli gelmeyince, DP'nin de çizgisinde ve özellikle hürriyetler ve halkın özgül iradesine yönelik tavrında değişimler meydana gelmiştir. Halkın refah seviyesinde ve siyasetin atmosferinde yaşanan gergin hava 1957 yılında yapılan seçimlere de yansımış ve DP her ne kadar birinci parti olarak seçimi kazanmış olsa da oy oranında ciddi düşüş yaşanmıştır. 9.095.617 seçmenin oy kullandığı 1954 seçimlerinde DP'nin aldığı oy yüzdesi %57.61 iken 9.250.949 seçmenin oy kullandığı 1957 seçimlerinde oy oranı %47.88'e düşmüştür (TBMM, Milletvekilleri Genel Seçimleri). Burada ek olarak belirtmek gerekir ki, sosyal aşama yansıyan bu rahatsızlık yalnızca DP özelinde değil, halkın genel olarak politikacılara karşı güveninin azalması yönünde de kendisini göstermiştir. Öyle ki, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2009) tarafından yayınlanan veriler incelendiğinde seçimlere katılma oranı, gittikçe azalan bir eğilim göstererek, 1950'deki yüzde 89,3'den 1954'te %88,6'ya ve 1957'de %76,6'ya düşmüştür.

Demokrasi söylemiyle iktidara gelen DP'nin NATO'ya üyelik ve ABD ile yakın ikili ilişkiler kurması ve iç politikadaki baskıcı tavrı, halkta huzursuzluk yaratmıştır. Dış sermayeye en çok DP döneminde bağlı kalınmış, yapılan teknoloji ve yol yatırımlarıyla birlikte köy ve kent arasındaki bağlantı kontrolsüz olarak hızlanmıştır (Çavdar, 2013b). Bu da hem ekonomik olarak halkın harcamalarına olumsuz yönde yansımış ve kültürel yapı da erozyona uğramıştır. II. Dünya Savaşı'nın etkisiyle ve Amerika ile kurulan sıkı ilişkiler neticesinde komünizm, devletin ve halkın en sert dille karşı çıktığı, en çok mücadele edilmesi gereken ideoloji olarak şekillenmiştir. Demokrat Parti sol düşünceye kesin bir dille karşı tutum sergilemiştir. Öyle ki çok partili sürece geçilmesinden hemen sonra TBMM'de kurulan yeni hükümetin açılış konuşmasını yapan Başbakan Adnan Menderes, aşırı sol cereyanlar olarak tanımladığı gazete ve basın unsurlarına her türlü kanuni müdahale edileceğini ve bunların fikir ve vicdan hürriyeti kapsamında değerlendirilmeyeceğini açıkça dile getirmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 1950). Halkın düşünce özgürlüğüne getirilen bu

kısıtlamayı, basın organlarına yapılan kısıtlamalar izlemiştir. Zaten programlarından bahsederken Menderes, hürriyetlere büyük önem verildiğinden bahsetmekte ancak bununla birlikte de bu hürriyet atmosferinin kötüye kullanılmaması için gerekli tedbirler alınacağından da bahsetmiş, bir anlamda Çufalı'ya (2004) göre özgürlüğün sınırlarını çizmiştir. 1950-58 döneminde 811 gazeteci tutuklanmış; ek olarak, tek Partili dönemin savaş yıllarında kullandığı Milli Koruma Yasası 1955'te tekrar gündeme alınmıştır (Çavdar, 2013b). Çünkü ekonomi neredeyse çökme noktasına gelmiş, üretim tüketimi karşılamaz hale gelmiştir. Kişisel ilişkiler ile yürütülen geleneksel iş yapma yöntemlerinin tekrar devreye girmesiyle birlikte, profesyonel olmayan kişilerin kolay yoldan para kazanması mümkün görünmüş ve küçük esnaf patlaması yaşanmıştır. Değer kavramı tekrar gündeme gelmiş, cemaat tipi ilişkiler bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır. Serbest ekonomi desteklenmiştir ancak bu önce alım gücünü yüksek gösterip halkı rahatlatmış olsa da beraberinde kapitalist tüketim kültürünü de getirdiğinden halkın alımla ilgili alışkanlıkları sonrasında önlenemez ekonomik sorunlara yol açmıştır. Alınan bu geçici çözümler, bir süre sonuç vermiş olsa da sonrası için halkı daha da büyük bir yoksulluğa sürüklemiştir. Devletçilik uygulamasından feragat edilen DP döneminde, dinin kullanımı da dikkat çekmiştir. DP 1957 yılı seçim kampanyasını 'Nurlu ufuklara doğru' sloganıyla gerçekleştirmiştir. Öyle ki Çavdar'ın (2013b) ifadelerine göre 1959 yılındaki uçak kazasında, uçaktan sadece Adnan Menderes'in sağ kurtulması bile ilahi bir işaret olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda muhafazakâr söylemlerle iktidara gelen DP, hem küreselleşmeye hem dış sermayeye yaptığı katkıyla hem de devletin aşırı otoriter-müdahaleci tutumuyla birlikte muhafazakârlığı din ekseninde yürütmüştür. 27 Mayıs 1960 darbesiyle birlikte DP iktidarı sonlandırılmış yönetim asker tarafından devralınmıştır.

Tek partili döneme yöneltilen eleştiriler arasında başı çekenler; merkezîyetçi, devletçi ve demokrasiden uzak otoriter devlet modelidir. Devletin, Diyanet İşleri Başkanlığı kurmak suretiyle din işlerini, laiklik ilkesine binaen, kendisine bağlaması ve aile kurumuna ve bireylerin geleneksel yaşayış biçimine, Türk Medeni Kanunu'nu devreye sokarak ya da imam nikahını yasaklayarak, müdahale etmesi gibi uygulamalar, muhafazakârlar açısından rahatsız edici gelişmelerdir. Ancak görünen odur ki, DP döneminde bu rahatsızlıkları gidermek adına bir restorasyon sürecine girilmemiştir (Özipek, 2017).



## 2.6 Eğitim ve Kültür Kavramları

Eğitim, bireylerin ve dolayısıyla toplumların yaşam döngülerinde fark yaratan en önemli unsurdur. Çünkü bireyin doğumuyla başlayan eğitim süreci, çevresel etmenlerle birlikte, sistemli ya da sistemsiz olarak, ölümüne kadar devam eder. Schleiermacher'ın tanımıyla (aktaran Berner, 2013); “Eğitim, insanı dünyaya bağlar. Öyle ki eğitim dünyaya insanı yapıştırır ve eğitim onu biçimlenmiş dünya yapar. Öyle ki eğitim dünya vasıtasıyla insanı biçimlendirir.” (s. 37). Buradan hareketle, ‘eğitim’ ile bireyin içinde yaşadığı ve somutu yani gündelik yaşantıyı etkileyen soyut düşünceler dünyasının yani *kültür*ün birlikte ele alınması gerekmektedir. Çünkü *Nasıl insan?* ve *Nasıl toplum?* sorularına verilecek cevaplar bizi, her iki kavramın da doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

İnsan; düşünebilen, dahası, düşündüğünün farkında olan bir varlıktır. Bu özelliği, onu diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir. Ek olarak; sözlü ve yazılı olarak iletişim kurma becerisi, geçmişten ya da mevcut günden edindiği bilgilerin biriktirilerek bir sonraki nesle ya da aynı neslin diğer üyelerine aktarımını sağlamaktadır. Kültüre yön veren ve kültürden etkilenen bir yapıda olması, insanın dünyadaki yerini bir yandan çok önemli kılarken öte yandan karmaşıklığını açığa çıkarmaktadır. Böyle bir varlığın dünya üzerindeki seyrini incelerken, kültür kavramının anlaşılmasında ve bunun ilk insandan günümüze kadar nasıl değişime uğradığını, hangi dönüm noktalarından geçtiğini görmekte yarar vardır.

### 2.6.1 Kültür Kavramı

Güvenç'in (2011a) aktardığı antropolojik çalışmalar bize, ‘insansı’ varlıkların 3-5 milyon yıl kadar önce görüldüğünü söylemektedir. Tarih öncesi (prehistoric) olarak adlandırılan o dönemlerden günümüze kadar geçen süre içerisinde, toplumsal yaşamın oluşmasına zemin olarak nitelendirilebilecek pek çok kültürel devrim yaşanmıştır. Bunlardan ilki ilk taş aletlerle başlayan Paleolitik Dönem'dir ve bu dönem yaklaşık olarak 2 milyon yıl sürerek en uzun evrimsel dönem özelliğini taşımaktadır. İnsanlar, avcılık ve toplayıcılık faaliyetlerini sürdürmüşler ve hatta besin olarak topladıkları bitkilerin bulunduğu bölgelere yerleşmişlerdir. Takip eden dönem, ‘Tarım Devrimi’ olarak adlandırılan ve 10 bin yıl kadar önce başlayan, Neolitik Dönem'dir. Bu dönemde toplanılan yabani bitkiler ve hayvanlar evcilleştirilmiş, tarım faaliyetleri ve hayvancılık başlamıştır. Yerleşik hayat süreci

içerisinde bitki ve hayvanları evcilleştiren ilk insanlar, bu evcilleşme süreci içerisinde birlikte o topluluğa ait bir yaşam stili de edinmişlerdir. Erkan'a (2010) göre insanların birlikte yaşamaya başlaması, beraberinde kentleşmeyi de getirmiştir. Tüketilenden çok üretim yapılmasıyla birlikte, üretim için yeni madde arayışına girmesi gerekmeyen insanlar küçük köyler oluşturmuşlardır ki bu kentleşmenin ilk görüntüsüdür.

4-5 bin yıl öncesinde, yazının bulunmasıyla birlikte, tarih öncesi dönemler sona ermiş ve o zamana kadar sözlü olarak devam eden iletişim şekillerine yeni bir boyut eklenmiştir. İnsanlığın kültürel serüvenindeki en büyük ivmeyi kazandıran dönüm noktalarından biri, bilginin yazılı olarak kayıt altına alınıp saklanmasıdır. Üstelik dili etkin kullanabilenlerin, kullanamayanlar üzerinde üstün gelmesiyle birlikte hiyerarşik sistemler de oluşmaya başlamıştır. Çünkü dili kullanabilenler, kendilerinden önce yaşayanların bilgi birikimini de kullanabilmiş ve aktarabilmişlerdir. Geleneği elinde bulundurabilenler güçlü konuma geçmişlerdir. Dilin sözlü ve yazılı olarak kullanımının bir diğer getirisi olarak insanlar, üretim çağından hızla Endüstri Çağı'na geçmişlerdir. Bu çağ, bundan yaklaşık iki yüzyıl önce İngiltere'de Sanayi Devrimi ile başlayan ve tüm dünyaya yayılarak hâlâ etkisini sürdüren dönemdir (Güvenç, 2011a). Bu dönem, yoğun makineleşmeyle birlikte ekonomik koşulların değiştirmesi ve kentleşmeye yeni bir zemin kazandırması bakımından da oldukça önemlidir. Yağmura bağlı olan 'kuru tarım'dan, insan emeğiyle sulamaya bağlı 'sulu tarım'a geçilmesiyle kentleşme adına ikinci büyük adım gerçekleşmiştir. Bunun için takvimsel ve matematiksel bilgilere gerek doğmuş, yağışın yılın hangi döneminde artacağına, hangi dönemde ekim yapılacağını belirlemek için geometri ve astronomi bilimleri geliştirilmiştir. Bütün bunların kontrolünü sağlamak adına da din ve bilim insanları görev almış, bir nevi işbölümü de sağlanmaya başlamıştır. Ürünlerin diğer topluluklarla paylaşılması noktasında, ithalat ve ihracat gelişmiş; bu yolla da mülkiyet, hak ve cezaya dair hukuk kuralları oluşmuştur. Sınıfsal ayrımlar, din ve devlet düşünceleri bu yönlerde gelişmiştir (Güvenç, 2011a).

Buradan hareketle insanlık, var olduğu andan başlayarak, önce doğa ile mücadele etmek zorunda kalmıştır. Üstelik bu mücadele esnasında besine ve suya ulaşmada güçlüklerle karşılaşmış, yangın gibi doğal felaketlere ya da vahşi hayvanların

tehlikelerine de maruz kalmıştır. Bütün bu zorluklar, insanların içinde buldukları koşullara uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Tüm bunlar insanlığın geçirdiği düşünsel evrimde başat roller üstlenmişlerdir. Öncelikle hayatta kalabilmek, daha sonra doğa ile mücadele edip çevreyi kendilerine uygun hale getirmek ve günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir araya gelip birbirleriyle etkileşim içine girmek durumunda kalmışlardır ki bu da kendi içlerinde ortak bir kültür oluşturmalarına sebep olmuştur.

İnsanın kültür yaratan bir varlık olduğundan yukarıda da bahsetmiştik. Ancak bu ifade, kültürün yalnızca insan tarafından yaratıldığını ve edilgenliğini ifade etmemektedir. Aynı şekilde kültür de insanı şekillendiren bir formda karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle insan ve kültür arasında girift bir karşılıklı ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Bu iç içe geçmiş ilişkiden dolayı da kültürün tanımlanması zordur. Her şeyden önce, değişen dünya düzeniyle birlikte insanlar ve kültürler değişime uğramaktadır. Ek olarak, kültür kavramını dinsel, sınıfsal, bölgesel vb. kategorilere ayırıp kültür içerisinde bir ortaklık aramak da sonuçsuz kalacak bir çabaya işaret etmektedir. Sözelimi İslâm kültüründen bahsederken, farklı coğrafyalarda bu dine mensup kişilerin birebir aynı yaşam pratiklerine sahip olmalarını beklemek mümkün olmayacağı gibi aynı coğrafya içerisindeki bireylerin tek bir kültüre tabi olmayacaklarını da gözden kaçırmamak gerekmektedir.

Kroeber ve Kluckhohn'un (1952) kültür konusunda yaptığı kapsamlı araştırmanın sonuçlarında kültür kelimesinin kökeninin Latince *colere* fiilinden türeyen *cultura* olduğunu ve o zamanki tanımlamasıyla “yönelmek, ekip biçmek, tarım, onur verici” olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz (s. 33). Türk Dil Kurumu (TDK) ise kelimeye, farklı alanlardan altı farklı tanım yapmaktadır;

- “1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin
2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü
3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi
4. Bireyin kazandığı bilgi
5. Tarım
6. Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme”

Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, kavrama hangi açıdan bakıldığına bağlı olarak anlamı değişebilmekte ve kapsayıcı genel bir tanımlamayı yapılamamaktadır.

Bunlara ek olarak, *Culture* kelimesi Voltaire (aktaran Güvenç, 2011a) tarafından ilk kez insan zekâsıyla ilişkilendirilerek zekânın (*esprit*) oluşumu, gelişimi ve yüceltilmesi olarak kullanılmıştır. Fransızlar ve İngilizlerin *barbarlık* karşısı olarak kullandıkları kelimeyi Marx (aktaran Güvenç, 2011a), Hegel'in akıl ve ruh olarak tanımladığı kavramların yerine kullanmayı tercih etmiştir. Elbette ki bu tanımlamalar kısmen doğrudur ancak oldukça yetersizdir. Zaten insan ile bütünleşen bir kavramın tanımlanmasının zorluğu aşikârdır. Ancak tüm bu zorluğa rağmen, sürekli bir tanımlanma ve anlamlandırma çabası söz konusudur çünkü bireyler ölseler de kültür ölümsüzdür ve dolayısıyla da insan yaşamının anlamlandırılması sürecinde kültürün incelenmesi bir zorunluluktur. Bu nedenledir ki, biyolojiden sanata, her disiplinin konusu olmuştur. Kavramın karmaşık yapısından kaynaklı olarak sınırlamalar getirerek, disiplinlerin bakış açılarına göre yorumlamak süreci daha anlaşılır hale getirmiştir.

Güvenç'e (2011a) göre; antropolojinin konusunun *kültür* olduğunu dile getiren Tylor, kültürün en kapsamlı tanımını yapmıştır; "Kültür ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak, insanlığın öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür" (s. 129). Bu tanım TDK'nın bize verdiği ilk tanımlamaya da en yakın olanıdır. Biz kültürün sosyo-kültürel ve en kapsamlı halini ele alırken, eğitim ile ortak paydalarından yola çıkmanın doğru olacağı görüşündeyiz. İnsanlığın yaşam döngüsünü etkileyen faktörlerden bahsederken, amaçlardan ve kültürü oluşturan, eğitimde de toplumsal yöntemler olarak kullanılan, bileşenlerden yani *kültürleme*, *kültürleşme* ve *kültürlenme* süreçlerinden bahsedeceğiz. Bu sayede, toplumu şekillendiren iki önemli etmenin çerçevesini çizmiş olacağız.

Temel olarak kültür, doğa ile mücadelede ondan yararlanmak; ekonomik olarak, sosyal olarak, bilgi vb. olarak diğer topluluklardan daha ileride olmak; kendi varlığını sürdürmek, yaymak ve geliştirmek amacına hizmet eder. Topluluk içerisindeki bireylerin o topluluğa yararlı olmalarını ya da uyum problemi yaşamaksızın işler hale gelmelerini gözetir. Her toplumun kendine ait fikir ve davranış örüntüleri elbette ki birbirinden farklıdır ve buna bağlı olarak da farklı değerler ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla da her kültürün, bir ideolojinin eseri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Smith, 2001). Toplumlar; kültürel kodları belirlerken

ya da aktarma sürecini kültürleme, kültürleşme, kültürlenme ve elbette eğitim yoluyla sağlar. Kısaca tanımlamak gerekirse, kültürleme; bir toplumun mevcut kültürünü, yeni katılan nesle aktarım süreci olarak tanımlanabilir. Doğumundan ölümüne kadar kendi kültürüne ve dünyaya dair tüm bilgi bu süreç içerisinde yer alır. Birey, kendisinden beklenen 'ideal insan' normlarını bu süreç içerisinde öğrenir. Kültürleşme; başka bir kültürle iletişime geçildiğinde karşılıklı olarak kültür öğelerinin paylaşımıdır. Eski zamanlarda, bu süreç için seyahatlere çıkmak ya da ticaret yapmak gerekirken, günümüzde sosyal medya aracılığıyla bu paylaşım anlık olarak ve çok yüksek bir hızda sağlanmaktadır. Öyle ki, kültürel asimilasyona da davetiye çıkaracak türden bir değişim söz konusu olabilmektedir. Kültürlenme ise aslında bir yenilenme sürecidir (Güvenç, 2011b). Kültürleme ve kültürleşme süreçleriyle birlikte yetişen bireyler, kendi geleneksel kültürlerine katkıda bulunarak yeni stiller dener ve eski ile yeni arasında daha işlevsel bir sentez yaratırlar. Sonuç olarak kültürleme ve kültürleşme bir değişim süreci olarak tanımlanırken, kültürlenme bir süreklilik çabası olarak algılanabilir. Bu anlamda denebilir ki eğitim ile kültürün amaçsal ve yöntemsel olarak ortak yönleri bulunmaktadır. Çünkü kültür, eğitimin hem kaçınılmaz zeminini oluşturur hem de varlığını devam ettirmek ve gelişmek için eğitime ihtiyaç duyar.

### **2.6.2 Eğitim ve Kültürün Tarihsel Süreci**

Eğitimciler göre kültür, eğitim yoluyla kazandığımız içerik; eğitim ise, bu içeriği kazandıran süreçtir (aktaran Güvenç, 2011b). O halde kültüre yön veren, aynı zamanda da onun değişmez bir parçası ve vazgeçilemez bir aygıtı olan eğitimin tanımlanmasında yarar vardır. Ancak bu tanımlama da oldukça güçtür çünkü tıpkı insanlığın tarihi serüveni boyunca geçirdiği değişimler gibi eğitimin içeriği de değişime uğramıştır. Sözelimi, her ne kadar tarih öncesi çağlarda yazılı kayıtların olmaması nedeniyle, eğitime atfedilen spesifik bir önem olup olmadığı ya da varsa bile, bunun hangi yönlerde geliştiğine dair elimizde bir bilgi bulunmasa da, İlk Çağ'da (M.Ö. 3000-3500 – M.S. 375) yazının bulunmasıyla başlayarak günümüze kadarki süreçte gözle görülür değişiklikler yaşandığına şahit olmaktayız.

İlk Çağ'da eğitime verilen değer yönünü belirleyen; kimi zaman devletin bekasıyla ilintili ihtiyaçları olabiliyorken, kimi zaman da coğrafyanın konumu ve sosyal-kültürel yapıdaki gereksinimleridir. Öyle ki örneğin Sümerler (M.Ö. 4000- M.Ö.

2000), tarihte yazıyı bulan ilk kavimdir. Üstelik formal eğitim sisteminin de ilk kez Sümerler tarafından kurulduğu ve bu okul benzeri yapıların mesleki eğitime ağırlık verdiği ifade edilmektedir (Kramer, 1957). Yalnızca zenginler, idareciler ve din insanların çocuklarının eğitim alabileceği ve günümüz okullarına prototip sayılabilecek bu kurumların başat amaçlarından biri, yeni oluşturulan yazıyı öğretmek ve devlete hesap yapabilen ve idari ihtiyaçları karşılayabilecek memurlar yetiştirmektir (Gündüz, 2011). Büyük ölçüde zenginlerin, soyluların ve din insanları çocuklarının eğitim gördüğü ve zamanın en gelişmiş uygarlıklarından biri olan ve 'hiyeroglif' yazısını icat eden Eski Mısır'ın (M.Ö. 3000- M.Ö. 300) eğitim sistemi de yine, ciddi şekilde beceriye dayalı ve günlük ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir (Dawson, 1925). Nil Nehri'nin kıyısında kurulan ve geçimini büyük ölçüde tarımdan sağlayan uygarlığın, nehrin taşması ya da ürünlerin sulanmasıyla ilgili çözüm olması adına takvim sistemini oluşturması ya da mühendislik, matematik, meteoroloji gibi bilimlerin yine bu uygarlıkta gelişmiş olması şaşırtıcı değildir. Ek olarak, Antik Mısır'ın eğitim süreci içerisinde, din insanları yine aktif rol oynamıştır. Kaldı ki hiyeroglif zaten, Yunanca *kutsal kelime* anlamına gelmektedir (Evers, 1976). Din kavramı, Mısır için büyük önem arz etmektedir ki bunu, mumyalama ve ölülerine özel mezarlar (örneğin piramitler) yapmalarından hareketle, ölümden sonra başka bir yaşamın varlığına olan inançlarında da görmek mümkündür. Her iki uygarlığın da yazıya atfettikleri önem; kültürün, en azından soylu tabaka için, yazılı olarak saklanması adına gösterilen çabayı da ayrıca dikkate değer kılmaktadır.

Asya Kıta'sına baktığımızda; Çin Uygarlığı (M.Ö. 2100- M.Ö. 221)<sup>2</sup> ve günümüz İran'ında kurulan Pers İmparatorluğu (M.Ö. 550- M.Ö. 330) gibi gelişmiş ve eğitim açısından da dikkate değer uygarlıkların varlığı göze çarpmaktadır. Her iki uygarlık da tarihin o dönemindeki gücünü yitirmiş olsa da, günümüzde hâlâ varlıklarını sürdürmeleri açısından oldukça önemlidirler. Bu özellikleri, kültürel aktarımın, her ne kadar geleneksel yapıda kopuşların yaşanmış ya da değişimlerin meydana gelmiş olabileceği göz önünde bulundurulsa da, kültürel aktarım konusunda da güçlü uygarlıklar oldukları algısını doğurmaktadır. Felsefesi günümüzde bile tüm dünyada hâlâ hâkim felsefelerden biri (Konfüçyanizm) olan Çinli Konfüçyus (M.Ö. 551-

---

<sup>2</sup> Çin Uygarlığı tarihi; *antik dönem*, *imparatorluk dönemi* ve *modern dönem* olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Verilen tarih aralıkları, antik döneme aittir.

M.Ö. 478)<sup>3</sup>, eğitimin ahlâk üzerine kurulu olması gerektiğine inanmaktadır. Bunu da insanların tutkularında her türlü aşırılıklardan kaçındığı edep-adap kurallarına bağlılık olarak tanımlamakta; insan sevmenin ve adaletin önemine vurgu yapmakta; içtenliğin eğitimin ana hedefi olduğunu dile getirmektedir (Dicicco, 2003). ‘Kendine yapılmasını istemediğin şeyleri, başkasına yapma’ öğretisi, Konfüçyus’un en bilinen öğretilerinden biridir. Dolayısıyla kişilere ve fikirlere saygı, temel Çin eğitim felsefesinin başat unsurudur. Konfüçyus (aktaran Komşu, 2011), geleneklere bağlılık konusunda ısrarcı dolayısıyla da muhafazakârdır; öyle ki, kendisinden önceki dönemin ürünü olan *Altı Klasikler*’in geleneksel değerlerini öğretmiş, eski idarecilerin yönetim şekillerinin yeniden kullanılmasını önererek toplumu daha iyi bir seviyeye çıkartmayı hedeflemiştir. Toplumun seviyesinin yükseltilmesinin yolu, bireyi eğitmekten geçmektedir ki burada, bireyin kendisini eğitmesi de vurgulanan öğretiler arasındadır. İnsana böylesine değer veren bir felsefe içerisinde, yalnızca zengin ya da soyluların eğitim görmesi fikri düşünülemez; eğitimi Antik Çin medeniyetinde herkes içindir. Toplumun barışçıl, huzurlu ve birbiriyle uyumlu olması elzemdir. Asya’nın diğer tarafındaki Pers İmparatorluğu’nda da ahlâka büyük önem verilmektedir. Pers çocukları, utanç verici davranışlardan ve başkalarının iyiliğine zarar verebilecek bencil davranışlardan men edilmişlerdir; ılımlılık ve özellikle yeme içme konusunda ölçülülük, geleneksel eğitimin önemli öğretilerindendir (Whidden, 2007). Çünkü çocukların savaş gibi zor zamanlarda hayatta kalmayı öğrenmeleri gerekmektedir, dolayısıyla; Pers İmparatorluğu’nun çocukların iyi birer savaşçı olmaları için, bedensel eğitime de önem verdiğini görmek mümkündür.

Anadolu, tarihin en eski medeniyetlerine (Lidyalılar, İonyalılar, Frigler, Urartular vs.) sahne olmuş bir coğrafyadır. Hititler (M.Ö. 1925- M.Ö. 1200) ise, bu medeniyetler içinde Sümerlerden etkilenecek kendilerine özgü bir çivi yazısı geliştirerek Anadolu’daki en ünlü medeniyetlerden biri olmuştur. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi yazı, kültürel aktarımda ve medeniyet gelişiminde önemli bir araçtır. Bu yeni yazı stiline öğretimi ile ilgili olarak da, Hititlerin merkezleşmiş bir eğitim sistemi geliştirdiklerini söylemek mümkündür çünkü bulunan tabletlerde, çiviyazısını öğreten okullardan bahsedilmektedir (Weeden, 2011). Demir ve savaş arabaları

---

<sup>3</sup> Tarihte, bilinen ilk yetişkin öğreticisi sayılmaktadır (aktaran Komşu, 2011).

tasarımları ile ünlü olan Hititler'in kralları hem din hem de askeri lider olarak tanımlanmıştır; Kral, pek çok dini ritüeli yönetmiş ayrıca da kurduğu orduyla sert bir yönetim izlemiştir (McBride, 2013). Bu bilgiler, din ve savaş faaliyetlerinin Hitit Uygarlığı için önemli olduğunu düşündürmektedir. Ek olarak, kendilerine özgü çivi yazısını geliştirip bunu okullarda öğretmek suretiyle merkezileştirmeleri de medeniyetin yazı yoluyla gelişimini sağlamak için eğitimden faydalandıkları sonucunu akla getirmektedir. Ancak arkeolojik verilerin yorumundan çıkan sonuç, okulların seçkin ailelerin çocuklarına hizmet verdiği yönündedir; zira tabletlerin, genel olarak, elitler ve din insanları ile ilgili bilgiler sunduğu kanaatine varılmıştır (Gündüz, 2011). Türklerin atası olarak bilinen Hunlarda (M.Ö. 220- M.S. 455) eğitim, coğrafi koşullar ve buna bağlı olarak da göçebe yaşam tarzı ile şekillenmiştir. Öyle ki, göçebeliğin getirdiği farklı kültürlerle etkileşimden kaynaklı olarak, sabit bir kültürün korunumu zorlaşmış; çözüm olarak da geleneklere ağırlık verilmiştir (Hali ve Rencüzoğulları, 2017). Ek olarak, yine göçebe yaşamın ve coğrafyanın etkisiyle Hunlar, her an gelebilecek saldırılara karşı savaşa hazır olmak durumunda kalmışlardır. Ayrıca da özellikle Çin Seddi'nin yapımına neden olacak akınları gerçekleştirmeleri itibarıyla savaşçı bir toplum olduklarını ve buradan hareketle de savaş eğitimi konusunda da tarihte önemli bir yer tuttıklarını söylemek mümkündür.

Antik Yunan Uygarlığı (M.Ö. 1100- M.Ö. 323)<sup>4</sup>, dünyaya yön veren bilim, kültür, sanat ve eğitim hareketlerinin kaynağı konumundadır. Eğitimin temel amacı ise, bedeni ve ruhu uyumlu olarak geliştirmektir. Bu yüzden de müzik ve jimnastik eğitimine önem verilmiştir (Çam, 2016). Bu sayede çevik savaşçılar ve uyumlu bir toplum yaratmak hedeflenmiştir. Ne var ki, Gündüz'e (2011) göre; Sokrates (M.Ö. 469- M.Ö. 399), Platon (M.Ö. 427- M.Ö. 347) ve Aristoteles (M.Ö. 384- M.Ö. 322) gibi dünyanın bilim, sanat, siyaset ve eğitim gibi pek çok alanı etkilemiş filozoflarının yetiştiği coğrafyada toplum, *hürler* ve *köleler* olmak üzere iki katmandan oluşmakta ve Antik Yunan'a dair yazılanlar aslında hür insanları kastetmektedir. Üstelik eğitimin erkek çocuklar ekseninde sürdürüldüğü de anlaşılmaktadır. Ancak Yunan geleneğindeki ahlâk ya da erdemini özellikle soylu kişilerin doğuştan getirdiği, tamamen içsel bir şey olduğu fikrine rağmen, kişisel ve

---

<sup>4</sup> Yunan Uygarlığı için tarih, aslında çok daha erken dönemde (M.Ö. 6000'li yıllarda) başlamıştır (Mark, 2013). Ancak bu çalışmada, karakteristik Yunan özelliklerinin bulunduğu 'Karanlık Dönem'den (M.Ö. 1100- M.Ö. 800) Büyük İskender'in öldüğü tarihe kadar olan aralık temel alınmıştır.



ahlaki mükemmeliyet konusunda kafa yoran pek çok filozof, bunun bireylerde artırılabilceğini de düşünmüş ve bunun yolunun da eğitimden geçtiği belirtilmiştir (Samons, 2000). *Devlet* isimli kitabında, eğitimi devletle bağdaştırarak en detaylı haliyle bahseden filozof, Platon'dur (Eflatun) ve Platon'a (2018) göre; her sosyo-ekonomik zümreden, her yaştan her birey, ayırım yapılmaksızın, eğitim hakkına sahiptir. Çünkü ona göre eğitimdeki temel amaç, en yüksek *ideye* yani *Tanrı*'ya ulaşmaktır; bu nedenle de, güçlü bir devletin temelini sağlayacak eğitimin içeriğinde; teknik eğitim, beden eğitimi, estetik eğitim ve felsefi eğitimin yanı sıra, ahlâk eğitimi de çok önemli bir yer kaplamaktadır (Gündüz, 2011). Dinle ve geleneklerle sağlamlaştırılan ve günümüze kadar da uygulanmaya devam eden Yunan eğitim felsefesinin temelini de bu düşünceler oluşturmaktadır.

Buradan hareketle İlk Çağ'daki uygarlıkların; eğitimi, kültürel yapılarıyla bağlantılı olarak şekillendirdiklerini ve temel amacın; toplumsal koşullara uygun ve ihtiyaçları karşılayacak nitelikte bireyler yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Burada belirtmek gerekir ki; İlk Çağ toplumlarında kadın, toplayıcı konumunda yani durağandır; dolayısıyla da ailede çocukların bakımını üstlenen kişi konumundadır. Bu özelliği gereği, muhafazakârlıkta olduğu gibi, Eski Çağ kültürlerinde de kadının konumu önemlidir. Burke'ün (1993), kadının özgürleştirilmesi programı kapsamında, boşanmaların arttığına dair görüşü; bu geleneğin devamlılığını göstermektedir.

Orta Çağ (375- 1453), Batı'da skolastik düşünce ile karakterize olmuş; dinin, düşünce sistemi üzerindeki baskısı ile şekillenmiş bir tarih aralığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa'da devletin temel pratiği, kilisenin dogmatik öğretileriyle halkı yalnızca İncil'de bahsedilen kurallara göre yöneterek kontrol altında tutmaktır (Feldman, 1997). Dönem içerisindeki bu baskıcı tutum da, Reform ve Rönesans hareketlerine zemin hazırlamış, bilime ve insan aklına verilen değer güç kazanmıştır. Aydınlanma olarak tanımlanan dönem, beraberinde Fransız Devrimi'ni getirmiş ve bu da, temel konumuzla ilişkili olarak muhafazakârlığın doğuşuna neden olmuştur. Sonuç olarak Orta Çağ, Avrupa tarihi açısından, bir yandan kilisenin halkın üzerindeki düşünce özgürlüğünü engellemesi açısından olumsuz bir yansımaya sahipken; diğer yandan, Avrupa'da bireysel ve toplumsal dinsel yapıların oluşması, devletle dinin ayrıştırılarak yapının seküler bir çizgiye gelmesi ve ulus-kültür

bilincinin oluşması için halkın geleneklere bağlı bir kültürel çizgiye yaklaşması açısından da olumlu bir etkiye sahip olmuştur (Durgun, 2013). Eğitim de elbette aynı noktada şekillenmiştir. Orta Çağ okulları, bir yandan dönemin dogmatik şartlarıyla şekillenirken, bir yandan da onları şekillendiren bir yapı sergilemişlerdir. Öyle ki katedral okullarında Tanrı'nın ve Yaratılışın anlaşılması için insan zekâsının yeterliliği üzerinde durulmaktadır çünkü insanlık, doğal ve doğüstü arasındaki bağlantı olarak yaratılmıştır (aktaran Otten, 2001). Ek olarak; yalnızca seçilmiş, erkek, öğrencilerin katılabildiği okul sürecinde, İncil'in öğretildiği ancak bunun manastırlar ya da katedrallere gönderme noktasında bir zorunluluk teşkil etmediği; ailelerin istedikleri ve maddi durumlarının elverdiği müddetçe özel öğretmen tutabileceği de bilinmektedir (Thorndike, 1940).

Osmanlı İmparatorluğu (1299-1922), hem tarihte en geniş topraklara hükmetmiş imparatorluklardan biri olmasıyla hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasal ve toplumsal hafızası konumuyla, çalışmamız için değerli bir devlettir. Ayrıca, İstanbul'un Fethi (1453) gibi dünya tarihinde yeni bir çağı başlatan bir siyasal ve askeri başarı örneği, bu başarının altında yatan kültürel ve eğitimsel düşünüş şekillerini de dikkate değer kılmaktadır. Bu nedendir ki, geleneksel olarak Osmanlı'nın kültürel ve siyasal uygulamalarının, hepsi olmasa da pek çoğu, günümüzde hâlâ kullanılmakta ya da fikirselleştirilerek günümüz uygulamalarına temel teşkil etmektedir. Her ne kadar Türklerin Orta Çağ'da eğitime bakış açılarıyla ilgili bir bilgiye sahip olmasak da, Göktürk döneminden yazılı kültür aracı olarak günümüze ulaşan Orhun Kitabeleri'nden; aileye, ahlâka, geleneğe, birlikte uyum içerisinde yaşamaya ve cezai yaptırımlara dair pek çok bilgi edinmek mümkündür (Binbaşoğlu, 2014). Ek olarak, sözlü kültürün bir parçası olan ve Göktürklerin Oğuz Boyu ile ilgili hikâyelerinden oluşan *Dede Korkut Hikâyeleri*'nde de özellikle çocuklara isim koyma merasimleri ile bilgilerden, Türklerin savaşla ilintili eğitime ne kadar değer verdiklerini görmek mümkündür. Öyle ki bir çocuk, isim alabilmek için bir kahramanlık sergilemeli ya da bir başarıya imza atmalıdır (Karahasanoğlu, 2002). Buradan hareketle, başlangıçta belli bir öğretim sisteminin olmadığını, ailelerin geleneklerini kendi çocuklarına aktarmada yükümlü olduklarını söylemek mümkündür.

Bilindiği gibi; eğitime verilen değer, İslam tarihinin ilk zamanlarından beri kendisini çok net bir şekilde göstermektedir. Kutsal kitabın ilk sözü olan “Oku” da bunu tasdik etmektedir. 10. yüzyılda İslâmiyet’in kabulüyle birlikte Türkler, mevcut sosyal düzende kullandıkları Türk gelenekleriyle İslâm geleneğini birleştirmiş ancak bunu başlarda ailelerin kendi içinde verdiği eğitimle ve öğretmenlerin kendilerine ait dükkânlarında devam ettirmişlerdir; sonrasında ise camilerin içinde yer alan *mektepler* ve *medreseler* organize edilmiştir (Imamuddin, 1984). Çünkü Osmanlı’da devletin şekli, eğitim kurumunun da şeklidir; dinin yayılması ve uygulanmasındaki amaçlar, eğitimin temel içeriğini de belirlemekte, eğitim de devletin bekasını sağlamlaştırmaktadır. Osmanlı’da düzenli eğitim verilen kurumlara ‘medrese’ ismi verilmiştir. Hızlı’dan (2008) edindiğimiz bilgiler doğrultusunda medreselerde okutulan dersler, ana hatlarıyla, “Arapça (sarf, nahiv, belâgat, vs.) / Tefsir / Hadis / Fıkıh (İslam Hukuku) / Kelam ve Akaid / Mantık” derslerinden oluşmaktadır (s. 33). Buradan hareketle de, İslâm dininin tam anlamıyla öğretiminin hedeflendiğini ve devlet yapısına katkıda bulunması amacıyla, hukuk kuralları da dâhil olmak üzere din tabanlı bir eğitim verildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca belirtmek gerekir ki, matematik, temel sosyal bilimler gibi derslerin de okutulduğu medreselerin öğretim içerikleri; çalışmamızın karşılaştırma nesnelere biri olan İmam-Hatip okullarının günümüz programlarıyla da benzerlik göstermektedir. Binbaşıoğlu’nun (2014, s. 6-7) “Orta Çağ’da bir halk eğitim kurumu” olarak bahsettiği *ahilik* de, kültürel temelde Osmanlı’nın 12. ve 14. yüzyıllarda iyilik, yiğitlik, cömertlik, mertlik ve el açıklığı gibi geleneklerin öğretildiği bir *esnaf teşkilâtı* olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu; Farabi (872- 950), İbn-i Sina (980- 1037) ve Gazali (1058- 1111) gibi İslâm dünyasında önemli yerleri olan düşünür ve bilim insanlarının da görüşleriyle, dünya eğitim tarihine önemli katkılarda bulunmuştur.

Sonuç olarak; Orta Çağ eğitim sistemleri özelinde düşünüldüğünde, hem Batı’da hem de Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim ve kültür faaliyetlerinin, özellikle din ve geleneklerle bağlantılı olarak sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Bireylerin ve dolayısıyla da toplumların davranışlarını değiştirerek kontrol altında tutma eğilimi, daha sonra bilime ve insan aklına verilen değerle birlikte yerini, önce bilişsel içerik üretimine; en son olarak da, edinilen bilginin bireylerce yorumlanmasına bağlı hale getirilerek tekrar oluşturulması sürecine bırakmıştır.

İstanbul'un fethi ile başlayan ve günümüze kadar, devam eden çağ, eğitimin bir bilim olarak tartışılmaya başlandığı, sayısız kez tanımlandığı ve neredeyse her disiplinden bilim insanının sıkça telaffuz ettiği çağ olarak değerlendirilmektedir. Bu süre zarfında; toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasal anlamda dünyanın seyrini değiştirecek pek çok kırılma noktası yaşanmış, bu da kaçınılmaz olarak eğitim içeriğinde de değişikliklere yol açmıştır. Örneğin 15. ve 16. yüzyıllardaki Reform ve Rönesans hareketleri, bilginin üretimini hızlandırmış; 18. yüzyılda Fransız Devrimi, bireysel hak ve özgürlüklere vurguyla birlikte, toplumlarda din ekseninde bilim üretimi zihniyetini oluşturmuş; yine 18. ve 19. yüzyıllarda Sanayi Devrimi, üretim şekillerini değiştirerek, kentleşme yönünde değişiklikler meydana getirmiş; 20. yüzyılda küreselleşmenin boyutları artmış ve üstelik insanlar, 1. ve 2. Dünya Savaşları'nı yaşayarak kriz ve buhran dönemlerinden geçmiş; 21. yüzyılda dijitalleşmeyle birlikte, yaşamlara yeni boyutlar gelmiştir. Dünya hala hızla değişmeye devam etmektedir; bu da kültürde değişiklikler meydana getirdiği gibi, eğitimin içeriğine aynı oranda yansımaktadır. Güvenç'e (2011a) göre, yeryüzünde artık *saf* bir kültüre rastlanmamaktadır. Farklı kültürlerle etkileşimler sonucu, her toplumsal yapı kendi içinde farklı şekillerde ve farklı hızlarda değişimlere maruz kalmışlardır. Eğitim ise, bu paradigma değişimlerine ayak uydurma amacına hizmet etmektedir ki bu amaçlar, aşağıda daha detaylı şekilde irdelenecektir.

### **2.6.3 Eğitim Kavramının Tanımı, Amaçları ve Tarihsel Süreç**

Eğitim ile toplumun, dolayısıyla da kültürün çift taraflı bir etkileşim halinde olduğundan yukarıda bahsetmiştik. Her toplum, kendi kurum ve kurallarına uygun insanı yetiştirme ve böylece huzuru ve uyumu tahsis etme amacı gütmektedir. Bireyler, toplumlar ve en nihayetinde devletler; yaşanılacak dünyayı, kendi doğruları ve kendi geleneklerinden öğrendikleri şekliyle biçimlendirme amacı taşımaktadır. Bu nedenle her toplumun kültürel içeriği, yukarıdaki tarihsel süreçte de görüldüğü üzere, aynı olmadığı gibi eğitim içerikleri de farklılıklar göstermektedir. Kültürün ve onun eğitim yoluyla kazanılması süreci evrenseldir, ancak içerik bakımından toplumdan topluma değişiklikler meydana gelmektedir (Güvenç, 2011a). Eğitimsel içerikteki değişik görüntülerin nedenlerinden bir tanesi, bilinenin güvenli olduğu algısıdır. Bilinen bir yöntemi ya da yaşam biçimini devam ettirmek, riskleri en aza indirecek; dolayısıyla da, uyumlu ve huzurlu bir toplumu beraberinde getirecektir. Öyleyse,

kültürlerin korunmasının önemi toplumlar için çok büyüktür. Çünkü kültür, toplumun hafızasıdır; insanlar ölümlüdür ancak kültür, insanların deneyimlerinin bir sonraki nesle aktarıldığı ölçüde ölümsüzdür. Bu durumda insanlar, kendi yetiştikleri toplumun geleneklerine bağlı kalarak sosyal ve psikolojik güvenlik algılarını artırmaktadırlar.

Toplumların ve kültürlerin tarihsel süreç içerisindeki yaşam koşulları ve bu koşullar içerisinde, kimi zaman hayatta kalmak kimi zaman da değişen düzene ayak uydurmak ya da devletin gücünü sağlamlaştırmak adına eğitim içeriğinde değişiklikler meydana getirdikleri açıkça görülmektedir. Gökalp (1968) de, her kavmin kendine özgü bir kültürünün olduğundan ve bu kültür geliştirildiği müddetçe kavmin aynı oranda gelişerek güçlü bir devlet oluşturabileceğine vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle, eğitimin kültürle bağlantısında, öncelikle ortak ve her gün değişen dünyada değişmez olan *en iyi yaşam düzeni oluşturma, mevcut gelenekleri koruma ve aktarma, uygarlığı daha ileri seviyeye taşıma* gibi bir amaca değişik içerikler ürettiği; başka bir deyişle, amaca hizmet eden bir araç konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki Thorndike (1874- 1949), *Education: A First Book [Eğitim: Bir İlk Kitap]* (1923) isimli kitabında, “Eğitim, değişimlerin üreticisi ve koruyucusudur” diyerek bin yıllardır süren değişimin eğitimle bağlantısını özetlemiştir (s. 2). Tüm bu değişim içerisinde yeniden üretilen farklı içerikler; *Eğitim nedir?, Hangi amaçları taşır?* ve *Amaçlarını hangi yolla tahsis eder?* sorularını akla getirmektedir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi *eğitim*, sayısız kez, pek çok disiplinden bilim insanları tarafından tarif edilmiştir. Örneğin, Fransızların ilk tek dilli sözlüğünü oluşturan Furetière (aktaran Varış, 1981); eğitimi, “Çocuk yetiştirme ve geliştirmede gösterilen dikkat; genel olarak bilgi için olsun ahlâk açısından olsun çocukları zihinsel yönden işlemek” olarak tasvir etmektedir (s. 13). Ancak, kavramı belli bir ilkeye dayandırarak, ilk kez teorik bütünlük içerisinde sunan düşünür; insan zihninin boş bir tabela [*tabula rasa*] olduğunu söyleyen ve dolayısıyla da şekillendirilebilir yapısından kaynaklı olarak, disipline vurgu yapan John Locke’tur (1632- 1704). *Some Thoughts Concerning Education [Eğitim ile İlgili Bazı Düşünceler]* (1692) isimli kitabında Locke (aktaran Androne, 2013); “bireylerin iyi şeyler yapmak ve kötüden sakınmak için ahlaki değerlerin himayesinde eğitildiğini” (s. 75) ayrıca,

toplumsal ve kültürel değerlerin eğitmeninin disiplinli davranışıyla sağlanabileceğini dile getirmekte, eğitimin bireyden önce toplum için gerekli bir araç olduğunu düşünmektedir. Geleneklerle sağlamlaştırılmış bir otoritenin varlığı, çocukların büyüklerine ve topluma karşı saygılı davranışlar geliştirmesi için elzemdir. Durkheim (1858- 1917) da, eğitimin toplumsal yönüyle ilgilenen düşünürlerdendir. Öyle ki Durkheim’ın eğitimi (aktaran Ottoway, 1968), “yaşlı nesillerin henüz sosyal yaşama hazır olmayanlar üzerinde uyguladığı eylem” olarak tanımlamaktadır (s. 8). Metodolojik sosyalleştirme yönteminden bahseden Durkheim (1977); eğitimi, toplumdaki işlevsellik açısından değerlendirmektedir. Yukarıdaki üç tanımın da ortak özelliğine baktığımızda, bireyleri eğitim müdahalesi yoluyla şekillendirme amacının güdüldüğü yani davranışçı bir çizginin benimsendiğini söylemek mümkündür. Bu çizgi her ne kadar terkedilmek istense de, *Eğitim, bireyde istendik yönde ve kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir* tanımlaması günümüzde bile hâlâ ilk akla gelen tanımlamadır. Güvenç (2011a); eğitimdeki davranışçı çizgiyi, toplumun gelenekselliğiyle ilişkilendirerek aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Geleneksel bir toplumun aydınları ve yöneticileri açısından çağdaşlaşma sorunu, önce toplumsal değer ve amaçların (ideolojinin), sonra da insanların dünya ve birbirleriyle olan ilişkilerindeki tutumların, en sonra da değişen hedef ve tutumlara bağlı olarak bireysel davranışların değişmesi ya da değiştirilmesi sorunudur. Bu amaçla önce, okulların programları, sonra kurumlarla ilişkileri düzenleyen yasalar, anayasalar değiştirilir. Sonuç olarak, davranışların da değişmesi beklenir” (s. 284).

Güvenç’in (2011a; 2011b) ifadelerinden de yola çıkarak, eğitimin ideolojik olduğundan bahsetmek mümkündür. Hatta Güven’e (2000) göre, bu ideolojik tutum aslında bir zorunluluktur çünkü okullar aynı zamanda ideolojiyi sistematize eden kurumlardır. Nitekim devletler, eğitim içeriklerini hazırlarken, kendi ideolojilerini toplum tabanına yaymak için bir araç olarak eğitimden yararlanmakta, fikirlerin yayılımını ve korunumunu bu yolla sağlamaktadırlar. Çünkü bir nesli küçük yaşlardan itibaren yetiştirmek, ileride yaşanacak dünyaya yapılan bir hazırlık niteliğindedir.

Jean Jacques Rousseau (aktaran Dame, 1996), çocuğun ilgilerinin ve kendini geliştirmenin eğitimsel açıdan değerini savunan düşünürlerin başında gelmektedir. Eğitim ailede başlamakta ve çocukla kurulan ebeveyn ilişkileri sosyalleşmenin temellerini atmaktadır. *Émile* (1762) isimli kitabında Rousseau, çocukların kişisel deneyimleri ve yetişkinlerle iletişimi doğrultusunda iyi ya da kötü yöne doğru

gelişim sergileyebileceklerini belirtmiştir (aktaran Dame, 1996). Heinrich Pestalozzi ise, Rousseau'nun fikirlerinden etkilenecek kendi çocuğunun gelişim evrelerini *Babanın Yolculuğu* olarak bilinen günlüklere not etmiştir (Widmer, 1927). Varış'a (1981) göre; bu çalışmasıyla birlikte Pestalozzi, bir çocuğun gelişim evrelerini izleyerek öğretim metotları geliştirilmesi gerektiğini ifade eden ilk bilim insanlarından biri olmuştur. Pestalozzi (aktaran Classics of Science, 1929), bir çocuğa okuma, yazma öğrenme ve tekrarlamayı öğretmenin yanında, aslında düşünmeyi öğretmenin de gerekliliğini savunmuş; bunu da, doğal yollarla gözlemleyerek ve dünyayı kendi kendisine keşfederek yapması gerektiğinin altını çizmiştir. Buradan hareketle, yukarıda bahsi geçen iki düşünürün de hümanizm etkisiyle, çocuklarda düşüncenin ve bilişsel olarak kendini gerçekleştirmenin önemini vurguladıkları ve eğitime bilişsel bir açıdan yaklaştıkları gözlemlenmektedir. Her iki düşünürün de temel olarak topluma faydalı bireylerin yetiştirilmesinde, kendi iç tepilerinden yola çıkmaları gerektiği ve iyi örneklerle karşılaşmaları halinde dünyaya dair bakış açılarının kendiliğinde iyi yönde gelişeceği düşüncesi hâkimdir.

Maria Montessori, çocuğun kendi kendine yaptığı faaliyetler içerisinde öğrendiğini savunarak, bilginin kendi seçimleri yoluyla tatmine ulaşması ve sosyal hayata dair hazırlıklı bir psikolojiye ulaşması yönünde bir uygulama yöntemi izlemiştir (Aytaç, 1981). Çocuğun ilgisini çekebilecek pek çok materyalin, herhangi yetişkinin müdahalesi olmaksızın, çocuk tarafından seçildiği ve süreç içerisinde de çocuğun kendisini eğitmek suretiyle çalışmalar yapması; sosyal hayattaki özgüven ve dolayısıyla da uyum davranışlarına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Aynı dönemin Amerikalı filozofu John Dewey (aktaran Aytaç, 1981) ise, benzer bir yaklaşımı bu sefer daha teknik bir bakış açısıyla ele alarak eğitimi; "Hayatta kalınacak şekle uygun düşmek üzere, düşüncenin geliştirilmesi ve yetiştirilmesidir" şeklinde yorumlamıştır (s. 95). Hayat, yalnızca soyut bilgilerin edinimiyle başarılı olunabilecek bir süreç sunmamaktadır. Dolayısıyla çocuklar, en başından itibaren hayatta karşılaşabilecekleri durumları deneyimlemeli, eğitimleri sırasında teknik bilgilere hâkimiyet kazanmalıdırlar. Dewey'e (2010) göre, eğitim alanlarının kısıtlayıcı ama sosyal hayattan soyutlayan görüntüsünün yerini, her öğrencinin aktif olarak sorunların çözümüne katkıda bulunacağı yani yaşam alanlarını yeniden yarattıkları bir sistem almaktadır. Dewey'in *iş cemaati* olarak tasarladığı bu okulların

yapısı, bizim konumuzun da içeriği olan Köy Enstitüleri'ne de örnek teşkil etmektedir. Hatta öyle ki Dewey (1939), Mustafa Kemal Atatürk'ün davetlisi olarak 1924 yılında Türkiye'ye gelmiş ve eğitim alanında bir rapor hazırlamıştır. Aşağıda, bu konuya detaylı olarak yer verilecektir.

Yukarıdaki iki bilim insanının da görüşlerinden yola çıkarak, geçen zamanla birlikte eğitime bakış açısının da değiştiğini, eğitim faaliyetlerinin yapılandırmacı bir çizgiye ulaştığını söylemek mümkündür. Daha önce de belirtildiği gibi, dünya hala değişmektedir ve bu da eğitimin içeriğinde ve bilim insanların ve devletlerin eğitime bakış açısında da değişikliklere sebep olmaktadır. Tüm bu değişimler de eğitimin tanımlanmasında yukarıdaki gibi farklı yorumları gündeme getirmektedir. Üstelik farklı disiplinler de kavramı kendi sınırları ölçüsünde yeniden tanımlamaktadır. Örneğin günümüzde Türk Dil Kurumu (TDK), eğitim kavramını artık şu sözlerle tanımlamaktadır:

“a. 1. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye’

1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği.

2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi.

3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme.

4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi.

5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim ' ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad.

6. Eğitim.”

Billington'a (2011) göre, *Education* yani eğitim kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde Latince'deki iki farklı kökten geldiği görülmektedir; '*educere*' ve '*educare*'. Billington kelimeler birbirlerine benziyor gibi görünseler de iki kelime arasında anlamsal olarak büyük farklılıklar olduğunu dile getirmektedir; '*educere*', özerklikle ilişkilendirilmektedir. Sözelimi, kendi iç yetisine güvenen, başkalarının kararlarına koşulsuz uymaktan ziyade, kendi kararları doğrultusunda davranabilen bireyler bu anlamda yeterli sayılmaktadır; ancak '*educare*', tamamen mekanik yeterlilikle bağlantılıdır. Özellikle Endüstri Devrimi'nden sonraki süreçte;



mühendislik, matematik, kimya gibi alanlarda devlete sağlanan iş gücü kapsamında ‘*educare*’ açısından yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulmuş ve okulların içerikleri buna göre düzenlenmiştir. Buradan hareketle, eğitim kavramının temel amacının; bireyleri, toplumun gereksinimlerini karşılayacak, geleneksel olarak korunan kurum ve kurallara uyumla yaklaşacak, bu kurum ve kuralları geliştirecek kapasitesiyle devletin gücünü sağlamlaştıracak bireyler yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Görülmektedir ki eğitim, temel amaçları kapsamında incelendiğinde; aslında sosyal olarak toplumların, siyasal anlamda da devletlerin ideolojilerinin aktarılıp geliştirilmesinde bir araç görevi görmektedir. King (1896), bilginin tıpkı güç gibi bir zenginlik olduğunu dile getirirken, bunun ölümle ya da başka bir şeyle yok olmayacağını ve bilerek hakikate ulaşılacağını dolayısıyla da din ile amaçlarının neredeyse aynı olduğunu da ifade etmiştir. Kültürle olan ilişkilerine değinecek olursak da; eğitimin bir yandan kültürü, ana akım istekler doğrultusunda geliştirmek, bir yandan da kültürden aldığı verileri işleyerek yeniden üretimini sağlama amacının bulunduğunu kaydetmek gerekir.

Yukarıdaki tanım ve amaçlardan da yola çıkarak tekrar etmeliyiz ki bireyler, toplumu oluşturan en temel parçalardır ve bireyler üzerinde eğitim yoluyla yapılan değişikliklerin, sosyo-kültürel boyutta yankı bulması kaçınılmazdır. İnsan davranışlarında meydana gelebilecek bir değişikliğin kelebek etkisiyle topluma yansması söz konusudur ve bu yansımanın toplumsal yapıya zarar vermesi halinde onarılması oldukça uzun zaman gerektirir. Bu nedendir ki, devletler; eğitimi sistematik hale getirmiştir.

Toplumlar, eğitim yoluyla bireylerin davranış değişikliklerini sağlama ve kontrol altında tutma sürecini daha kolay kontrol edebilme adına ‘okul’ kurumunu inşa etmişlerdir. Buna göre; eğitim, sistematik hale getirilecek, değişen dünya düzeniyle ilgili bilgi ve davranışların aktarımı ve var olanın korunması garanti altına alınacaktır. Daha da önemlisi, devletler bireyleri kendi dünya görüşlerine göre biçimlendirip toplumsal düzeni sağlayacaklardır. Ancak daha önce de bahsettiğimiz gibi eğitim, okuldan önce, bireyin doğumuyla başlayan bir süreçtir. Bireyler okul çağına gelinceye dek, pek çok bilgi ve davranış örüntüsüyle donatılmışlardır. Üstelik eğitim süreci, okulla birlikte paralel devam eden bir süreç olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin, okul dışındaki faaliyetleri ve tecrübeleri de eğitime

dâhildir. Okul süreci tamamlandıktan sonra da yine bireyler yaşam tecrübeleri neticesinde eğitmeye ve eğitime devam etmektedirler. Bireylerin bir günü içerisinde önemli bir zaman dilimi okula ayrılmıştır ve dolayısıyla okulun eğitim sürecindeki rolü aza indirgenemeyecek boyuttadır. Ancak Durkheim'ın (aktaran Ottoway, 1968) işaret ettiği gibi, eğitim sürecinin yaşa bağlı hale getirilmesi de yanlış sınırlamalara neden olacağından, bundan da kaçınmak gerekmektedir.

İnsanın karşısındaki bilgi muhtevasının sınırlı olduğu dönemlerde, okulların kendilerinden bekleneni yapması- temel bilimleri, okuma yazmayı öğretmek- oldukça kolay ve ulaşılabilir bir hedef olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak değişen ve her gün yeni bir bilimsel bilginin ortaya atıldığı dünyayla birlikte, okul kurumunun tüm bu yenilikleri yakalayıp öğrenciye aktarmasını imkânsız hale getirmiştir (Varış, 1981). Öğretim programlarında hangi derslerin yer alması gerektiği, her bir dersin içeriğinde hangi bilgilerin yer alacağı, öğrencilere verilecek bilginin ne düzeyde ve hangi şekilde öğrenciye sunulacağı eğitim uzmanlarınca sıklıkla tekrarlanan tartışmalara sebep olmuştur. Kişilerin ya da devletlerin öznel tecrübeleriyle ortaya koyduğu çeşitli çözümler, eğitim sisteminde bocalamaları ve deneme yanılma yöntemlerini gün yüzüne çıkartmıştır. En temel problem, okullarda verilen eğitimin bireylerin günlük yaşantılarıyla bağdaşmayacak niteliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bireylere uygulanan salt bilgi temelli eğitimler, hayat tecrübeleriyle uyuşmamakta ve yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelinememektedir. Bu da her seferinde eğitim içeriğinin günlük yaşama, geleneklere, aile düzenine ve toplumsal yapıya uyumlu hale getirilmesi çalışmalarını tekrar başlatmıştır. Tüm bu tekrar başlayışlar, toplumda okula güvensizlik, okulun yetersizliği algısı, yeni denemelere tepki ve kargaşa yaratmaktadır. Çıkmaza giren devletler ise, eğitim sistemlerini tekrar ve aslında yeniden değişim yoluna giderek, eski ve denenmiş olana dönüştürme yoluna gitmektedirler. Çünkü tarihle ve geleneklerle biçimlenmiş olan tecrübeye, hemen hemen hiç risk yoktur. Oysa okul programında yapılan değişiklikler, yine de aynı yönteme; bireyin davranışları üzerinde değişimler meydana getirme amacına hizmet etmiştir.

Okulun bu davranışçı yapısı, pek çok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Yapılan köklü eleştirilerden biri *Okulsuz Toplum* (2015) kitabının yazarı Illich'e aittir. Illich (2015), değerlerin kurumsallaştırılmasının toplumları kutuplaşmaya ittiği ve

psikolojik çöküntülere neden olduğu kanısındadır. Okulların ortadan kaldırılmasıyla, bireylerin toplumdaki statülerinden ziyade aldıkları diploma ve sertifikalara göre değerlendirilmelerinin de önüne geçilmiş olacaktır. Okullaşma yoluyla çocuklara verilen eğitim oldukça sistematik ve keskin hatlarla çizilmiştir. Öyle ki çocukların ‘nasıl bir çocuk olmaları’ ve ‘çocukluklarını nasıl yaşamaları gerektiği’ yaşlarına göre olmaktan ziyade, yetişkinlerin onlara toplumda biçtikleri rollere göre biçimlendirilmektedir. Illich, bireysel özgürlük ve özgünlüklerden uzak bu tip yapılandırılmış bir çocukluk sistemine ‘küreselleşmiş modern çocukluk’ ismini vermektedir.

Devletler, bireylerde okula aidiyet algısı yaratmaktadırlar. Bir birey okul sistemine dâhil olduğu müddetçe sisteme aktif şekilde dâhil olduğunu hissetmekte ve bu bağımlılık aynı oranda acizlik yaratmaktadır (Illich, 2015). Devam eden ve artan bir şekilde bireyler okul sistemine daha çok dâhil olmak zorunda hissedecekler ve bunu sağlamak için de okul sisteminin kendilerine getirdiği şartları koşulsuz kabul edeceklerdir. Öğretmenlerin sistem içerisindeki bağlayıcı rolünün katkısı büyüktür. Illich’e (2015) göre, “Öğretmen, moral verici bir değer olarak ailelerle, tanrıyla ya da devletle yer değiştirmektedir. .... Böylece hepsinin kendilerini aynı devletin çocukları olarak hissetmelerini sağlamaktadır” (s. 47). Ancak Illich’in bu eleştirileri dikkatle incelendiğinde, kendisinin eğitimin kendisine değil ancak uygulama biçimlerine karşı çıktığı görülmektedir. Üstelik Illich’in eleştirdiği uygulamalara karşılık geliştirdiği tez de, kendisiyle belli noktalarla çelişir niteliktedir. Örneğin, öğrencilerin okulda öğrendiklerini deneyimleyip geliştirebilecekleri havalimanları, fabrikalar, laboratuvarlar için kalkınmışlık seviyesi yüksek ülkelerde bulunmak gereklidir. Bununla birlikte Durkheim’ın *yetişmiş kişiler genç nesillere öğretsin* savıyla paralellik gösteren *bilenler bilmeyenlere öğretsin* ifadesi de yine gelişmişlik seviyesinin üstün olduğu bir toplum gerektirmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde bu tip bir eğitimin yürürlüğe konması, toplumun her kesiminin kendisine göre birey yetiştirmeye kalkacağı, bilimsellikten uzak, çeşitli tutum ve davranışların yaratıldığı bir kargaşa ortamına zemin hazırlayacaktır. Illich’in yaptığı bu eleştiriler, okul kurumunu yıkmaktan ziyade, otoritelerin ve devlet yöneticilerinin bu kadar ‘olmazsa olmaz’ saydıkları bir kurumu tekrar gözden geçirip yapılandırmasına yönelik olarak ortaya atılmıştır. Çünkü böylesine toplum şekillendiricisi bir kurumun, topluma faydalı olması esastır ve işlemeyen ya da eksikleri olan mekanizmaların düzeltilip

yapılandırılması toplum sağlığı ve dengesi için oldukça önemlidir. Çünkü eğitim ile toplum çift taraflı bir ilişki halindedir, her iki tarafın birbirini Şekillendirdiği bir sistemde eğer ikisinden birinde herhangi bir denge eksikliği söz konusu olursa, diğer de bu sorundan kaçınılmaz olarak etkilenecektir. Bu sebeplerle; eğitimin sistemli hale getirilip topluma sunulduğu ğretim faaliyetlerine, devletlerce büyük değer atfedilmekte ve buna göre plan ve bte çalışmaları düzenlenmektedir.

## **2.7 Eğitimin Diğer Disiplinlerle İlişkisi**

Eğitim hayatımızın her alanında vardır, olmak zorundadır. Bunun nedeni, hayatlarımıza doğrudan etkisi olan disiplinlerle tam anlamıyla i içe bir ilişkisinin olmasıdır. Eğitim diğer disiplinlerden etkilendiği kadar, onları etkilemesi açısından da dikkatle incelenmesi gereken bir bilim dalıdır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi, eğitimin tanımın ve amaçlarının çerçevesini çizmek bu sebeple oldukça zordur. Ancak disiplinlerin eğitim ile bağlantısını ayrı ayrı değerlendirmek, süreci kolaylaŐtıracak ve genele dair bir bakış açısı kazandıracaktır. Yukarıda belirtilen tanımlar ve amaçlar doğrultusunda zaten bu iliŐkiyi çıkarmak mümkündür ancak daha detaylı bir inceleme, çalışmamızın devamında bize ıŐık tutması açısından gereklidir.

### **2.7.1 Eğitimin Felsefeyle İlişkisi**

İnsan; bir yandan kendini en iyi ifade eden varlık özelliği taŐıyorken, bir yandan da en bilinmez ve en karmaşık yapıya sahip olandır. Öyle ki, kendi lmllğnn aksine yarattığı düşünüş biçimleri, gelenekler, kültürel içerik; kendi ölümünden sonraki nesle aktarılmakta, insana ve dünyaya dair bilgi tekrar tekrar üretilerek varlığını sürdürmektedir. İnsanlığın tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evrim, yaşanan devrimsel nitelikteki hareketlerle daha durağan ya da daha hızlı bir devinim içerisine girmekte, sürekli bir değişim ve gelişim yaŐanmaktadır. Üstelik bilimin ve doğal sonucu olarak teknolojinin insanların sosyal yaŐamlarında meydana getirdiği geleneklerden ya da alıŐılmıŐtan kopuş ve buhran, beraberinde zihinsel boyuttaki güvenlik hissinin tekrar kazanılması yönünde düşünceleri getirmektedir.

Bilimler içerisinde felsefe, en köklü tarihe sahip olmasının yanı sıra insanı ve dünyayı bir bütün olarak almasıyla da eğitim konusu açısından elzemdir. Çünkü psikoloji gibi yalnızca bireyi; sosyoloji gibi yalnızca toplumu temel alan bilimlerden farklı olarak felsefe, bireyin toplumla, toplumun bireyle, bireyin Tanrı'yla, devletle,

aileyle, doğayla kısacası her şeyle olan ilişkisinin nasıl olduğunu ve nasıl olması gerektiğini sormaktadır. Bu ilişkinin temelini teşkil eden insanın *nasıl* olması gerektiği üzerinde, bilinen zamanın başlangıcından günümüze kadar pek çok sav ortaya atılmıştır. Bu anlamda da felsefenin tanımında olduğu gibi felsefenin hangi alana vurgu yapacağı konusunda da anlaşmaya varamamışlardır (Muammer Ergün, 2018). Kimi filozoflar ahlâk vurgusu yaparken, kimileri de salt bilginin önemi üzerinde durmuştur. Örneğin Socrates (aktaran Doğan, 2004), bilgisiz insanların erdemli olamayacaklarını dile getirmektedir ya da Platon (2018), *Devlet* isimli kitabında felsefenin ilgi alanını ruh, sanat, ahlâk, devlet ve bilgi olarak belirlemektedir.

Eğitim de böyle bir düşüncenin sonucudur. Toplumlar ve devletler eğitimin ne olduğunu ve hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiğini tespit ederken, yoğun ve girift bir düşünce sistemine dâhil olmak zorundadır. Çünkü bireyler aileyi, aileler toplumu, toplum ise devleti oluşturur. Dolayısıyla nasıl bir bireyin felsefesi varsa devletin de bir felsefesi vardır ve gelecekteki dünyayı bu felsefeye göre şekillendirme gayretindedir. *İnsanı insan yapanın eğitim mi yoksa doğuştan getirilen özellikler mi* sorusuyla başlayan felsefe ve eğitim ilişkisi, deney ve gözlem dünyasına dâhil olan Locke gibi bilim insanları tarafından reddedilmekte ve ortaya yeni bir soru çıkmaktadır; *Eğitimin amacı nedir?* Buradan hareketle de felsefenin eğitimle olan zorunlu ilişkisinin amaç üretimi olduğunu söylemek mümkündür. İnsanları doğumdan itibaren bir kültür yumağı içerisinde şekillendiren eğitimin amacı şüphesiz ki tüm yaşamı birlikte ele alan felsefenin de başat sorunları arasındadır.

### **2.7.2 Eğitimin Ekonomiyle İlişkisi**

Eğitimin, bir ülkenin kalkınmasındaki önemi yadsınamaz. Yetişmiş insan gücünün bir ülkenin ekonomisine katkısı düşünüldüğünde ve bu da eğitim ile ilgili sanayinin devamlılığıyla aynı parantezde düşünülürse, ekonominin eğitimle ortak paydalarının olduğu kolayca görülebilecektir. Geri kalmış ya da gelişmiş toplumlar fark etmeksizin, kalkınma her ülkenin ve devletin başat odakları arasındadır. Kimi devletler kalkınmayı, ülkenin hastalıklarla ve ölüm oranlarıyla baş etme gücü olarak algılamakta, bazıları da teknolojik alt yapının güçlendirilmesi ve hatta savaş sistemlerinin geliştirilmesi olarak değerlendirmektedirler. Eğitim de bu kalkınmanın temel sağlayıcısı konumundadır; devletler bireyleri ihtiyaçları doğrultusunda

yetiştirme hedefi taşımakta, bu sayede de kalkınmaya fayda sağlayacak iş gücünü yetiştirmektedirler. Devletlerin, plan- bütçe görüşmeleri sırasında 'eğitim' başlığına yer vermelerinin ana nedeni de budur; bütçeden eğitime önemli miktarlarda para ayrılmaktadır.

Nobel ödüllü ekonomist Theodore Schultz (aktaran Okoh, 1980), iş gücünün ve becerinin eğitim yoluyla artırılmasıyla, ulusal gelire doğrudan katkı sağlayacağını belirtmektedir. Toplayıcılıktan, tarım toplumuna, oradan endüstrileşmiş sanayi toplumlarına ve hatta günümüzde uzay çalışmalarının hız kazandığı dijitalleşme ve teknoloji toplumuna uygun nesiller yetiştirmek yine eğitimin ekonomiyle bağlantısı doğrultusunda yön kazanmaktadır. Harbison (1963), az gelişmiş pek çok ülkenin sorununun; doğal kaynak yetersizliğinden ziyade, insan kaynaklarının gelişmemişliği olduğunu ifade etmektedir, dolayısıyla yapılacak ilk şey, bu ülkelerin *insan sermayelerini* geliştirmektir; ona göre, "Sermaye yatırımı yalnızca endüstrilere değil, aynı zamanda da insanlara da yapılabilir" (s. 140). Çünkü bir toplum eğer zihinsel, fiziksel olarak gelişmelerini sağlamanın yolu, başka bir ifadeyle onları kalkınmaya yeterli insanlar yapmanın yolu, eğitimlerini ve yeteneklerini artırmaktan geçmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak, eğitimin bir maliyeti olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu maliyet, eğitilen neslin üretim gücüne ve bireylerin kişisel sermayesine katkısı göz önüne alındığında; bir giderden ziyade bir kalkınma aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle de eğitim ve ekonomi arasında sıkı bir ilişkinin varlığı zorunludur. Öyle ki, Schultz (aktaran Korkmaz, 2012), 1960'larda geliştirdiği Beşeri Sermaye Teorisinde eğitimin ekonomiye ilişkisini iki temel başlıkta toplamıştır;

1. Eğitim, bireyin hayat boyu gelirini artıran bir yatırımdır.
2. Eğitim, makro düzeyde ekonomik kalkınma ve verim konularından en etkili üretim unsurudur.

### **2.7.3 Eğitimin Siyasetle İlişkisi**

Eğitimin ideolojik olduğundan yukarıda da bahsetmiştik. Devletler, yönetim pratiklerini belirlerken eğitime azami önem vermek durumundadırlar çünkü yaşanan dünyayı ya da yönetim sisteminde karşılaşılabilecek sorunları en aza

indirmede bireylerin en başından itibaren eğitilmesi oldukça önemlidir. Öyle ki Güven (2000), ideolojilerin gizil ya da açık şekilde hayatlarımızda hep var olduklarını; gizil olsalar bile toplumsal kriz anlarında ya da insanların kutsal öğelerle iletişim ihtiyacı hissettiklerinde ortaya mutlaka çıkacaklarını ifade etmektedir. Bu kriz dönemlerinin atlatılma sürecinde de devreye ideolojileri sistemli hale getiren eğitim olgusu girmektedir. Çünkü bu, bir yandan devletin temel felsefesini ya da ideolojisini halka aktaracak en geçerli araç, bir yandan da kalkınmayı sağlayacak üretim gücünün kontrol edilme sürecinde vazgeçilmez yöntemidir.

Eğitim ve devlet ilişkisi üretimle ilişkilendirilirken, bir yandan da devletin gücünü elinde tutmak adına eğitimi nasıl şekillendirdiğini de düşünmenin gerekli olduğu görüşündeyiz. Sözcüleri, İlk Çağ'da eğitimin özellikle soylu ailelerin ya da din insanlarının çocukları için bir hizmet olduğu gözlemlenmektedir. Devlet ile ilgili fikirleri çağımıza kadar ulaşan Platon'un eğitimi soylular için gerekli görmesi, bu gözlemin en değerli örneklerinden biridir. Orta Çağ pratikleri içerisinde de yine din ve devlet insanlarının çocuklarının yoğun şekilde eğitime tabi tutuldukları da bilinmektedir. Soylu çocukların eğitilmesi amacının altında, devletin gücü artırılırken, bir yandan da gücün el değiştirmeden devamlılığının sağlanması yatmaktadır. Devlet, eğitim faaliyetleri içerisinde kendisine rakip yetiştirmekten ziyade, kendi gücünü devam ettirme çabasına girmiştir. Zaten eğitimle ilgili genel kanı, toplumdaki egemen sınıfın kabul ettiği ulusal çıkarlara hizmet ediyor oluşudur (Güven, 2000). Buradan hareketle, devletin amaca ulaşmada sarf ettiği çabanın, mevcut düzendeki egemen ideolojiye hizmet etmesi şaşırtıcı değildir. Günümüzde her ne kadar eğitim hakkından her birey eşit olarak yararlanıyor olsa da, bu bakış açısı; eğitimin tarihi süreç içerisinde devletle olan ilişkilerindeki konumunu anlamak açısından önemlidir. Ek olarak, yakın tarihimizde ve hatta günümüzde de devlet politikasınca kabul edilmeyen fikirlerin devlet okullarınca okutulması yasaklanmakta, *yasaklı yayın* kategorisinde bulundurulmuş ders materyallerinin kullanımına izin verilmemektedir. Çünkü Güven'e (2000) göre devlet, gücünü; fiziksel baskıdan ziyade, değer ve düşüncelerde halkın onayını alarak meşrulaştırmaktadır. Eğitim de bu onayı almanın en doğru yolunu oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle devlet, kendi ideolojisini zedeleyecek fikir ve uygulamaları eğitim kurumlarından bertaraf etmek suretiyle, kendi güvenliğini de sağlamaktadır.

1800'lü yılların Fransız ekonomi yazarı Frederic Bastiat (1998), devletin eğitim faaliyetlerini elinde bulundurması gerektiğini düşünmektedir. *The Law* [Hukuk] (1801- 1850) isimli tezinde; yasanın, eğitimi, refahı ve maneviyatı ülke genelinde yaygınlaştırmaya ve iyileştirmeye, bireyleri; tartışmayan, fikir yürütmeyen, kendilerini geliştirme gereği duymayan bireyler haline getireceği gerekçesiyle, katkıda bulunamayacağına ve hatta bireylerin bu özgürlüklerinden alıkonulacaklarına vurgu yapmaktadır. Illich (2015) de, devletin eğitim üzerindeki otorite gereksinimine dair bakış açısına katılmamaktadır. Ona göre, değişen dünya düzeni içerisinde çocuklara kalıplaşmış bir zorunlu eğitim *sunmak*, çocukların doğal eğitilme ihtiyaçlarına ket vuran bir durumdur ve hatta hümanist yaklaşımla bir düzenleme yapılsaydı eğer, ilk maddenin “Devlet eğitimle ilgili herhangi bir yasa yapma hakkında sahip değildir” olması gerekmektedir (s. 24). Çünkü devlet, bireyleri fikrinsel düzlemde özgürleştirdikleri ve bireylere yeni ufuklar açtıkları iddiasında olmasına rağmen, aslında kendi ideolojisini yaygınlaştırarak özgürlükleri kısıtlama yoluna gitmektedir.

#### **2.7.4 Eğitimin Sosyoloji ile ilişkisi**

Kecskemeti (1959), eğitimin yalnızca okulun ya da evin öyle ya da böyle izole atmosferinde gerçekleşmeyeceğini, yaşamın içerisinde karakter gelişiminin kişiler arası etkileşimle gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Eğitimin sosyolojik öneminden bahsederken de “Eğitimin görevi yalnızca insanları mevcut duruma adapte etmek değil, aynı zamanda sosyal gelişimi daha ileriye taşıyacak konumdaki kişileri de geliştirmektir” ifadelerine yer vermektedir (s. 234). Eğitimin sosyolojik önemi bu noktada iki başlıkta sıralanmaktadır; o ortamda bireyin ihtiyaç duyabileceği tüm kapasiteyi ortaya çıkarıp nesillerin nasıl yaşayacağına yön çizmek ve toplumun onlara yüklediği görevleri en iyi şekilde yerine getirmelerini sağlayacak eğitimi vererek toplumun hızlı gelişmelerin gerisinde kalmasını engellemek. Çünkü yaşam şartları öyle ya da böyle değişim içerisinde ve bu değişime bireyin hazır olması gerekir.

Toplumun isteklerine uygun hareket etmeleri beklenen bireyler, yaşamları boyunca eğitime tabi olmaktadır. Geleneklerin aktarımı, bireylerin bir arada yaşamasından doğabilecek uyum problemlerinin en aza indirgenmesi ve kültürün geliştirilmesi gibi sosyal düzenler eğitimin doğal sonuçları arasında sayılmaktadır. Lock'a (aktaran



Androne, 2013) göre; bebek doğduğunda zihni boş bir tabela gibidir ve bilgiye susamıştır. Zihni, fikirlerden yoksun bir çocuğun eğitimcisinin rolü; yaşamın talepleri karşısında çocuğun öz yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesi açısından, çok büyüktür çünkü kendisinden, çocuğu adım adım eğitmek suretiyle bir davranış modeli içine yerleştirmesi beklenmektedir. Halvetius ise *İnsan Hakkında* (1810) isimli eserinde (aktaran Alatl, 2010), Lock'un görüşlerini onaylayarak eğitim ile ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade eder;

“Lock'a ait prensipler .... eğitimin bizi olduğumuz kişi yaptığını kanıtlarlar, eğitimleri daha benzer oldukça insanlar daha çok birbirine benzer; sonuç olarak, bir Alman bir Fransız'a bir Asyalıdan daha çok benzer ve başka bir Alman'a ise bir Fransız'dan daha çok benzer ve kısaca, eğer insanların kavraması çok farklıysa bunun sebebi hiçbirinin aynı eğitime sahip olmamasıdır.” (s. 1021).

Her iki düşünürün de ifadelerinden, eğitimin kültürle eşgüdümlü devam eden bir süreç olduğu ve toplumu şekillendirmede öneminin yadsınamayacağı sonucu çıkmaktadır. Eğitimin toplumu şekillendirici etkisinin en üst düzeyde kabul görüp uygulandığı dönemin pratiklerine bakıldığında, bireylerin davranışları üzerinde doğrudan etki sahibi olan yetişkinlerin ahlâkî, geleneksel ve toplumsal tabulara göre hareket ettikleri görülmektedir. Ailenin, eğitimcilerin ve çevrenin müdahaleleri ile birlikte çocuğun topluma yararlı olan, toplum tarafından kabul gören bireylere dönüştürülmesini sağlamak amaçlanmakta, toplum mühendisliğinin yolu açılmaktadır. Ancak Gökalp (2013); ahlâka yaptığı vurguda, toplum hayatının disipline ihtiyaç duyan bir ordu olduğu sonucuna varmaktadır; bu disiplin de ahlâk ile sağlanmaktadır. Dış müdahale ile kurulan disiplin elbette gereklidir ancak her zaman yeterli olmayacaktır dolayısıyla da kişinin kendi iç muhakemesine başvurması için, yaşanılabilir bir ahlâk sistemiyle donatılması gerekmektedir.

Durkheim'a (aktaran Filloux, 1993) göre, “Her toplum bilişsel, fiziksel ve ahlâkî açılardan kendi ‘ideal insanını’ oluşturur; bu ideal eğitimin özüdür. Bir toplum, üyeleri arasında ancak yeterli bir homojenlik olursa varlığını sürdürebilir” (s. 305). Yetişkin olanın genç nesli eğitmesi gerektiğini savunan Durkheim (aktaran İnal, 1980), fazla bireyselleşmenin toplumda kargaşa yaratacağını, dolayısıyla da çocuklara sınırlamalar koymanın herhangi bir sakıncası olmadığı görüşündedir.

Durkheim'in (1977) Cizvitler<sup>5</sup> ile ilgili olarak verdiği örnek de, eğitimde oluşturulmak istenen yapıyı özetlemektedir. Cizvitlerin yaptığı gibi, her öğrenciye bir öğretmenin eğitim süresi boyunca her yerde eşlik etmesi, sürekli tavsiyeler veriyor olması öğrencinin sistemin dışına çıkmamasını sağlamakla birlikte, öğretmenin şekillendireceği materyalini iyi tanımasına yardım etmede en büyük iki ilkeden biridir. İkinci ilke ise, öğrencileri rekabet halinde tutmak üzerine yapılandırılmıştır; öğrenciler gruplara ayrılmak suretiyle -gruplar da kendi içlerinde bölümlere ayrılıyorlar ve her grubun başkanına ve üyelerine toplumsal yapıdaki bürokratik isimler veriliyor- daimi bir yarış içine sokulmaktadırlar ve bunun sonunda öğrencilere periyodik olarak ve yılsonlarında- günümüzdeki karne ve diplomalara benzer- ödüller verilmektedir. Cizvitlerden esinlenen Durkheim'in eğitime olan bakış açısında sınıflar, küçük toplumlar olarak organize edilmiştir çünkü toplumun bireyselleştiği ölçüde öğrencilerin de bireysel olarak yetiştirilmeleri gerekir. Ancak yine de en nihayetinde, topluma yararlı olmaları elzemdir. Dolayısıyla çocuğu merkeze alan hümanist yaklaşımdan ziyade davranışçı bir bakış açısıyla işlevselliği ön plana almış olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim, sosyal ve kültürel yapıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden eğitimi incelerken kültürün eğitimle olan ilişkisi, meydana gelen sosyo-kültürel değişimlerin eğitime- ya da tam tersi- olan bakış açımızı nasıl değiştirdiği, küreselleşmeyle birlikte artan kültürel temasların eğitim sistemimize yansımaları, eğitim ve dinin ortak- ve ortak olmayan- yanları detaylı bir şekilde incelenmelidir. Teknoloji kullanımının en üst seviyede olduğu, kültürel sınırların ortadan kalkmaya başladığı; küreselleşen dünyadaki gelişmelerin takibi, kalkınmanın göstergesi kabul edilmektedir. Bununla birlikte teknolojinin hayatımıza kattıkları ve bu hızlı değişimle birlikte bizim eğitimi nerede ve nasıl konumlandıracağımız da açıklığa kavuşturulmalıdır. Çünkü eğitim, hem toplumun kalıplaşmış davranış ve yaşantılarına uyum sağlamayı hem de toplumu daha ileriye götürecek ideallerin ve bu doğrultudaki yeni değerlerin oluşturulmasını tatbik eden bir kurumdur. Ancak dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip ederken, kendi öz kimliğimizden de uzaklaşma riskimiz söz konusudur. Gökalp'in (2014) de işaret ettiği gibi batılılaşma esnasında kendi milli

---

<sup>5</sup> 16. yüzyılda kurulmuş Katolik bir tarikat. Var olan bilgileri asimile etmek suretiyle verdikleri eğitimle Katolik Kilisesi'nin gücünü elinde tutmasına yardımcı olmaları ve iyi organize edilmiş örgüt şemalarıyla bilinmektedirler.

değerlerimizden uzaklaşma riski ya da başka milletlerin geleneklerini kendi geleneğimiz gibi algılama ihtimali söz konusu olmaktadır ki bu dikkatle incelenip sakınılması gereken konuların başında gelmektedir. Eğitimin başlıca görevlerinden biri, teknolojinin hayatımıza dâhil oluşundan itibaren hızla değişen ve her bir parçası bir diğeriyle etkileşim halinde olan kültürlerin birbirlerini etkilerken kültürün kendi içinde oluşturduğu organik bağların, bir diğer ifadeyle geleneksel yapının, korunmasını sağlamaktır. Buna ek olarak Nirun'a (1999) göre Gökalp; dış medeniyetlerden alınan bir unsurun Türk kültürü içerisinde eritilmesini, bir diğer deyişle, alınan unsurun halk tarafından benimsetilmesini ve böylece uyumlu hale getirilmesini önermektedir. Toplum bu kadar etkileyen bir sürecin, bu anlamda sosyolojiden ayrı düşünülmesi mümkün değildir.

### **2.7.5 Eğitimin Muhafazakârlıkla İlişkisi**

Muhafazakârlığın temel ilkeleri; gelenek, din, devlet, bireyden ziyade toplumsal olanın önemi, mülkiyet, tarih ve tüm bunların ana çatısını oluşturan hakikati arama felsefesinden oluşmaktadır. Dikkatli incelendiğinde, tüm bu ilkelerin aslında eğitimin yakından ilişkili olduğu disiplinlerin de içerikleri olduğunu gözlemlemek mümkündür.

Varış'ın *Eğitim Bilimine Giriş* kitabı (1981), "Eğitim çabalarının genel amacı kuşkusuz, yetişmekte olan kuşakların, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum yapmalarına yardım etmektir" cümlesiyle başlamaktadır (s. 3). Bu tanımın muhafazakârlığın pragmatik ve toplumcu görüşüyle de kesiştiği görülmektedir. Çünkü muhafazakârlığın temel hedefi; topluma sonradan dâhil olan bireylerde kimlik bilinci yaratmak ve geçmişle olan bağlantılarını canlı tutmaktır. Bu hedefe ulaşmanın yolu, kuşkusuz, ailenin ve eğitimin eş zamanlı ve dönüşümlü olarak şekillendirilmesidir. Varış (1981), eğitime biçtiği sorumluluğu; bilgi ve beceri edindirmenin ötesinde, toplumun devamlılığını sağlayan değerleri üreten, mevcut değerlerin korunmasını tahsis eden, yeni değerlerin topluma benimsetilmesini önceleyen ve bu iki değer kuşağı arasındaki bağlantıyı kuran bir kurum olarak ifade etmektedir.

Küreselleşmeyle birlikte kültüre yeni eklenen öğeler, toplum yapısında çözümlere, geleneklerin kaybına ya da kişiler arası iletişimsizliklere ve doğal olarak da kargaşaya sebep olabilir. Eğitim, tüm bu değişimlere karşı toplum dinamizmini

olumlu yönde ilerletmekle ve bir kuşaktan diğerine bilgi aktarımı yoluyla bir çeşit toplum mühendisliği yapmakla sorumludur. Çünkü gelişme ileri doğru yaşanan bir olgudur ve değişim kaçınılmazdır, eğitim ise bu değişimi kontrol altında tutan mekanizmadır. Alman eğitimci Klafki (aktaran Berner, 2013); eğitim hedeflerinin tespitini oluştururken, eğitimin toplumla bütünlüğünü ve tarihsel sürecin önemine vurgu yapmıştır: “Biçimlendirilen eğitim hedefi, yeni yetişen nesillerin şimdi ve gelecekte nasıl hareket etmesi gerektiğini, belirlenen tarihsel durumların bakışı açısından, belirli insan ve insan gruplarının cevaplarıdır” (s. 47). Psikiyatrist ve aynı zamanda da modern teoloji üzerinde büyük bir etkisi olan filozof Karl Jaspers (aktaran Berner, 2013) ise, eğitimin temel hedefini ve toplumdaki yerini şu cümlelerle ifade eder;

“Huzursuzluk bütün dünyayı zapt etmiştir. Gelen nesilden oluşan her şeyin durduğu dipsizlik inişli çıkışlı hissedilir. Eğitimin yetişecek olan insan olmayı belirlediği bilinir. Eğitimin çöküşü insanın çöküşü olabilir. Eğer tarihsel olarak miras alınmış cevher, olgunluk içinde sorumluluğu taşıyan insanda parçalanırsa, eğitim çöküşe geçer. Cevherdeki endişe onun mutlak kaybının tehlikesinin şuuruna varmasıdır. Biri geçmişe döner ve kendisine çok mantıklı gelmeyen şeyleri çocuklara tek gerçek olarak öğretir. Diğer bu tarihsel nakilleri reddeder ve sanki eğitim, zamansız olarak teknik kabiliyetlerin okullaşmasında, gerçek bilginin kazanılmasında ve çağdaş dünyanın yönlendirilmesinde karar veriyormuş gibi eğitimi harekete getirir. Gençliği kazananın geleceğe sahip olduğunu herkes bilir.” (s. 47).

Buradan hareketle, eğitimin bir yandan yeni nesillere değerleri aktarırken, diğer yandan da kriz dönemlerinin ardından iyileşme sürecine de katkı sağladığını söylemek mümkündür. Çünkü tarihin tecrübesi içerisinde denenmiş olanlara geri dönmek, gelenekleri tekrar yaşama dâhil etmek, buhran sürecinde toplumlara yol gösterici nitelik taşımaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi; tek partili dönemden çok partili döneme geçilen süreç içerisinde, modernlik ve muhafazakârlık odağında değişen devlet ideolojisinin özellikle dönem içerisinde kapatılan Köy Enstitüleri ve açılan İmam Hatipler üzerinde hangi ilkeler bağlamında etki ettiği ve muhafazakârlığın devlet otoritesi tarafından eğitime nasıl yansıtıldığıdır.

#### 3.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, demokratik yaşama geçilen 1945 yılı öncesi ve sonrasında, Türk siyasetinde muhafazakârlık odağındaki paradigma değişikliğinin eğitim sistemine yansımaya şeklini, Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları örneklerinden yola çıkılarak tespit etmeyi amaçlamaktadır.

#### 3.3 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılarak; algıların ve olayların bütüncül bir yaklaşımla gerçek ortamları da dikkate alınmak suretiyle nitel bir süreç izlenmiştir. Halkın Cumhuriyet'in ilan edildiği yıllardan başlayarak demokratik yaşama geçme sürecindeki hassasiyetleri dönemin siyasi oluşumlarının meclisteki yansımalarıyla ve seçimlerdeki oy oranlarıyla birlikte değerlendirilerek ele alınmıştır. Bu anlamda, konuya ilişkin kavram ve olgular betimlenmiş, eğitim başlığı gözetilerek sınıflandırılmış ve muhafazakârlık ile ilişkilendirilmiştir. Sürecin insan yapısındaki değişimlerden kaynaklı olarak objektifliğini ve dolayısıyla da güvenilirliğini kaybetmemesi amacıyla dönemin olayları yine dönemin koşulları göz önünde bulundurularak irdelenmiştir.

#### 3.4 Araştırmanın Önemi

Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları, geçmişten beri Türkiye'de eğitimsel ve sosyal alanlarda tartışmalara konu olmuştur. Bu tartışmaların, kurumlarla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmaması ve muhafazakârlık ve modernizm gibi Türk siyasetinde karşı karşıya gelen kavramların yeteri kadar değerlendirilmemiş olmasından kaynaklandığı

düşünölmektedir. Bu nedenle bu çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalara fikir vermesi açısından önemlidir.

### **3.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

1. Araştırma, 1920- 1960 tarih aralığı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları ilköğretim I. devre müfredat programları ile sınırlıdır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Çalışmamızın odak konusu 1950- 1960 Dönemi Türk eğitiminde muhafazakârlık olduğu için, bu bölümde tek partili dönemden başlamak suretiyle döneme ait meclis tutanaklarındaki ifadeler yer verilmiştir. Bu süreç içerisindeki muhafazakâr tutumu tespit edebilmek adına da örnek olarak seçtiğimiz iki meslek okulu olan köy enstitüleri ve imam hatiplerin kuruluşları ve yasal dayanakları, köy enstitülerinin kapatılma sebepleri ve çalışmanın objektif ve somut bilgilere dayandırılması adına da, her iki okulun ders programları değerlendirilmiştir.

#### 4.1 Türk Eğitim Sistemi

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan bu yana, 2 darbe, 2 hükümet müdahalesi, 1 darbe girişimi, 4 anayasa, 67 hükümet ve 65 Milli Eğitim Bakanı görmüştür. Tüm bu değişimler toplumsal yapıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiş, halkın gerek psikolojik gerekse sosyo-kültürel durumları üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Çünkü istikrar, hem birey hem de toplum için güven hissinin temel kaynaklarının başında gelmektedir ve insanlar istikrar kaybının sonucunda yeni gelişen sisteme uyumsuzluk göstermektedirler. Toplumda herkes tarafından kabul görmüş değerlerin azalma nedeni olarak da eğitimden bahsetmek gerekmektedir. Eğitim, toplumsal olarak hangi değerlere vurgu yapılacağına da en etkili uygulayıcısı konumundadır. Ancak istikrar kaybı ya da değişimlerin siyasal yaşamda olduğu kadar sosyal yaşama da etki ediyor oluşu, küreselleşme ve dijitalleşmeyle birlikte etkilenmekte, bu hızlı değişime eğitim sisteminin ayak uydurup uyduramadığı tartışma nesnesi haline gelmektedir.

Eğitim, bireylerin toplumda uyumlu hareket etmelerini, yeni sistemlere kolay adapte olmalarını ve bu sırada da geçmişle bağlantıda kalmalarını sağlamak üzere inşa edilmiş bir kurumdur. Ancak dünyada yaşanan hızlı değişiklikler, eğitimi toplumun diğer kurumlarına nazaran daha çok etkilemektedir. Bireyler ne geçmişle bağlantılarını koruyabilmekte ne de değişen koşullara uyum sağlayabilmektedirler. Değişen her hükümetle ve hükümetin yeni göreve getirilen her bakanıyla birlikte sistemde köklü değişiklikler yaşanmış ve kısır döngü şeklinde ya aynı bakanlık tarafından ya da göreve yeni getirilmiş bakanlar tarafından bir önceki sistem

eleştirilerek tekrar değişikliğe uğratılmış ve deneme-yanılma mekanizması varlığını sürdürmüştür.

Günümüzde eğitim faaliyetlerinin yetersiz kaldığı, öğrencilerin yeterince eğitilemediği hala tartışmalı bir şekilde devam etmektedir. Uzmanlar, sistemin kuvvetlendirilmesi için pek çok subjektif yorum ortaya atmaktadırlar ve dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde zorunlu olarak okula devam etme sürelerinden, sınav sistemlerine, okutulan derslerin içeriğinden müfredata alınan yeni dersler ve konulara ve hatta kılık kıyafetten okula başlama yaşına kadar pek çok değişiklik yapılmıştır. Tüm bu değişikliklerin ortak amacı, eğitim sistemini ve öğrenim kalitesini olumlu yönde değiştirmektir. Ama somut veriler, yapılan değişikliklerin öğrencilerin eğitim kalitelerini yükseltmekten ziyade düşürdüğünü göstermektedir. Türkiye, The Programme for International Student Assessment [*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Platformu*] (PISA, 2017) Testi 2015 yılına ait sonuçlarına göre, öğrenci başarısında 72 ülke arasından 50. sırada yer almaktadır. Üstelik The Organisation for Economic Co-operation and Development [*İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı*] (OECD, 2017)) tarafından yayınlanan rapora göre; 15 yaşındaki öğrencilere her 3 yılda bir yapılan testte (PISA) Türkiye, bir öncesine göre öğrenci başarısında düşüş kaydetmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve küreselleşmenin kendisini her geçen gün daha da hissettirmesi ile dünyadaki konumumuzu göstermesi açısından bu veri, eğitim sistemimiz açısından oldukça önemlidir.

Devletin eğitimi algılayış biçimini ve bu biçim içerisinde hangi değer ve tutumların yer aldığını, eğer belli bir tutumdan söz ediliyorsa, bunun hangi açıdan değerlendirildiğini görmek için; o devletin anayasasını ve anayasanın temel ideolojileri doğrultusunda alınan kararları referans almak gerekli ve yararlıdır. Çünkü devlet ideolojisi, eğitim kurumlarına yansıtılmak suretiyle halka aktarılmaktadır ve hatta Gökalp (1977), “Hükümet, hikmet ile müşterektir” diyerek eğitim ve siyasetin doğrudan bağlantısını oluşturmaktadır (s. 28). Biz çalışmamızda, günümüz Türkiye’inde eğitimin genel yapısını görmek için temel olarak şu üç referanstan yararlanmanın uygun olacağı görüşündeyiz; eğitimin temel felsefesini anlamak adına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitimin kalkınmayla bağlantısını kurabilmek adına Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından



hazırlanan Kalkınma Planları ve muhafazakâr ya da ilerlemecilik fikirlerinin eğitim içeriklerine nasıl aktarıldığını görmek adına Milli Eğitim Şura kararları.

1921 Anayasası devletin kuruluş şeklini ifade eden geçici bir anayasa olduğu için eğitim konusuna değinilmemiş, 1924 Anayasası'nda ise yalnızca hükümetin gözetimi altında eğitim faaliyetleri yapılacağından bahsedilerek tüm Türkler için zorunlu kılınmıştır. 1960 ve 1982 Anayasa'ları eğitim başlığı konusunda neredeyse aynı sayılabilecek benzerlikler taşıdıkları için günümüzde hala kullanılan 1982 Anayasası çalışmamızın odak konusu olmuştur. 1982 Anayasası (TBMM, 1982), aşağıdaki ifadelerle başlamaktadır;

“Türk Vatanı ve Milletinin ebedi varlığını ve Yüce Türk Devletinin bölünmez bütünlüğünü belirleyen bu Anayasa, Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu, ölümsüz önder ve eşsiz kahraman Atatürk'ün belirlediği milliyetçilik anlayışı ve O'nun inkılâp ve ilkeleri doğrultusunda;

Dünya milletleri ailesinin eşit haklara sahip şerefli bir üyesi olarak, Türkiye Cumhuriyetinin ebedi varlığı, refahı, maddî ve manevî mutluluğu ile çağdaş medeniyet düzeyine ulaşma azmi yönünde;

Millet iradesinin mutlak üstünlüğü, egemenliğin kayıtsız şartsız Türk Milletine ait olduğu ve bunu millet adına kullanmaya yetkili kılınan hiçbir kişi ve kuruluşun, bu Anayasada gösterilen hürriyetçi demokrasi ve bunun icaplarıyla belirlenmiş hukuk düzeni dışına çıkamayacağı;

Kuvvetler ayrımının, Devlet organları arasında üstünlük sıralaması anlamına gelmeyip, belli Devlet yetki ve görevlerinin kullanılmasından ibaret ve bununla sınırlı medenî bir işbölümü ve işbirliği olduğu ve üstünlüğün ancak Anayasa ve kanunlarda bulunduğu;

(Değişik: 3/10/2001-4709/1 md.) Hiçbir faaliyetin Türk millî menfaatlerinin, Türk varlığının, Devleti ve ülkesiyle bölünmezliği esasının, Türklüğün tarihî ve manevî değerlerinin, Atatürk milliyetçiliği, ilke ve inkılâpları ve medeniyetçiliğinin karşısında korunma göremeyeceği ve lâiklik ilkesinin gereği olarak kutsal din duygularının, Devlet işlerine ve politikaya kesinlikle karıştırılmayacağı;

Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak millî kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddî ve manevî varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu;

Topluca Türk vatandaşlarının millî gurur ve iftiharlarda, millî sevinç ve kederlerde, millî varlığa karşı hak ve ödevlerde, nimet ve külfetlerde ve millet hayatının her türlü tecellisinde ortak olduğu, birbirinin hak ve hürriyetlerine kesin saygı, karşılıklı içten sevgi ve kardeşlik duygularıyla ve “Yurtta sulh, cihanda sulh” arzu ve inancı içinde, huzurlu bir hayat talebine hakları bulunduğu;

FİKİR, İNANÇ VE KARARIYLA anlaşılacak, sözüne ve ruhuna bu yönde saygı ve mutlak sadakatle yorumlanıp uygulanmak üzere,

TÜRK MİLLETİ TARAFINDAN, demokrasiye âşik Türk evlatlarının vatan ve millet sevgisine emanet ve tevdi olunur.”

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temelini milliyetçilik ve halkçılık ilkeleriyle atıldığından yukarıda bahsetmiştik. Yukarıdaki metinden de yola çıkarak, bu ilkelerin

anayasada da açıkça ifade edildiği görülmekte; vatan ve millet vurgusu sıklıkla tekrar edilmektedir. Bu vurgulara ek olarak, devlet ideolojisi açısından iki nokta göze çarpmaktadır; bunlardan ilki, tarihe ve manevi değerlere yapılan vurgudur. Öyle ki, halkın huzur ve refah seviyelerinin yükseltilmesi için, ebedi Türk varlığına, kültür ile medeniyete, dolayısıyla da geleneklere ve kutsal din duygularını içeren manevi yaşama özen gösterilmektedir. Devlet organlarının yalnızca idare amaçlı olduğu vurgusu da devlet otoritesinin sınırlandırıldığı ve bireylerden ziyade topluma hak tanıldığı bilgisini vermektedir. Bu açıdan bakıldığında 1982 Anayasası'nda muhafazakâr bir duruşun varlığından söz edilebilmektedir.

Aynı metin içerisinde göze çarpan ikinci nokta; çağdaşlaşma yoluyla, dünyada şerefli bir yer edinme amacı taşıyan modernist-ilerlemeci tavidir. Demokrasi vurgusunun yapıldığı anayasanın, sınıfsal farkları ortadan kaldırdığı ve eşitlik ve sosyal adaletin vurgulandığı da göze çarpmaktadır. Metne bu açıdan bakıldığında ise, muhafazakâr çizginin dışında ve hatta bu çizginin tam da karşısında bir duruş sergilediği düşünülebilir. Ancak yukarıda belirtilmiş olmasına rağmen tekrar ifade etmek gerekir ki, Türk muhafazakârlığı; Avrupalı muadillerinden farklı bir çizgide ortaya çıkmış bir düşünüş biçimidir ve yapısal olarak da farklılıklar taşımaktadır. Örneğin Gökalp (2012), bilimde, sanatta ve sanayide Batı medeniyetine dâhil olurken bırakılan geleneklerin aslında Bizans gelenekleri olduğunu savunarak, neyi muhafaza etmemiz gerektiğine vurgu yapmaktadır. Sonuç olarak, Türk anayasasının geneline bakıldığında zaman hem muhafazakâr hem de demokratik ve ilerlemeci bir ideolojiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimin devlet ideolojisiyle zorunlu paralelliğini göz önünde bulundurarak, anayasanın milli eğitim ile ilgili 42. ve 130. maddelerine bakıldığında, eğitim-öğretimin bir hak olmanın yanı sıra, bir ödev olduğu görülmektedir. 42. madde; “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.” ifadeleriyle karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda bahsettiğimiz muhafazakâr-modernist çizgi burada da göze çarpmaktadır. Eğitimin, milliyetçilik ve halkçılığın da dâhil olduğu ilkeler doğrultusunda; üstelik sınırlı da olsa devlet idaresinde ve ancak çağdaş bilim

esaslarına göre ayrıca inkılâpların da sosyal etkilerine uyum sağlayarak uygulanması gerekliliğinin altı çizilmektedir. Bu esnada, ödev olarak nitelendirilmesi ve ilköğretimin tüm vatandaşlar için bir zorunluluk olması da eğitime verilen değer yüksekliğinin göstergesidir. Yükseköğretim kurumları ile ilgili olan 130. madde de benzer toplumsal, çağdaş ve ilerlemeci vurgularla karşımıza çıkmaktadır;

“Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur.”

Ancak bu maddede göze çarpan asıl konu; devletin, eğitim kurumlarından ülkenin ve milletin ihtiyaçlarına yönelik, kalkınmaya da katkı sağlayacak insan gücü yetiştirmesini bekliyor oluşudur. Yukarıda da belirtmiştik, ekonomik kalkınma her devletin başat hedefleri arasındadır ve bu hedefini eğitim yoluyla gerçekleştirmektedir.

Milli eğitim sisteminin amacını belirleyen temel nokta, devletin temel amacını belirlediği maddelerde aranmalıdır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel amacı, anayasanın 5. maddesi gereği şu şekilde belirlenmiştir;

“Türk milletinin bağımsızlığını ve bütünlüğünü, ülkenin bölünmezliğini, Cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak, kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak; kişinin temel hak ve hürriyetlerini, sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya, insanın maddî ve manevî varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlamaya çalışmaktır.”

Türk Milli Eğitiminin genel amacı ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde belirlenmiştir;

“Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgı, istıdat ve kabılıyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini ağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

Görülmektedir ki devletin amacı, milli eğitimin amacı ile birebir örtüşmekte, huzurlu, bilimsel gelişmeleri takip edebilen, aynı zamanda da milli kültüründen feragat etmeyen bir halk tasarlanmaktadır.

Maddi varlığın korunması ve geliştirilmesi konusunda DPT'nin 1963 yılı itibariyle başlayarak 5'er yıl arıyla hazırladığı kalkınma planlarında eğitim başlığının nasıl değerlendirildiğine bakmak ikinci referans noktamızı teşkil edecektir.

Tablo 1  
Kalkınma Planları ve Eğitime Bakış Açıları Tablosu

Yıllar	Eğitime Bakış Açısı
1. (1963-1967)	“Eğitim, istenilen bir yaşama düzenine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biridir” (s. 441).
2. (1968-1972)	“Eğitim, geniş anlamda kişilerin fikir, karakter, beden ve ruh güçlerinin geliştirilmesidir” (s. 162).
3. (1973-1977)	“Öngörülen eğitim reformunun amacı, Türk gençliğinin Atatürk ilkeleri doğrultusunda milli değerleri ve ülküleri benimsemiş, araştırmacı, yaratıcı, yapıcı ve birleştirici yeteneklere sahip, milli ruh ve heyecan içinde ve özellikle kalkınma çabalarımızın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanacak biçimde eğitilmelerini ve yönlendirilmesini sağlamaktır” (s. 1004).
4. (1979-1983)	“Toplumun daha ileri bir yaşam düzeyine erişmesinde önemli bir yeri olan eğitimin, Türk toplumundaki gelişime yapıcı bir katkıda bulunması çeşitli yönleriyle sınırlı kalmıştır” (s. 148).
5. (1985-1989)	“Eğitilenlerin gerekli mesleki ve teknik bilgilerin yanında, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri, Türkiye’nin yüce menfaatlerinin şuurunda olan ve bunları müdafaa eden nesillerin aynı zamanda milli manevi ve ahlaki değerler ile donatılmaları eğitimin temelidir” (s. 140).
6. (1990-1994)	“Eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması esas amaçtır. Geleceğin teminatı olan gençlerin milli, manevi ve kültürel değerler ile donatılmış olarak yetiştirilmesi en önemli hedeflerden birisi olacaktır” (s. 293).
7. (1996-2000)	“Her kademedeki eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıyla beraber, okul öncesinden başlayarak emeklilik sonrasına kadar her dönemde insan kaynaklarının geliştirilmesi amacıyla kullanılacak bütün imkânlar harekete geçirilecektir” (s. 22).
8. (2001-2005)	“Eğitim sisteminin amacı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, demokratik değerleri benimsemiş, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yaratıcı zekaya sahip bilgi çağı insanını yetiştirmektir” (s. 25).
9. (2007-2013)	“Dünyada küreselleşme ve hızlı teknolojik gelişme sürecinde uluslararası piyasalarda uzmanlaşma ve teknoloji geliştirme yetkinliği rekabet gücünün önemli unsurları olmuştur. Rekabet avantajı unsurlarının hızla değiştiği bu süreçte, bilgi ve iletişim teknolojileri iş yapma biçimlerinde köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Ekonomik gelişmede bilgi yoğun ve yüksek katma değerli mal ve hizmet üretimi ön plana çıkmış, özellikle işgücünün eğitim seviyesi ve gerekli yeteneklere sahip olması önem kazanmıştır” (s. 19).

---

**10. (2014-2018)** “Toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, paydaşlarıyla etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren, akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir” (s. 31).

---

Genel itibariyle bakıldığında, her kalkınma planının eğitime bakış açısı hemen hemen aynıdır; eğitim, bireyleri zihnen, bedenen ve ahlâken eğitecek ve milli şuur içerisinde problem çözme ve yorumlayabilme yetilerine sahip gençler, ülkeyi kalkındırıp üst seviyelere çıkaracaklar. İmkân ve fırsat eşitliği artırılacak, öğrenciler bilime, araştırmaya ve yaratıcılığa yönlendirilecekler. Özellikle 6. Kalkınma Planı itibariyle (bkz. Tablo 1) Avrupa Topluluğu’na tam üyelik kapsamında yaşam boyu öğrenme ön plana çıkacak ve kültür ve spor faaliyetlerine hız verilecek. 1980 darbesinin yaşandığı 4. Kalkınma Planı dönemi hariç tüm dönemlerde göze çarpan vurgu, gençliğe ve öğrenciye azami değer verildiği ve bu konuda büyük atılımlar yapma gayesinde olunduğudur.

Planların detaylarına baktığımızda ise devletin gençlerle ve özellikle öğrencilerle ilgili olarak dönemin ihtiyaçlarını karşılama amacıyla politikalar geliştirdiğini görmekteyiz. Örneğin 1. Kalkınma Planı’nın üzerinde durduğu konu yetişmiş insan sayısının artması şeklindeyken 2. Kalkınma Planı’nda vurgulanan; gençlere ortaokul ve liselerde sosyal ve mesleki rehberlik hizmeti sağlanması, bu hizmetle gençlerin özel problemlerinde, ders dışı faaliyetlerin geliştirilmesinde, kabiliyetlere göre daha üst seviyede öğrenime veya okulu bırakanların mesleğe yönelmelerinde yardımcı olunmasıdır. Bu dönemde okul öncesi çağ için ana çocuk sağlığı, okul çağı için okul aile birlikleri yoluyla anne ve babalara çocukta şahsiyet gelişmesi, çocukluk ve gençlik çağlarında karşılaşılan sorunlar hakkında bilgi verilmesi ve özellikle genç yaştakilerin ruhi sorunlarının çözülmesinde faydalı olan ruh sağlığı ve rehberlik hizmetinin yaygın duruma getirilmesi gündeme getirilmiştir. Bu gibi önlemlerin kalkınma paketinde yer alması, 1968 yılında Türkiye ve Fransa’da yaşanan öğrenci olayları olarak başlayan kargaşa ortamında, devletin öğrencileri ders dışı sosyal etkinliklerle ve rehberlik hizmetleriyle olayların içinden çekme çabası olarak görülebilir. 3. Plan döneminde temel eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması gereği ortaya konmuş ancak bir sonraki kalkınma planı döneminde yaşanan 1980 darbesi ile bu

fikir askıya alınmış gibi görünmektedir. Zira 4. Kalkınma Planı'nın içeriğine baktığımızda genel olarak eksikliklerden ve yapılamamışlıklardan bahsedildiğini görmekteyiz. Özellikle plan içeriğinde yer alan şu madde ilgi çekicidir: "Anayasanın sağladığı, düşünce özgürlüklerinin zaman zaman askıya alınması sonucu düşünce özgürlüklerinin kısıtlanması, toplumun yaratıcı gücünün baskı altında tutulması, kitap toplatılması ve yasaklanması kültürel gelişmeyi ve çağdaşlaşmayı sınırlayan bir ortam yaratmıştır" (s. 150). 1985-1989 yıllarını kapsayan 5. Plan'da aile eğitimi, ara insan gücü yetiştirilmesi ve öğretmen hizmet içi eğitimleri vurgulanırken 6. Plan, tam anlamıyla AB'ye uyum sürecinin başladığı sinyali vermektedir. Bilgi sistemlerinin modernleşmesi, değişim projeleri ve beden eğitimi ve spor faaliyetleriyle öğrencilerin seyirci durumdan aktif oyuncu durumuna geçirilmesi gibi hedefler bu dönemde ağırlık kazanmıştır. Özel sektörün katılımının artırılması gerektiği görüşü 7. Plan ile yani 1996-2000 yılları arasında öngörülmüştür. Spor faaliyetlerine yine büyük önem verilmektedir. Bu süreç içerisinde zorunlu eğitim 1997 yılında 8 yıla çıkarılmış ve mevcut düzenlemeler yapılmıştır. 8. Plan dâhilinde, Hayat Boyu Öğrenme projelerine büyük ölçüde yer verilmiş, rehberlik hizmetleri etkinleştirilmiş ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerekliliğinin altı çizilmiştir. Zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkarıp sınıf mevcutlarını düşürerek eğitim kalitesinin artırılması hedefi de, bu dönem içerisinde gerçekleştirilmiştir. 9. Plan'a bakıldığında, küreselleşme ve teknoloji kullanımının dünyada hızla yayıldığından ve bunun da rekabet ortamı açısından yeni bir eğitim-öğretim sistemi gerektirdiğinden bahsedilmiştir. Zamanın şartları, tıpkı 10. ve son planda olduğu gibi, kalkınma hedefini değişen dünya düzeniyle birlikte değiştirmiş ve geliştirmiştir.

20. yüzyılın başlarında, 1900- 1933 yılları arasında Almanya'da başlayarak Kıta Avrupası'nda ve ABD'de etkisini gösteren *yeni okul* sisteminin mevcut okullara yönelttiği kitaba bağlılık, ders işlenişindeki tekdüzelik, ders müfredatlarının yapaylığı ve dolayısıyla öğrencilerin hayata hazırlanamıyor oluşları gibi eleştiriler, eğitim programlarındaki birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. İki devre içerisinde incelemeyi mümkün kılan sistemin ilk devresinde (1900- 1914), bireysellik ve çocuğun hâkimiyeti ön planda tutulurken ikinci devrede ( 1919-1933), yeni şekillenen demokrasi anlayışına da bağlı olarak sosyal kaygılar ön plana çıkmış ve öğrencilerin estetik yeterliliklerinden ziyade toplum içerisinde bir arada yaşama yetenekleri öncelenmiştir (Aytaç, 1981). Bu yeni hareketin dünya üzerinde pek çok

uygulaması gerçekleşmiştir. Ancak Hesapçıoğlu'na (2008) göre, tamamının ortak özelliği, bireyselci ve pragmatik bir düşünsel temel sergiliyor oluşlarıdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu yeni sistem özellikle Türk Eğitim Sistemi'nin ilk kademesine etki etmiş olsa da sonrasında ve neredeyse eğitim sistemimizin tamamında Gökalp'in (1973) savunduğu Durkheimci bir karakteristik yapı egemen olmuştur. Durkheim'in (1977) toplumdaki işlevselliğe önem veren modelin temel savı, günün ihtiyaçlarına cevap verecek bilgilerin kullanımda olmasına vurgu yapmaktadır. Ona göre, Orta ağ'ın edebi eserlerinin göz ardı edilmesinin sebebi, bilinmiyor ya da unutulmuş olmaları değil, değerlerinin ağdağ ihtiyaçları karşılamıyor oluşudur ve “pahalı, elit eğitim herkes için uygun değildir” (s. 96). Ayrıca Durkheim için (aktaran İnal, 1980) ncelenmesi gereken kişilerin sosyal statülerinden ziyade başarı göstermekle yükümlü oldukları meslekleridir.

Eğitim sistemimiz; Durkheim'in (1977) görüşlerinden bir hayli etkilenmiş olmakla birlikte, bizim burada belirttiğimiz; yaşı büyük olanın kğ eğitmesi değil, karşılıklı olarak her bir bireyin bir diğerinden besleniyor oluşudur. Bireylere okulda verilen eğitimle, dış dünyanın uyum içerisinde olması gerekir. Aksi takdirde, bireylerin sosyal yaşantılarıyla okul süreçleri birbirlerini engeller nitelikte olacaktır. Bu da toplumsal dengenin, yaratılmak istenen düzenin bozulmasıyla sonuçlanacaktır. Ancak ğrencilerin öz-yönelimleri ve yetenekleri dikkate alınarak oluşturulan eğitim programlarıyla bireysel özgürlükler de teminat altına alınacaktır. Bireyleri ve doğal olarak toplumları eğitme görevi okullara verilmiştir ancak eğitim olgusunu bununla sınırlamak yanlıştır. Elbette ki okul- Türkiye Cumhuriyeti gibi yeni bir toplumun inşasına sahne olan devletler için- oldukça büyük önem arz etmektedir. Çünkü yeni ve kalkınması gereken bir devletin fertlerine aşılanacak milli duyguları, toplumsal normları, gelenekleri ve bilimsel bilgiyi en sistemli biçimde ve devlet mekanizmalarının istediği yönde geliştirebilecek olan kurum, okuldur.

Devletin sosyal yapıyı düzenleme adına attığı adımlarda, kaçınılmaz olarak üzerinde durması gereken konulardan bir tanesi din ve vicdan hürriyetidir. Çünkü kültürel yapının temelini oluşturan ve çoğunlukla geleneklerle ilişkilendirilen sistem, toplum içerisinde bulunan üyelerin inanç sistemleridir. Dolayısıyla da devlet, siyasal yapısını oluştururken ve bunu da eğitimle sağlamlaştırırken, din konusunu göz ardı etme lüksüne sahip değildir. Bu yüzdedir ki din ve inanç özgürlüğü; 1924, 1961 ve 1982



Anayasala’rında temel hak olarak nitelendirilmiştir. 1982 anayasasının din ve inanç özgürlüğü ile ilgili 24. maddesinde şu ifadeler yer almaktadır;

“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.”

Devletin laiklik ilkesi gereği, dini faaliyetleri kendi bünyesinde yürüttüğünden yukarıda bahsetmiştik. Bu amaçla, 1924 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur (Diyanet İşleri Kuruluş). Anayasanın aynı maddesi içerisindeki din ve ahlâk öğretiminin devlet gözetiminde yürütülmesine ilişkin ifadesi de, yine laiklik ilkesiyle bağdaşır niteliktedir. Madde içerisindeki “Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.” ifadesi, devletin din konusuna gösterdiği hassasiyeti yansıtmakla birlikte, mevcut düzendeki muhafazakâr tutumun da altını çizmektedir.<sup>6</sup> Ek olarak, bireylerin kendi kişisel yaşamları içerisinde çocuklarına verecekleri din eğitimi konusunda herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiş; kişiler, çocuklarına aktaracakları inanç noktasında özgür bırakılmıştır. Bu anlamda, din eğitim ve öğretiminin anayasadaki karşılığı, dinin, her ne kadar sosyal yaşamı etkiliyor olsa da, siyasal yaşamdaki konumuyla sınırlandırılmıştır.

Anayasa ile belirlenen; kültürün devamlılığı, inançların korunması ve kalkınma hedeflerinin okul programlarına nasıl aksettirildiğini görmek için, alınan Milli Şura kararlarına bakmak yeterli olacaktır. Örneğin 1921- 1926 yıl aralığını kapsayan<sup>7</sup> Telif ve Tercüme Heyeti’nin çalışmalarının ilk karar maddesini “Ülkede ilkokulların en kolay usullere göre yaygınlaştırılması.” (MEB, 2017) oluşturmaktadır. İkinci madde ise; “Ülke halkına, İslâm inancının, benliğinin ve menşeinin öğretilmesi” olarak belirlenmiştir. Hatta köy okulları için *İslam Dininin İnanç Esasları* isimli bir kitabın yazdırılarak basımına da, yine bu heyetin çalışmaları sonunda karar verilmiştir. Her ne kadar 1921 anayasasında eğitim konusuna yer verilmemiş olsa da görülmektedir ki, başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere Cumhuriyet’i kuran kadro; ülkeyi, eğitim yoluyla halkı bilinçlendirerek kalkındırma hedefi güderken, bir yandan da İslâm dininin öğretimi konusundaki hassasiyeti de göz ardı etmemişlerdir.

<sup>6</sup> 1924 ve 1961 anayasalarında din öğretiminin zorunlu ders olarak müfredatta yer alması zorunluluğuna dair bir ibare yer almamaktadır.

<sup>7</sup> Heyet, 1926 yılında yerini, Milli Talim ve Terbiye Dairesi’ne bırakmıştır.

2010 yılındaki 18. Milli Eğitim Şurası kararlarına (MEB, 2017) baktığımızda da, değişen dünya düzeninin getirdiği teknoloji kullanımının özellikle öğretmen yetiştirmede önemine vurgu yapılmış ancak milliyetçi yapının korunmasına yönelik ‘Türk Dil Bayramı’ kutlamaları gibi etkinliklerin yanı sıra, çok kültürlülük bilincinin de aşılması üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak din ve değerler konusunda genel duruş değişmemekle birlikte, Din Kültürü ve Ahlâk bilgisi derslerine ek olarak seçmeli din eğitimi derslerinin müfredata eklenmesine karar verilmiştir.

Burada belirtmek gerekir ki, ne ülkemizde ne de dünyanın herhangi bir ülkesinde, her ne kadar eğitim ile ilgili pek çok konu özel sektöre devredilmiş olsa da, milli eğitim sistemi yani eğitimin içeriği hiç özelleştirilmemiş; devletler değerlerini, kültürel miraslarını koruması ve geliştirilmesi sorumluluğunu yani verdiği eğitimi kendi tekelinde tutmuştur. Buna ek olarak, ülkemizdeki özel okullar ve hatta yabancılar tarafından kurulan, Türkçe dışında bir dille eğitim veren kurumlar bile, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı’na tabi olarak faaliyet göstermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 46. Maddesi gereğince (MEB, 2012); “Kurumlarda, Bakanlıkça onaylanan öğretim programları uygulanır.” ibaresi yer almaktadır. Günümüzde farklı inanç ve kültür gruplarını içeren sistemin, devlet tarafından yönlendirilmesi de, devletin sürece bakış açısı göz önünde bulundurulduğunda elzemdir çünkü özel kurumların subjektif yaklaşımları, önyargıları da beraberinde getireceğinden görüş ve uygulamada radikal değişimlerin yaşanması ve kamusal düzenin bozulması riski söz konusudur. Var olanlardan ziyade değişimin devamlılığının yaşandığı bir sistem ise kargaşaya davetiye çıkarmakla eş değerdir. Her ne kadar günümüzde, demokrasi ve çok kültürlü bir toplumsal yapının yerleştirilme çalışmaları devam etse de, yukarıda da belirttiğimiz gibi devlet, eğitim sistemine egemen kültürün onayladığı ideolojiyi yansıtmaktadır. Bu da aslında Parekh’in *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori* (2000) isimli kitabında çokkültürlü eğitim tanımına zıt düşmektedir. Öyle ki Parekh; çokkültürlü eğitimin, Avrupa merkezli ve dolayısıyla tek kültürlü olan baskın ideolojiye bir eleştiri olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedir. Bu da eğitim sistemimizde, değerleri kaybetmemek ya da devlet otoritesinden feragat etmemek adına şekillenen muhafazakâr bir tutumun varlığını düşündürmektedir.

#### 4.1.1 Tek Partili Dönemde Eğitim ve Muhafazakârlık

Ana hatlarıyla bahsettiğimiz Türk eğitim sisteminin bugünkü görüntüsünde ve aşağıda bahsedeceğimiz kısıtlanmış tarih aralıklarındaki milli eğitim sistemimizde Gökalp'in, muhafazakârlık açısından büyük etkisi bulunmaktadır. Bu düşünür, milliyetçilik ve İslâmcılık bağlamındaki fikirleriyle, eğitim ideolojisine yön veren önemli bir düşünür olması itibariyle çalışmamızda yer almaktadır. Gökalp'in Türk milli eğitiminin milliyetçi ve İslâmcı dokusunun ve tek partili dönemin ideolojik ve eğitimsel alt yapısını oluşturan kadroda yer aldığı bilinmektedir.

Gökalp (2014); 1918 yılında kaleme aldığı *Türkleşmek, İslâmlaşmak Muasırlaşmak* isimli makalesinde, Türk eğitiminin üç ana başlıktan oluştuğunu belirtmektedir; çocuklara milli dil, kültür ve tarih öğretildiği için *Türk terbiyesi*, Kuran-ı Kerim ve İslâm tarihi gibi dini dersler öğretildiği için *İslâm terbiyesi* ve matematik gibi doğa bilimleri gibi bilim içerikli dersler öğretildiği için de *asır terbiyesi* verilmektedir. Ancak Gökalp, birbiriyle uyumlu bir şekilde yürütülmesi gereken bu üç eğitim şekli içerisinde, bilimsel çalışmalar yapıldıkça yani asır terbiyesine ağırlık verildikçe İslâm dininin öğretimindeki heyecanın kalmadığı ve hatta milli duygulardan da feragat edildiği yönünde rahatsızlık belirtmiştir. Öyle ki, bilim alanında da başarısız olduğunda gençlerin aslında ihmal edilen ve geri dönülmesi gereken değerleri yani dinin ve Türklüğün getirdiği gelenekleri yeniden hatırlamaya giriştiklerini, belirtmektedir. Ancak, özellikle İslâm geleneklerinin Arap geleneklerinden ayırt edilmesinin, Türk'e ait olanın sosyal hayatta yer bulmasının gereğine de vurgu yapmaktadır. Çünkü Gökalp'e (2014) göre, ancak milli şuur güç kazandığında İslâm ümmetçiliği fikri de aynı oranda güçlenecektir. Nasıl eğitim olgusu insanlığın ilk zamanlarından beri gündemdeyse, devletlerin bekası için eğitime başvurma süreçleri de aynı şekilde çok eskiye dayanmaktadır.

Muhafazakâr düşüncenin, tek partili dönem Türk milli eğitim sistemi içerisinde milliyetçilik ve halkçılık üzerinden hayat bulduğundan yukarıda bahsetmiştik. Yakın zamanda şekillendirilen bir devlet olarak o yıllardaki Türkiye Cumhuriyeti'nin temel hassasiyeti, halka Türk olma bilincini aktarmaktır. Bu amaçla, 1931 yılında Türk Tarih Kurumu, 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti (şimdiki Türk Dil Kurumu) kurulmuştur. 1943 yılında yapılan II. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararların (MEB, 2017) ise tamamı, Türk ahlâkının ilkeleri üzerinde yapılandırılmıştır.

Platon (2018), ideal devlet modeline ancak eğitim yoluyla ulaşılabileceğini savunmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün, "Millî kültürümüzü, muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracağız" sözlerindeki ideale ulaşmak için, öncelikli olarak eğitim konusunda muasır medeniyetler ile ortak paydalar oluşturma gereği duyması bu anlamda tesadüfi değildir.

Tek partili dönem içerisinde eğitimle ilgili atılan ilk adım, 1921 yılında toplanan 1. Maarif Kongresidir (MEB, 2017). Eğitime milli bir yön vermek amacı taşıyan kongre temel olarak; okul, öğretmen ve öğrenci sayılarının tespiti ve bunlara ilişkin ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin çözümler üzerinde odaklanmıştır. Çocukların hayat içerisinde başarılı olmalarını sağlayan bir programın gerekliliğine vurgu yapılan kongrede, ilköğretimin 4 seneden 5 seneye çıkarılmasına; okullarda okutulan bir takım dersler müfredattan çıkarılıp yerlerine; dil, din ve matematik gibi derslerin koyulmasına ve böylece müfredatta sadeleşmeye gidilmesine; köy ve kentlerdeki ihtiyaçlar gözetilerek farklı program içerikleri oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu kararlar doğrultusunda, eğitimcilere büyük görevler düşmüş ve dünyadaki yeni okullar incelenerek hatta bazı öğretmenler Avrupa'ya gönderilerek raporlar hazırlamışlardır (Binbaşoğlu, 2014). Ek olarak, 1925 yılına kadar üç kez Heyet-i İlmiye adında bilimsel toplantılar yapılmış ve eğitimde uygulanacak yöntemler tartışılmıştır. Bu süre zarfında, Avrupa ve Amerika'dan John Dewey gibi eğitimciler ülkemize davet edilerek raporlar hazırlanması istenmiştir.

Heyet-i İlmiye'lerde alınan kararlardan bir tanesi Tevhid-i Tedrisat Kanunu, yani eğitimde bütünleşme fikridir (Binbaşoğlu, 2014). Gökalp (2012), toplumun eğitimsel ve kültürel olarak üç katmandan oluştuğu görüşündedir. Bunlardan ilki, hala uzak doğu kültürüyle yaşamakta olan büyük halk kitleleri; ikincisi, medreselerin yetiştirdiği doğu kültürüne hâkim bireyler; üçüncüsü ise laik okullarda yetişen batı uygarlığından kısmen etkilenen aydınlardır. Gökalp'e (2012) göre bu üç katmanın arasındaki büyük kültürel ve eğitimsel farklarla normal ve uyumlu bir toplum idealine ulaşmak mümkün değildir. Toplumun refahını sağlamak için tüm bu ayrımların ortadan kaldırılması gerekmektedir ve Mustafa Kemal Atatürk ve çalışma arkadaşları bu sorunun çözümü olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu yürürlüğe koyarak din eğitimi veren kurumların kapatılması sağlanmıştır. Böylece, eğitimde

Osmanlıdan alınan mirasla yeni kurulan Türk devleti arasındaki ikilem çözüme kavuşacak ve uyum problemi ortadan kalkacaktır.

Bu arada belirtmek gerekir ki 1924 yılı aynı zamanda ünlü Amerikalı eğitim bilimci John Dewey'in Atatürk'ün daveti üzerinde Türkiye'ye gelip eğitim sistemi hakkında bir rapor sunduğu yıldır. Eğitim sistemimiz üzerinde bir 'iş cemaati' fikrini öne süren Dewey'in (1939) rapordaki şu ifadeleri, milli eğitim sistemimizin şekillendirilmesindeki çıkış noktası olma özelliğini taşımakla birlikte, daha sonra detaylı olarak bahsedeceğimiz Köy Enstitüleri'nin kuruluşuna da öncülük etmiştir;

“Raporun hidayetinde işaret edildiği veçhile müfredat programları memleketin muhtelif mıntakalarında mahallî ilcaat ve ihtiyacata intibak edecek surette tadil olunmalıdır. Böyle olmazsa mektep dersleri ile talebenin hayatı arasında bir irtibat husule gelmez ve dersler, ne çocukların amelî ihtiyaçlarına tekabül eder, ne de onların alâka ve dikkatlerini celp edecek bir şekil alabilir.

Mektep teşkilâtı, her mahallin hususî şeraitine, bilhassa iktisadî ihtiyaçlarına tetabuk edecek derecede elâstikî olmalıdır” (s. 22).

Muasır medeniyet hedefine ulaşmanın en strateji adımı, halkın eğitim seviyesini artırmak ve oldukça düşük olan okuma-yazma oranlarını dilde sadeleştirmeye giderek, Arap harflerinden Latin harflerine dönerek, yükseltmek oluşturmaktadır. Kodamanoğlu'na (1965); cehalet Türk ulusu yaratmakta önemli bir engeldir ve dolayısıyla da ilk etapta oluşturulan okuryazarlık programının amacı; yeni nesillere çağdaş bir eğitim vererek cahil grupların içinde kaybolmalarını engellemek ve yetişkin eğitimi yoluyla, toplum içerisindeki büyük kitleyi şekillendirmekten oluşmaktadır. Bu hedefle, 1926 yılında bir Elifba (Alfabe) Kongresi düzenlenmiş ve aynı yıl yeni bir İlkokul Programı hazırlanmıştır (Binbaşoğlu, 2014).

Literatür incelendiğinde (Wilson ve Başgöz, 1968), 1927 yılında Türkiye Cumhuriyeti'ndeki okuma- yazma oranının yaklaşık % 10 olduğu görünmektedir. Tongul (2004), bu rakamın büyük bir kısmı da, yaklaşık % 6'sı, eski yazıyı bilen halktan, diğer kısmı ise gayrimüslimlerden ve diğer dillerden oluştuğunu ifade etmektedir. Wilson ve Başgöz'e (1968) göre, elbette ki kentlerin okuma-yazma oranları (% 32) taşradakilerin oranlarının (% 6) çok üzerindedir ancak yine de genel olarak halkın eğitim seviyesi oldukça düşüktür. Bunun sebebi olarak, taşradaki halkın eğitim imkânlarına ulaşamıyor oluşu ve kentlerdeki nüfusun da genel ortalama düşük bir orana sahip olması düşünülebilir.

1 Kasım 1928’de yeni harflerin kabul edilmesinin en temel sebepleri; dili ve dolayısıyla gelişmeleri, Batılı devletler ile uyumlu hale getirme isteği, Arap kültüründen uzaklaşıp Türk kültürü oluşturma gayesi ve Osmanlı’da devletin diliyle halkın dilinin birbirinden farklı olması ve bunun da ortak bir kültür yaratımında engel teşkil ettiği (Gökalp, 2014). Bu anlamda aslında Gökalp, harflerin İslâm dininin kutsal kitabındaki harflerle aynı kalmasını ancak yabancı kökenli kelimelerden ziyade Türk kelimelerin kullanılmasını önermektedir. Bunun yanı sıra, Arapça harflerle eğitimin zorlukları Tanzimat Dönemi’nden beri tartışma konusu olmuş ve Türk diline uygun olmadığı yönünde aydınları düşündürmüştür (Wilson ve Başgöz, 1968). Yeni harflerin kabulüne ilişkin pek çok itiraz söz konusu olmuştur çünkü halkın bunca yıllık alışkanlıklarının, edebi eserlerin bir anda yok edileceği endişesi hâkimdir. Halkın böylesine köklü değişikliklere verdiği tepki genellikle aynıdır. İlk etapta tedirgin olup reddetme eğilimi göstermektedirler. Ancak hatırlatmalıyız ki, halkın okuma yazma oranı zaten çok düşük olmakla birlikte, istatistiklerde yer alan yüzdeler din âlimlerini yani eğitilmiş kişilerin oluşturduğu yüzdelerdir.

Dil Devrimi, *bir gecede kendi dilimizi konuşamaz olduk, cahil kaldık* gibi eleştirilere günümüzde bile konu teşkil etmektedir. Ancak öncelikle belirtmeliyiz ki, dilde sadeleşme yolunda ilk tartışmalar; Cumhuriyetin ilk yıllarında değil, 1860’larda tartışılmaya başlanmış ancak o yıllarda bir sonuç alınmamıştır (Wilson ve Başgöz, 1968). Dolayısıyla sanılanın aksine; Dil Devrimi bir gecede gerçekleşmemiş, muhafazakârlığın benimsediği ilkelere de uygun bir şekilde, kademeli olarak devam ettirilmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan itibaren Latin harflerine geçiş süreci pek çok kez gerek Meclis’te gerekse basında konu olmuş, konu hakkında hararetli tartışmalar yaşanmıştır. İzmir Milletvekili Şükrü Saraçoğlu’nun eğitim bütçe görüşmeleri sırasında dilde düzenleme konusunda sarf ettiği sözler (TBMM Zabıt Ceridesi, 1924) ise tartışmaları alevlendirmiştir; “Efendiler; bunun yegâne kabahati harflerdir. Arap hurufatı, Türk lisanı yazmaya müsait değildir. Hacıımızın, hocamızın âmirimizin memurumuzun gayretine, yıllardan asırlardan beri yapılan bunca fedakârlıklarına rağmen halkımızın ancak yüzde ikisi veya üçü okumuştur” (s. 336).

Buna karşılık olarak yeni harflerin kabul edilmesini istemeyen grupların temel savı, Kur'an dilinden kopmanın İslâm camiasından kopmak olarak değerlendirilecek olmasıdır. Ancak dönemin yazarlarından Kılıçzade Hakkı'nın Karabekir'in yayımladığı *Latin Harflerini Kabul Edemeyiz* (aktaran Tongul, 2004) başlıklı demecine cevaben yayınladığı makalesindeki şu cümleleri, toplumdaki endişeyi silmeye yönelik ve inkılabın dokusuna uygun niteliktedir:

“Biz yalnız Müslüman mıyız? Yoksa hem Türk, hem Müslüman mıyız? Eğer biz yalnız Müslüman isek bize Arap harfleri ve Arap dili lâzımdır ve ilim olarak Kuran yetiştir. Bunun yanında hakimiyet ve milliyet kavgaları ve davaları yoktur ve olamaz. Eğer Türk isek, bir Türk harsına muhtacız. Bu hars ise, herşeyden evvel dilimizden başlayacaktır” (s. 112).

Bununla beraber bu tartışmalar sürerken hükümetin halkın endişeleri hakkındaki hassasiyeti de oldukça yüksektir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Şükrü Saraçoğlu'na yeni harflerin kabulü ile ilgili yöneltilen sorulara aşağıdaki şekilde cevap vererek (aktaran Tongul, 2004) süreci olumsuz yönde etkilemekten kaçınmıştır “Efendiler, bendeniz Maarif vekiliyim ve Maarif vekili olmak hasebiyle memleketimizde harfler hakkında birçok cereyanlar olduğu için bu cereyanlardan herhangi birisine kuvvet verecek bir şekilde bu millet kürsüsünde söz söylemeyi faydalı değil, zararlı görüyorum” (s. 114).

Dil devrimi içerisinde uygulamaya koyulan Millet Mektepleri'nden 1936'ya kadarki süreçte 2,5 milyon kişi diploma almıştır (Akşin, 2006). Daha önce okuma yazma bilenler de bu yeni sistemle okuma-yazma bilmeyenler sınıfına dâhil edildikleri için sistemde okuma-yazma öğrenen sayısı 3,5 milyona ulaşmıştır ki bu nüfusun dörtte birinin okur- yazar hale getirildiği anlamına gelmektedir (aktaran Doğaner, 2005).

Burada belirtmek gerekir ki, tek partili dönem içerisinde yöneticiler, halkın kalkındırılması konusunda attıkları en önemli adımlardan biri, köyün kalkındırılması; bir diğer deyişle, ilkokullara öğretmen yetiştirme ve köylüye zirai ve sıhhi bilgilerin de öğretildiği 1940 yılında Köy Enstitüleri'nin kurulmasıdır. Bu sayede, hem köylü kendi yaşam şekilleri içerisinde daha gelişmiş tarımsal faaliyetler yaparak kendisini kalkındırabilecek hem de devletin aydınlanma ve çağdaşlaşma ideali köylere kadar uzanacaktır.

Eğitimin muhafazakârlıkla ilişkisi incelenirken, halkın geçmişten getirdiği hassasiyetlerin de programlarda yer alıp almadığının tespit edilmesi gerekmektedir.

Bu anlamda, en yerleşik gelenek olarak tanımlayabileceğimiz din öğesinin eğitim programlarındaki varlığına bakmak yararlı olacaktır. Din, muhafazakâr ideoloji ve dolayısıyla eğitim için olmazsa olmazlardandır. Dinin toplumu ve bireysel vicdanları düzenleyen etkisinden, tarihle biçimlendirilmiş yaşam biçimi üretimine kadar her alanda muhafazakârlık için bir yol haritası bulmak mümkündür. Devletin ise, halk nezdinde böylesine büyük kabul görmüş bir kurumu görmezden gelmesi mümkün değildir. Tek partili dönem içerisinde laiklik ilkesi gereğince Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe alınması da böyle bir hassasiyetin sonucu, dinin yanlış öğretiminden kaçınılması meselesidir. Ancak buna rağmen, kanunun çıkmasının hemen öncesinde din ile ilgili endişeye düşerek tasarımı eleştirenlere, dönemin Başbakanı İsmet İnönü (aktaran Şimşek, 2011) şu sözlerle yanıt vermiştir;

“Yaptığımız işi dine münafî (zıt) görmek, yapılan işi görmemektir. Biz şu kanaatteyiz ki, azimle, muvaffakiyetle tuttuğumuz bu yolda yürüelim; on sene sonra bütün dünya ve şimdi bize muarız olanlar, yahut tuttuğumuz yoldan din namına endişe edenler göreceklere ki, müslümanlığın asıl temiz, en saf, en hakiki şekli bizde tecelli eylemiştir” (s. 228- 229).

Türkiye Cumhuriyeti'nin tek partili dönemde özellikle ilköğretim düzeyi eğitim ve din ilişkilerini incelerken, dönem içerisindeki müfredatta din ile ilişkili derslerin eklenip eklenmediğine bakmak gerekmektedir. CHP'nin bu süreç içerisinde, din eğitimi konusunda birbirinden farklı adımlar attığı gözlenmektedir. Örneğin, Cumhuriyet'in yeni kurulduğu 1924 tarihli ilkokul programında, 1913 -14 öğretim programındaki *Kur'an ve Malumat-ı Diniye* dersleri birleştirilerek *Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri* ismiyle yer almaktadır (aktaran Budak ve Budak, 2014). Bu program iki yıl yürürlükte kaldıktan sonra dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey tarafından yayımlanan bir genelgeyle birlikte ilk kapsamlı ilkokul programı olan 1926 programı yürürlüğe girmiştir (Binbaşıoğlu, 2014). 1926 programında da yine Din dersine 3. Sınıftan başlamak suretiyle yer verilmiştir ancak 1936 yılı programında<sup>8</sup> din dersi görülmemektedir (Budak ve Budak, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Heyeti'nin 25 Kasım 1948 tarih ve 232 sayılı kararı ile kabul edilen Din Bilgisi dersi, 1 Şubat 1949 tarih ve 70/54-26 sayılı genelgeyle 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren müfredatta yer almıştır (aktaran Şimşek, 2013).

---

<sup>8</sup> Dönem içerisinde köy ve kent yaşam şekillerinin ve dolayısıyla da ihtiyaçların farklılığı nedeniyle; 1936 programı, şehir ilkokulları için düzenlenmiştir (Arslan, 2000, s.y.). Köylerde uygulanan 'Köy Mektepleri Müfredat Programı' içeriğinde din dersi, haftada yarım saat olarak yer almaktadır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 399).



Buradan hareketle din derslerinin, zamanın ihtiyaçlarına bağlı olarak kademeli bir Őekilde Őehir ilkokullarının mŭfredatından çıkarıldığını dŭŐnmek mŭmkŭndŭr. 1949 yılında, din dersinin isteğe bağlı olarak tekrar mŭfredata alınması; halkın din konusundaki hassasiyeti ve DP'nin seçim propagandası esnasında din ve inanç hŭrriyeti ūzerinden bir propaganda yŭrŭtmŭŐ olması karŐısısında CHP'nin seçim hamlesi olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak tek partili dŭnem sŭrecini inceleyecek olursak, yeni kurulan bir devletin halkından beklentilerini karŐılamak adına takındığı reformist bir tavırla karŐılaŐırız. Cehaletin ūnŭne geçilmesi, Tŭrk olma bilincinin aŐılanması ve Batı'nın bilimsel geliŐmelerini takip ederek, o seviyenin de ilerisine geçme idealleri doğrultusunda atılan bu adımlar, muhafazakârlıkla zıt bir tutum içerisinde gŭrŭnmekle beraber, aslında muhafazakârlıkla ortak paydalarda buluŐan ūėeleri de içinde barındırmaktadır. Őrneėin, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (MEB, 1924) ile eğitim veren tŭm kurumları tek çatı altında birleŐtirilip programlardaki din derslerinin varlığı hakkında herhangi bir reddedici maddenin bulunmayıŐı, kanun koyucuların din derslerine iliŐkin bir kabul durumlarının olduğunun gŭstergesidir. Ūstelik bu kanun; her ne kadar Gŭngŭr'e (1998) gŭre, halkı dini olarak baskı altında tutma çalıŐması olsa da, ortaūėretim ve yŭksekūėretim boyutunda İmam-Hatip Mektepleri'nin ve İstanbul Darulfunun'da İlahiyat Fakŭltesi açılmasının resmi dayanağıdır (Aydın, 2014).

#### **4.1.2 ok Partili Dŭneme Geçiş ve Tŭrk Eğitiminde Muhafazakârlık**

Çok partili hayata geçiŐ, ūlkemizin demokratik yaŐama geçmesi bağlamında dŭnŭm noktalarından biri sayılmaktadır. Ancak demokratikleŐmenin yanı sıra, bu sŭrecin bizim çalıŐmamız açısından bir baŐka değeri daha vardır; Kŭy Enstitŭleri'nin kapatılıp, İmam-Hatip okullarının hızla ūlke genelinde artırılması da bu dŭneme rastlamaktadır. Őrneėin, 1940 yılında açılıp sayıları 1948 yılında sayıları 21'i bulan Kŭy Enstitŭleri sisteminin iŐleyiŐi, çok partili dŭnem içerisinde CHP'nin muhalefetten gelen baskılar ve seçimlere dair kaygısıyla, İsmet İnŭnŭ'nŭn Milli Őeflik ve CHP Genel BaŐkanlıėı dŭneminde, 10 Eylŭl 1947 yılında 6703 sayılı Resmi Gazete'de çıkan 5129 sayılı kanunla (Kŭy Enstitŭsŭ Mezunu Őėretmenlerle, 1947) durdurulmuŐ, 1954 yılında ūėretmen okullarına dŭnūŐtŭrŭlerek bŭtŭnŭyle kapatılmıŐlardır. Kŭy Enstitŭleri'nin kapatılma sebepleri arasında; din karŐıtı olarak

sayılabilecek komünizm propagandaları yapıldığına ve kız ile erkek öğrencilerin aynı kampüste kalmasının genel ahlâk kurallarına aykırı olduğuna dair muhalefet eleştirileri ve halk rahatsızlığı bulunmaktadır. 1951- 52 eğitim-öğretim yılında DP'nin hükümetin başına geçmesiyle açtığı 7 İmam-Hatip Okulu'nun sayısının, DP hükümetinin askeri darbe ile görevden alındığı 1960 yılında 19'a ulaştığı görülmektedir (aktaran Şahin, 2012). Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları'nın tarihçeleri, amaçları ve programlarına ilişkin bilgiler, ilerleyen bölümde ayrıntılı olarak ele alınacağı için bu kısımda bu konuya değinilmeyecektir. Bu başlık altında, tek partili dönemden çok partili döneme geçiş sürecinde Demokrat Partinin CHP ile özellikle ideoloji ve eğitim başlıkları altında birleştiği ve ayrıldığı noktalar üzerinde durulacaktır.

Demokrat Parti de; CHP gibi Cumhuriyet'in temel ilkelerine bağlı ve siyasetini özellikle milliyetçilik ilkesi üzerinden belirleyen bir parti olmuştur. Zaten yukarıda da bahsettiğimiz gibi; özellikle II. Dünya Savaşı sonrası takındığı SSCB ve komünizm karşıtı tavır, bu milli duruşun göstergeleri arasındadır. Milliyetçiliğin yanı sıra Demokrat Parti'de göze çarpan temel dünya görüşü ise muhafazakârlıktır. Öyle ki, komünizmi özellikle din karşıtlığı olarak değerlendiren DP, bu sol karşıtı ideolojiyi seçim kampanyalarında milliyetçilik ilkesi ve dini önceleyen yaşam görüşü ile ilişkilendirmek suretiyle sıklıkla kullanmış, iktidarı süresince sol akımlarla açıkça mücadele etmiştir. Konumuz açısından DP'nin milliyetçilik, muhafazakârlık ve eğitim üçgeni içerisindeki duruşunu daha net tahlil edebilmek için; parti programlarından, iktidara geldikleri 1950 yılı meclis tutanaklarından ve milli eğitim şuralarından yararlanılmıştır.

Demokrat Parti, 1946 programında, eğitim ve öğretimin birleştirilmesi taraftarı olduğunu ve genel bilgilerin verildiği eğitim- öğretimin milli çıkarlar ve ihtiyaçlar gereğince; mesleki eğitimle de desteklenmesi gerektiğini, sonraki nesillerin yalnızca ilim ve teknik bilgiyle değil milli ve insani bütün manevi değerlerle donatılması gerektiğini savunmuştur. Ek olarak; aynı programın 13. maddesinde (Demokrat Parti, 1946), “Yurddaşlar arasında müşterek bir tarihin yarattığı kültür ve ülkü birliğine ve her türlü ayırıcı temayülleri reddeden bir milliyetçilik telakkisine bağlıyız” ifadesi açıkça yer almaktadır (s. 3). Bu ifadeler DP'nin milliyetçi çizgisini, özellikle mesleki eğitimden yararlanmak suretiyle kalkınmaya verilecek katkıyla güçlendireceği

yönünde fikir sahibi olmamıza yeterli olacaktır. Ek olarak, öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda da tedbir almayı öngören 1946 programı, öğretmenlerin farklı zümrelere dâhil olmamaları için alınacak tedbirlerden de bahsetmektedir. Bu yolla, aslında eğitimi şekillendirmenin öğretmenden başlayacağı ve eğitim öğretimin bütünleşmesi noktasında da eğitimci okul, üç yıllık okul, beş yıllık okul gibi ayrımlardan kaçınacakları yönünde mesaj vermektedir (aktaran Karakök, 2011).

Parti, laiklik ilkesine bağlı kalınacağını ve devletin, dini kanun yapımında hiçbir şekilde referans kabul etmeyeceğini belirttiği 1946 programının 14. Maddesinin devamında şu ifadelerle yer vermiştir; “Dinin siyaset olarak kullanılmasına, devlet işlerine karıştırılmasına, başka dinler aleyhine propaganda vasıtası yapılarak yurddaşlar arasındaki sevgi ve tesanüdü bozmasına, serbest tefekküre karşı taassup duygularını harekete getirmesine asla müsamaha olunmamalıdır” (s. 4). Ancak seçim propagandalarından başlayarak devam eden hükümet ideolojisi, yalnızca milliyetçilikle sınırlı kalmamış; din odağında geliştirilen muhafazakâr tutum, seçim politikalarından başlayarak siyasal ve sosyal yaşamın hemen her alanında kendini göstermiştir. Örneğin, 1950 yılında DP iktidara geldiğinde, TBMM’nin yeni hükümetinin açılış konuşması esnasında Başbakan Adnan Menderes (TBMM Tutanak Dergisi, 1950), milli eğitim ideolojisini belirlerken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır;

“Maddî bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, millî ve ahlâki sarsılmaz esaslara dayanmayan, ruhunda mânevî kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneceği tabiidir. Talim ve terbiye sisteminde bu gayeyi göz önünde bulundurmayan, gençliğini millî karakterine ve ananelerine göre mânevî ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamının teminatı sayılamaz. Yıllardan beri sarıh bir istikametten ve rasyonel bir plândan mahrum olduğu için mütemadi değişikliklere, sarsıntılara uğrayan Maarifimizin, milletçe katlanılan büyük maddî fedakârlıklarla mütenasip bir verimlilik arzemediği açık bir hakikattir. Hükümetimiz, Parti Programımızda tesbit edilmiş esaslar dairesinde, bu büyük millî dâvayı bir kül halinde ehemmiyetle ele almış bulunuyor. Tamamiyle demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tesbit edilecek geniş ve teferruatlı bir plân içinde maarif nimetini memleketin her tarafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarılarını hazırlıklarımız biter bitmez yüksek tasvibinize arzedeceğiz” (s. 29).

Konuşma esnasında yapılan; maneviyat ve anane vurguları, partinin muhafazakâr duruşunu göz önüne sermekle birlikte, eğitim sisteminin nasıl şekillendirileceği konusunda da bilgi vermektedir. Genel olarak vurgu; eğitimin birleştirilmesi, teknik eğitime verilen önem ve manevî duyguların da programlarda yer alması etrafında

şekillenmektedir. Demokrat Parti'nin eğitim konusuna verdiği değer yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim 1953 yılının Şubat ayında toplanan DP hükümetinin ilk milli eğitim şurası olan V. Milli Eğitim Şurası (MEB, 2017), yalnızca ilköğretim meseleleri üzerinde, 1957 yılındaki VI. Milli Eğitim Şurası ise teknik eğitim ve halk eğitimi meseleleri üzerinde toplanmıştır. Burada ek olarak belirtmek gerekir ki, 1940'lı yıllarda genel bütçeden eğitime ayrılan pay % 6-7'den 1960 yılına gelindiğinde % 13'ün üzerinde görünmektedir (Karakök, 2011).

Demokrat Parti'nin din konusuna ve dinin sosyal hayatta olduğu kadar eğitimdeki uygulamalarına da hassasiyetle yaklaştığını; gerek parti programlarında, gerek hükümet açılış konuşmalarında gerekse Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan genelgelerde görmek mümkündür. Örneğin, 07. 11. 1950 tarih ve 2064 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu genelgesiyle (aktaran Binbaşıoğlu, 2014); daha önce *çocuklarına din dersi okutmak isteyen velilerin, yılın başında yazılı dilekçe vererek belirttikleri seçmeli din dersleri yerine din dersi okutmak istemeyen velilerin yılın başında yazılı dilekçeyle başvurmalarını* içeren zorunlu Din Dersi getirilmiştir. Bu karara göre, velilerin yılın başında beyanda bulunmaması halinde; çocuklar otomatik olarak din derslerine katılıp sınavlarından geçme mecburiyetinde olacaklardır çünkü kent okullarındaki Türkçe derslerinden haftada bir saat olmak üzere din dersine ayrılmış ve bu ders, müfredattaki yerini almıştır (aktaran Şahin, 2012).

Din derslerinin müfredata zorunlu ders olarak eklenmesi, bu dersleri öğretecek öğretmenlerin de yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Dolayısıyla da 1953 yılında ilköğretmen okullarının programlarına haftada 1 saatlik zorunlu din dersleri eklenmiş (aktaran Şahin, 2012), Şubat 1954'te ilköğretmen okulları Köy Enstitüleri ile birleştirilmiştir (TBMM, 1954). Bakanlar Kurulu'nun 13.08.1956 tarih ve 7805 sayılı kararı ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10.09.1956 tarih ve 4286 sayılı genelgesi ile ortaokulların tamamında 1. ve 2. sınıflarda Din Dersi, seçmeli olarak müfredata eklenmiştir (aktaran Güven, 2015). İlköğretim okullarındaki sistemin aynısı uygulanmak kaydıyla, çocuklarının din dersi almasını isteyen veliler, yılın başında bir dilekçeyle bu isteklerini okul yönetimine beyan etmek durumundadırlar. Görüldüğü gibi DP, din dersleri konusunda net kararlar almak suretiyle bu kararları hızla kanunlaştırma yoluna gitmiştir. Parti'nin bu kararlılığını dönemin Başbakanı Adnan Menderes'in 1956 yılı Konya mitinginde ortaokullarda din eğitimi konusunda

şu sözleri (aktaran Şahin, 2012), partinin muhafazakâr ideolojisini ve din eğitime bakış açısını gözler önüne sermektedir;

“Vicdan hürriyeti bahsine gelince, Türk milleti Müslümandır ve Müslüman kalacaktır. Evladına ve gelecek nesillere dinini telkin etmesi, onun esasını ve kaidelerini öğretmesi, ebediyen Müslüman kalmasının münakaşa götürmez bir şartıdır. Hâlbuki mekteplerde din dersi olmayınca, evladına kendi dinini telkin etmek ve öğretmek isteyen vatandaşlar bu imkândan mahrum edilmiş olurlar. Müslüman çocuğu, dinini öğrenmek gibi pek tabii haktan mahrum edilmemek icabeder. Böyle mahrumiyet ve imkânsızlık vicdan hürriyetine uygundur, denilemez. Bu itibarla, orta mekteplerimize din dersleri koymak yerinde bir tedbir olacaktır. Dinsiz bir cemiyetin, bir milletin payidar olabileceğine inanmıyoruz. En ileri milletlerin dahi din ile siyaseti ve dünya işlerini birbirinden ayırdıktan sonra, ne derecelere kadar dinlerine bağlı kaldıklarını elbette biliyoruz. Bugünkü seviyesiyle asil milletimize taassup isnadı reva görülemez. Milletimiz dinine sımsıkı bağlı olduğu kadar, umumiyetle dini en temiz duygularla benimsemektedir. İslamlık, milletimizin vicdanında en musaffa seviyesini bulmuştur” (s. 43).

1957 yılında, devletin dış yardımlarla sağladığı refah ortamında düşüşler gözlemlendiğinden ve halkın yoksullaşarak rahatsızlığını seçimlere katılım oranıyla gösterdiğinden yukarıda bahsetmiştik. Bu dönem içerisinde yapılan din odaklı bu ifadeler, Demokrat Parti'nin seçmenlerin huzursuzluğunu fark ederek; daha önce başarılı olduğu, din değerleri üzerinden uyguladığı, seçim stratejisine geri dönmesi olarak değerlendirilebilir.

CHP'nin tek partili süreç içerisinde gözden kaçırdığı nokta, seçkinler dini ile hurafe olarak tanımlanan halk dininin arasındaki ayrımdır (Mardin, 2015). Devlet bireysel özgürlüklere tanıdığı hak doğrultusunda, böyle bir ayrıma önem vermediği ve dolayısıyla orada oluşan boşluğu dolduracak herhangi bir karşıt değer oluşturmadığı için; dinin halktaki yansıması, kendisine gelişecek yeni bir mecra bulmuştur. Böylelikle de Levi-Strauss'un (1996) belirttiği; dünya görüşü yaratmak için sembollere yönelme tespiti Türk toplumu için geçerli kılınmıştır. Eğitimle bağlantısı noktasında yapılan eleştirilere ilişkin olarak ise Dewey'in *Günümüzde Eğitim* (2010) isimli kitabında yaptığı yorumu burada dile getirmek yerinde olacaktır; eğitim bir din olarak değerlendirilip kuvvetli bir inanç sistemi haline getirilirse, yanılma payı yüksek olacaktır. Öyle ki, eğitimin sonuçları iyi olursa kıymet verip, kötü sonuçlar karşısında görmemezlikten gelmek ya da bunu bir kaza olarak değerlendirmek, bilimsel açıdan süreç içerisinde bir ikilem doğurmaktan başka bir işe yaramayacaktır.

Çok partili sürece geçiş dönemindeki parti programlarına ve propagandalara bakıldığında, Demokrat Parti'nin bu ayrımı gözden kaçırmadığı gibi, halka ait inanış

şeklini göz önünde bulundurarak bunu, kendi lehine kullanmayı başarmıştır. Örneğin, 16 Haziran 1950 tarihinde meclis kararıyla Türkçe ezan uygulamasına son verilerek ezanın tekrar Arapça olarak okunması yönündeki karar, DP'nin halkın sembollere olan ihtiyacına bir karşılık verme hamlesi olarak düşünülebilir. Nitekim DP, seçim çalışmaları sırasında din unsuruna kuvvetle bağlı olduğu yönündeki sinyalleri pek çok kez pek çok mecrada vererek İslâm dini ile laik devletin birleşmesi yolunda ve böylece halkın sisteme dâhil edilmesi noktasında önemli atılımlarda bulunan bir parti özelliği taşımaktadır. Ek olarak, DP iktidarı döneminde; 1942-43 yıllarında 37 olan resmi Kur'an kurslarının sayısının 1952-53 yıllarında 183'e çıkmış olması da (Şahin, 2012) DP'nin din konusunu ne kadar ciddiye aldığını gösteren bir kanıt niteliğindedir.

Demokrat Parti'nin ideolojisine ve eğitim anlayışına bakıldığında din konusundaki tutum dışında çok ciddi farkların olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, partinin geçmişten kopuştan ziyade geçmişin eksikliklerini gidererek bir süreklilik vurgusu yaptığı (Kaplan, 2013) ve dolayısıyla da bu yönüyle de muhafazakâr tutumunu devam ettirdiği görülmektedir.

## **4.2 Köy Enstitüleri**

### **4.2.1 Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Yasal Dayanağı**

Köy Enstitüleri'nin tarihine baktığımızda, tek partili süreçten başlayarak çok partili geçiş dönemine kadar var olduklarına şahit oluruz. Bununla birlikte, çok partili süreç içerisinde de gerek programlarının değiştirilmesi gerekse kapatılıp öğretmen okulları ile birleştirilmeleri ile aslında bir mesleki eğitim kurumu olmanın ötesinde, sembolik bir anlam taşıdıkları ve böylelikle siyasi tartışmalara konu olduklarını söylemek mümkündür.

Köy Enstitüleri resmi olarak, 1940- 1953 yılları arasındaki 13 yıllık süreci kapsayan bir sistemi ifade etmektedir. Ancak, köy enstitülerinin tarihi 1922 yılında, Mustafa Kemal Atatürk'ün köylere ilişkin olarak yaptığı konuşma ve ardından gelen eğitim projelerine kadar uzanmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk, 1 Mart 1922'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni açarken yaptığı konuşmasında (TBMM Zabıt Ceridesi, 1922), köylünün eğitimi ile ilgili fikirlerini aktarırken şu cümlelere yer vermiştir;

“Bu memleketin sahibi aslisi ve heyeti içtimaiyemizin unsuru esasiyesi köylüdür. İşte bu köylüdür ki, bugüne kadar nuru maarıftan mahrum bırakılmıştır. Binaenaleyh; bizim takip edeceğimiz maarıf siyasetinin temeli, evvelâ mevcut cehli izale etmektir. Teferruata girmekten içtinaben bu fikrimi birkaç kelime ile tavih etmek için diyebilirim ki, alelittlak umum köylüye okumak, yazmak ve vatanını, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafi, tarihî, dinî ve ahlâkî malûmat vermek ve amali erbaayı öğretmek maarıf programımızın ilk hedefidir” (s. 8).

Atatürk’ün eğitim teşkilatının, esaslarını ve verimli bir çalışma sağlayacak ilkelerin hazırlanması gerektiğini vurgulayan konuşması ve Milli Mücadele Hareketi’nin hemen sonunda da “Milletimizi gerçek saadete ulaştıracak irfan ordusudur” diyerek (aktaran Türkmen, 2010) eğitime verdiği önemi vurgulaması son derece önemlidir.

Eğitimin kalkınmadaki rolünü artırmak için atılan adımların belki de en önemlisi, köylerdeki eğitim sorununu çözmek için 1926 tarihli Maarıf Teşkilatına dair kanuna binaen 1927 yılında Köy Muallim Mektepleri’ne dönüştürülen İlk Muallim mektepleridir (Özkan, 2016). Bunlar, ilki köylerde, ikincisi şehirlerde eğitim vermek üzere tasarlanan okullardır (Koçer, 1973). Şehirlerin dışına kurulmaları planlanan Köy Muallim Mektepleri’nde ilkokul mezunu çocukların 3 yıl süre ile eğitim görmeleri ve öğretmen olarak mezun olduklarında 5 yıl zorunlu hizmette bulunmaları öngörülmüştür (TBMM Zabıt Ceridesi, 1926). Bu projenin gerçekleşmesi noktasında Atatürk’ün eğitimde köylülerin büyük önem arz ettiği görüşü ve 1924’te Türkiye’ye gelen Dewey’in (1939) şu sözleri etkili olmuştur; “Umumî maarıf teşkilâtına henüz malik olmayan yalnız kâğıt üzerinde değil hakikî olarak umumî ve mecburî tahsil esasının inkişafını gaye edinen birçok sahaları henüz tahsil yüzü görmeyen muallime ihtiyaç bulunan bir memlekette Maarıf Vekilliği idareyi eline almalıdır” (s. 13).

Temel prensip, öğretmenlerin köylüyü cehaletten kurtarması ve aynı zamanda da köyle ilgili meseleleri çözmeleridir (Koçer, 1973). Ancak şehirlerde yetişen öğretmenlerin köye gitmek istememesi, gitseler bile köylerdeki kalkındırma faaliyetlerinde başarısız olmaları ve öğretmenlik mesleğini bırakanların sayısındaki hızlı artış ve dolayısıyla öğretmen ve okul, hatta öğrenci sayısı yetersizlikleri, ulaşılmak istenen ilköğretim sorununun çözümünde başarısız olmuştur. Bununla birlikte şehirde ve köyde uygulanan eğitim programlarının farklılığının demokratik olmadığı ve bu okullardan yetişenlerin genel kültür seviyelerinin de düşük olduğu gerekçesiyle eleştirilmesi 1933 yılında kapatılmalarına yol açmıştır (aktaran Kaya).

Hayat Boyu Öğrenme Portalı'ndan (HBÖ) edindiğimiz bilgilere göre; İlk nüfus sayımının dolayısıyla da ilk okuryazarlık tespitinin yapıldığı 1935 yılı rakamlarına göre 6 yaş üzeri nüfusun okuma yazma oranı %10 iken (HBÖ, Okuryazarlık) köy nüfusunun %89,5'inin okuma yazma bilmemektedir. Diğer taraftan bu sıralarda nüfusumuzun sadece %20,2'si şehir ve kasabalarda yaşarken, geriye kalan %79,8'i ise köylerde yaşamaktadır (Kodamanoğlu, 1965). Sonuçlar, İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri projesi başarılı olmadığını göstermektedir. Yaşanan problemlerin ardından, Mustafa Kemal Atatürk önderliğindeki, İsmet İnönü'nün Başbakan ve Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı kadro tarafından yeni bir proje olan Köy Eğitmeni Projesi tasarlanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün adını koyduğu projenin başına İsmail Hakkı Tonguç getirilmiştir.

İlköğretim sorunlarına aranan çözüm köy eğitiminde yatmaktadır ve gerek gözlemleri gerek yabancı sistemlerin incelenmesi sonucunda; dönemin başbakanı İsmet İnönü'nün isteğiyle İsmail Hakkı Tonguç tarafından kapsamlı bir rapor hazırlanmıştır. 20 yıllık hazırlanan plana göre; 1954 yılına kadar tüm köylere istisnasız öğretmen, tarım teknisyeni ve sağlık elemanı hizmetleri ulaşması beklenmektedir (Aysal, 2005). Oluşturulan projeye göre; askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapmış<sup>9</sup>, okuma yazma bilen gençler; 6 aylık bir eğitimin ardından, kendi köylerinde eğitmen olarak görevlendirilmişlerdir (Kalyoncuoğlu, 2010). Sonuç olarak 84 kişi köylerinden çağırılarak 6 ay sürecek bir eğitime tabi tutulmuşlardır. 1936 yılında Eskişehir'in Çifteler Çiftliği'nde dört aylık bir kurs açmıştır. Bu kursları tamamlayarak Ankara köylerinde görevlendirilen ilk 84 eğitmen (Akkafa, 2010), büyük başarı göstermiş ve proje, 1937'de çıkarılan *Köy Eğitmenleri Kanunu* ile resmiyet kazanmıştır.

Bu yeni sistemde, eski sistemin özellikle şehirde yetişen öğretmenlerin köye gitmek istememesi ve köylünün eğitime olan sempatisinin düşüklüğü gibi durumları göz önünde bulundurarak çalışmalar yapmışlardır. Köy hayatını bilen, köylünün ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve devlete yük olmadan, hatta kalkınmaya katkı sağlayabilecek bir proje tasarlamışlardır. *Köy Enstitüleri* projesinde temel, köylü

---

<sup>9</sup> Osmanlı Devleti, 1848'de öğretmen yetiştirmek adına Dârü'l-Muallimin-i Rüştîye'yi açmış, 1869'da çıkardığı 'Maarif-i Umumiye Nizamnamesi' ile de bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1870 yılında açılan 'Dâr-ül Muallimât' adında okulların öğretimine başlamıştır (Özkan, 2016). Ancak İsmail Hakkı Tonguç'a göre (aktaran Sazak, 2010), "bu okullarda öğrenci olarak, ordudaki onbaşı, çavuşlardan yararlanmak istemişse de, bu düşüncesini uygulamaya koyamamıştır" (s. 208).



çocuklarının köy yaşantısı içerisinde köylere hizmet için gitmeleridir. Tarım bilgisinden yoksun, köy yaşamına aşina olmayan şehir öğretmenlerinin ve genel kültürden yoksun köy öğretmenlerinin bulunduğu sistemin başarısızlığı aslında iki öğretmen tipinin tek bir eğitimde birleştirilmesiyle çözüme kavuşturulacaktır. Yeni sistemle yetişen öğretmenler hem köy yaşamına aşina olacak, kendilerine tahsis edilen atölye, bahçe, tarla gibi imkânlarla kalkınmada büyük rol oynayacak hem de genel kültür seviyeleriyle köylüye liderlik edeceklerdir.

Eğitmenlerin görevi; köylerden zor şartlarla topladıkları öğrencileri 3 yıl süreyle okutmak, köydeki sağlık sorunlarıyla ilgili olarak köy ile devlet makamlarının iletişimini sağlayarak tedavi görmelerine yardımcı olmak, ilkel yollarla tarım yapan ve dolayısıyla verim elde edemeyen köylülere modern tarım tekniklerini öğretmek ve yetişkinlere okuma- yazmanın yanında temel hesap ve yurttaşlık bilgisi edindirmektir. Eğitim kursları oldukça başarılı olmuştur ancak ilköğretim düzeyinde bir eğitimle kalkınmanın sağlanamayacağı düşüncesiyle 3704 sayılı yasa ile *Köy Öğretmen Okulları*'nın açılması öngörülmüştür ki bu okullar, *Köy Enstitüleri*'nin temelini oluşturmaktadır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün ölümüyle birlikte İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçilmiş, Celal Bayar'ın kurduğu kabinenin Milli Eğitim Bakanlığı'na Hasan Âli Yücel getirilmiştir. Yücel, çalışmalarına eğitim projesini bir adım daha ileriye götürme hedefiyle başlamıştır. Projenin devamı sayılacak nitelikteki ve adından yıllar sonra bile bahsedilen bu eğitim kurumlarına 'enstitü' denmiştir. Çünkü bu yeni eğitim sisteminde iş içinde öğrenme prensibi benimsenecektir. Bu sırada Hasan Âli Yücel, bu projede beraber çalışacağı ekibinin başına İsmail Hakkı Tonguç'u asaleten atamıştır (aktaran Aysal, 2005). İsmail Hakkı Tonguç; yaptığı araştırmalar ve hazırladığı rapor sonucunda, yabancı ülkelerdeki eğitim uygulamalarını 1940'lar Türkiye'sine uyarlamış ve iş içinde öğrenmenin en ideal çözüm olduğu kanaatine varmıştır (Sazak, 2010). Tüm bu araştırma ve raporlar tamamlandığında, yasa 1940 yılında meclise gelmiştir.

Yasanın mecliste oylanması esnasında red oyu verilmediği görülmektedir, yasa 278 oyla kabul edilmiştir. Ancak göze çarpan bir diğer nokta 148 vekilin oylamaya katılmamış olmalarıdır. Bu, yasaya karşı bir muhalefetin varlığını göstermektedir. O gün oylamaya katılmayanlar arasında ileride Demokrat Parti'yi kuracak olan Celal

Bayar, Adnan Menderes ve Fuat Köprülü de bulunmaktadır. Kazım Karabekir'in konuşmasının ardından köylü-kentli ayrımını kabul etmeyen milletvekillerinin Milli Şef İsmet İnönü'ye karşı cephe olmak istememelerinden dolayı oylamada ret cevabı vermek yerine oy kullanmamayı tercih ettikleri ihtimaller dâhilindedir (Kirby, 2015). Çünkü tek partili dönemin pratikleri içerisinde karşı oy vermek olağan bir durum değildir ve bunun yerine pasif direnişle oy kullanmamak tercih edilmektedir (Çakmak, 2007). Eleştirilere maruz kalan yasa, 17 Nisan 1940 yılında 278 kabul oyu ile yürürlüğe girmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1940).

Yücel'in meclise sunduğu yasa tasarısında (TBMM Zabıt Ceridesi, 1940) ülke, tarım koşullarına göre her biri 3-4 ili kapsayan 21 bölgeye ayrılmıştır. Bu 21 bölgenin en uygun yerlerine birer köy enstitüsü kurulacaktır. Enstitüler şehirden uzakta olacak ama mümkünse tren istasyonuna yakın bir yere kurulacaktır. Bu enstitülerde köyün kalkındırılması için gerekli öğretmenler yetiştirilecektir. Ancak öğretmen sadece okuma yazma öğretmekle kalmayacak aynı zamanda köylüye modern tarım tekniklerinden marangozluğa, klasik müzikten hasta tedavisine kadar her konuda eğitim vereceklerdir. Böylece köylerin kalkınmasının sorumluluğu o bölgenin içinden yetişmiş aydın köylülere emanet edilecektir. Bu hem geri kalmış köyleri kalkındıracak hem de muhtemel göç hareketlerini önleyecek bir projedir.

Köy Enstitüleri, yalnızca köy ilkokullarından mezun olan öğrencileri kabul eden bir sistemdir. Yalnızca köy çocuklarının katılımıyla oluşan bu sistemin yasalaşması esnasında mecliste büyük tartışmalar yaşanmıştır. Örneğin Kazım Karabekir, bu sistemle birlikte köylü- kentli ayrımının yaşanacağını dile getirirken şu sözleri sarf etmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1940):

“Bendeniz bu kanunda bir noktayı mahzurlu görüyorum; o da 3. madde hükmüyle Köy Enstitüleri yalnız köy ilkokullarını bitiren çocuklara hasrediliyor. Şu halde 40-50 sene sonraki hayatı tasvir edersek, memleketimiz ikiye ayrılmış olacaktır. Biri köylünün kendi ruhu ile terbiyesi, biri de şehirli kısmı. Biz şehir ve köy çocuklarını birbirleriyle kaynaştıracak yerde bir safiyeti fikriye ile ayırırsak, sonra acaba bu köylere başka taraflardan yapılacak telkinlerle günün birinde biz bu şehirlilerin karşısında başka fikirlerle onları mücehhez bulmaz mıyız?” (s. 73).

Bu eleştiriye dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel şu sözlerle karşılık vermiştir;

“Oradan [köy ilkokullarından] gelecek çocukları şu veya bu şekilde tereddüde mahal vermeksizin, imtihan ederek, karakterlerini yoklayarak ve bedeni kabiliyetlerine bakarak seçip enstitülere alacağız. İçtimai bir sınıf doğurma meselesi mevzubahis

değildir. .... Kaldı ki, bizim arzumuz, .... köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve müstahsil vatandaş yetiştirmektir. Yoksa köylüyü, bu arz ettiğim melekelerle teçhiz edip onları şehre akın eder vaziyete getirmek değildir. Onları müstahsil, kendi tarlasında ve muhitinde kuvvetli yapmak ve istihsal kabiliyetini artırıp, memleketin sosyal seviyesi kadar ekonomik seviyesini de yükseltmektir. Binaenaleyh sınıf teşekkülü hatıra gelmez. .... Bu kanunda bizim yaptığımız şey bir kopya değildir. .... Bunları kendi memleketimizin fiili hakikatine ve içtimai realitesine uyarak yapmış bulunuyoruz. Bu bizimdir, kimseden almadık. Başkaları bizden alsınlar. .... Mesele, köylü çocuğunu hayat bakımından köylülük mahiyetini kaybetmeksizin yetiştirmektir. Bu davayı hiçbir zaman zayıflatmayalım diyorum” (s. 79- 80).

Hasan Âli Yücel’in bu konuşmasının içeriği dikkatle incelenecek olursa, hayat standartlarında radikal değişikliklerden kaçınıldığını, köy hayatının dokusunun bozulmayacağına vaat edildiğini ve ekonomik açıdan işlevsel bir sistem yaratıldığını ve hepsinin ötesinde; sosyal yapı bakımından gelenekleri koruyan, muhafazakâr bir tutum sergilendiğini görmek mümkündür. Bununla birlikte, enstitü binalarının öğrenciler tarafından yapıyor oluşu da Anadolu’nun imece geleneğinin devam ettirildiği anlamına gelmektedir.

Köy enstitülerinde okuyan öğrenciler gerek öğrencilik yaşamları boyunca, gerekse öğretmen olduktan sonra devlete hizmet etmek adına zor şartlardan geçmişlerdir. Ancak tüm bu zorluklara rağmen, köy hayatı içinde ve köye liderlik etme vasfıyla yetişen öğretmenler, köylüyle iyi ilişkiler kurmuş, birer devlet temsilcisi olarak köy ile devlet arasındaki bağı kuvvetlendirmiş ve her şeyden önemlisi kız ya da erkek tüm köylü çocuklarının memur olabileceklerini, buna hakları olduğunu göstermişlerdir. Çavdar’a (2013a) göre; köy enstitüleri, kuruluş amaçlarının da üstüne çıkarak köyün ve kırsal alanda yaşayan insanların sorunlarına çözüm üreten aydın bir kuşağın yetişmesine vesile olmuşlardır. Bu sebeplerle de köylüler çocuklarını, gönül rahatlığıyla enstitülere göndermeye razı olmaya başlamışlardır.

Çıkarılan yasayla; daha önceden kurulan 4 köy öğretmen okulu (İzmir, Eskişehir, Lüleburgaz, Kastamonu), enstitüye dönüştürülmüş; tüm illerdeki öğretmen ihtiyaçlarını kapatmak için toplamda 16- 22 enstitüye ulaşılmaya karar verilmiştir. 1940 yılında 10 enstitü daha açılmış, 1948 yılında 21 Köy Enstitüsü öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. Öğrenciler; ilkokuldan sonra 5 yıl, bu okullarda eğitim alacaklardır. Kanuna (TBMM, 1940) göre; 20 lira maaşla çalışacak olan öğretmenlerin köylerinden ayrılmalarını engellemek adına, görev yerlerinde 20 yıl mecburi hizmet vermeleri gerekmektedir. Öğretmen maaşlarının düşük oluşu, daha

sonrasında köy enstitüleriyle ilgili eleştirilerden yalnızca biri ve belki de en küçüğü olmuştur. Altunya'dan (2010) edindiğimiz bilgilere göre; 1942 yılında Köy Enstitüleri ilk mezunlarını vermiş, bu okullardan 103 öğretmen mezun olmuştur. Aynı yıl; Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde, köy enstitüsü mezunlarını seçerek köy enstitüsü öğretmeni, başöğretmen ve denetmen yetiştirmek üzere, bir Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuş, 1943- 47 yılları arasında bazı enstitülere *Sağlık Kolu* açılmıştır.

1945 yılında çok partili döneme geçilmesiyle birlikte CHP karşısındaki muhalefet partileri, tek partili rejime eleştirilerini yöneltirken eğitim konusunda da partinin programını eleştirmiş, en büyük eleştiriyi de köy enstitüleri almıştır. Bu eleştiriler arasında; muhalefet partilerinin muhafazakâr tutumuyla bağlantılı olarak, kız ve erkek çocuklarının aynı kampüste yatılı olarak kalıyor olmalarının ahlaki olarak uygun olmadığı, enstitülerde sol propagandanın yapılarak komünizme yönlendirdiği gibi başlıklar yer almaktadır.

5 Ağustos 1946'da Büyük Millet Meclisi açılmış ve 7 Ağustos'ta Recep Peker Kabinesi kurulmuştur. Yeni hükümette ise Milli Eğitim Bakanı olarak Hasan Âli Yücel'in yerine Reşat Şemsettin Sirer getirilmiştir (TBMM Ad Defteri, 1946). Türkmen'e (2010) göre Sirer; Köy Enstitülerini kendi milli görüşüne uydurmak suretiyle değiştirmeyi amaçlamaktadır. Nitekim öyle de olmuştur; 1947 yılında çıkarılan, 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Yasası*'nın öğretmenlere tahsis ettiği malzeme, arazi ve sandık gelirlerini kaldıran 4274 sayılı kanun ve 1948 yılında çıkarılan, köy okullarının, sağlık memuru ve ebe evlerinin yapımının devletçe üstlenildiğini bildiren 5210 sayılı kanun ile; köy enstitülerinin işleyişleri durdurulmuş, demirbaş ve donanım araçları geri alınmıştır. Ayrıca 27 Kasım 1947 tarihinde MEB Müdürler Encümen kararı ile Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır (aktaran Altunya, 2009).

CHP iktidarının Şemsettin Günaltay'ın Başbakan olduğu son kabinesinde Milli Eğitim Bakanı olarak Tahsin Banguoğlu görev almıştır. 1949-1950 eğitim-öğretim yılında çıkarılan 5541 sayılı kanun uyarınca enstitülere yalnızca köy çocuklarının alınmasına dair madde değiştirilerek, merkez nüfusu 2000'den az olan ilçe merkezlerinin beş sınıflı ilkokullarından mezun olan çocukların da kayıt yaptırabileceği belirtilmiştir (Köy Enstitüleri Kanununun 3üncü, 1950). Üstelik 5210 sayılı kanun ile ilkokullara din dersi koyulmuş ve 5541 sayılı kanun gereğince,

karma eğitim son bulmuştur (aktaran Aysal, 2005). DP'nin ilk kabinesinde Milli Eğitim Bakanı olarak görev alan Rıfık Salim Burçak döneminde çıkarılan 27 Ocak 1954 gün ve 6234 sayılı kanunla (TBMM, 1954), köy enstitüleri ilköğretmen okulları ile birleştirilerek bütünüyle kapatılmıştır.

#### 4.2.2 Köy Enstitülerinin Kuruluş Amaçları

Dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan zorluklar dikkate değer nitelik taşımaktadırlar. Örneğin, II. Dünya Savaşı'ndan sonra ülkede yaşanan kıtlık, Kurtuluş Savaşı'ndan geride kalan erkek çocuklarının ailelerin elindeki tek dayanak oluşu ve salgın hastalıkların çocukları büyük oranda etkilemesi ailelerin çocuklarını okula göndermek istememelerine neden olmuştur. Bu sosyal sorunlara ek olarak; özellikle okuma yazma seferberliğinde yaşanan başarısızlıklar, şehirde yetişen öğretmenlerin Köy İlköğretim okullarında yaşadığı uyum problemleri ve köylünün temel ihtiyaçlarını karşılamadaki teknolojik bilgi eksiklikleri eğitim alanında yeni bir sistemi gerekli kılmıştır. Köy enstitüleri sisteminin hayata geçirilmesine bu ekonomik, sosyal ve eğitim sorunları neden olmuştur. 1940 yılı meclis görüşmelerindeki 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası'nın 1., 3. ve 6. Maddeleri (TBMM, 1940), enstitülerin kuruluş amaçlarını gösterir niteliktedir;

“MADDE 1 - Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif vekilligince köy enstitüleri açılır.

MADDE 3 - Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocuklar seçilerek alınırlar.

MADDE 6 - Köy enstitülerinden mezun öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atelye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler.”

Köy enstitülerinin birincil amacı, öğrencilerin Türk milli eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; milliyetçi, demokratik, çağdaş ve modern bilimin esasları dikkate alınarak yetiştirilmesidir. Ek olarak yukarıdaki maddelerden hareketle, köy enstitülerinin özel amaçlarını birkaç başlık altında sıralamak mümkündür. Bu başlıklardan ilkinin yasanın birinci maddesi oluşturmaktadır. Köy enstitülerinin ziraate elverişli arazilerde kurulması ve köylünün ve köyde bulunan öğretmenin zirai işler konusunda bilgilendirilmesi amacı, Türkiye gibi tarım konusunda çok verimli bir ülkenin eğitim odağında önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu amaçla, köylünün modern tarım imkânlarından yararlanacak şekilde bilgilendirilmesi sağlanacak; bir yandan köyün kendi içinde kalkınması sağlanırken diğer taraftan da milli kalkınmaya

katkı oluşturulacaktır. Burada ek olarak belirtmek gerekir ki, köy enstitüleri ülkenin farklı coğrafi özellikleri ve dolayısıyla da ekonomik prensipleri olan bölgelerinde kurulmuşlardır. Enstitülerin müfredatları da bu farklılıklar göz önünde bulundurulmak suretiyle değişiklikler göstermektedir. Dolayısıyla, enstitülerin ülke ekonomisini kalkındırmaya yönelik amacı açığa burada bir kez daha açığa çıkmaktadır.

Bir diğer başlığı, 3. maddenin işaret ettiği; ‘enstitülere köy ilkokullarını bitirmiş öğrencilerin alınması’ oluşturmaktadır. Öyle ki, şehirde yetişen öğretmenlerin köy ilköğretim okullarında uyum problemleri yaşandığından yukarıda bahsedilmiştir. Bu problemin önüne geçilmesi amacıyla; köyün şartlarına aşına olan, uyum problemi yaşamadığı için de köyde daha yararlı olabilecek öğrenciler köy enstitülerine seçileceklerdir. Bu anlamda, hedeflerden biri de, geçmişte yaşanan uyum problemlerinden kaynaklı aksaklıkların bertaraf edilmesi ve eğitimin hızlı ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesidir. Üstelik maddede, seçilecek çocukların özelliklerinin yer aldığı kısmında; ‘sıhhatli ve müstaid’ sıfatlarının kullanıldığı görülmektedir ki ‘müstaid’, Osmanlıca “kabiliyetli, akıllı, uyanık” anlamını taşımaktadır. Buradan hareketle enstitülerin, öğrencilerin problemlere pratik çözümler üretebilen ve el işçiliği konusunda da başarı gösterebilecek dolayısıyla da her anlamda yarar sağlayabilecek çocuklar olmalarını amaçladığı söylenebilir.

Yasanın 6. maddesi ise, çağdaşlığa ve modernizme vurgu yapmaktadır. Enstitülerden mezun olan öğrencilerin tayin olduklarında hizmet verecekleri köydeki öğrencilere akademik bilgi vermenin yanı sıra, bilimsel yöntemlerle köylünün ihtiyaç duyduğu her tür zirai ve teknik bilgi konusunda örnek teşkil edecek ve eğitim verecektir. Bu anlamda, kalkınmayı köyden başlatma hedefi temin edilirken bir yandan da modernizm yönünde gelişmeler sağlanacaktır. Yasanın maddelerinin oylandığı oturumda (TBMM Zabıt Ceridesi, 1940); şehirli- köylü ayrımlarından doğacak sınıfsal ayırım endişelerinden bahsedilmiş olsa da enstitüler; kültürel dokuyu zedelememek kaydıyla, köylünün çağdaşlık seviyesine ulaştırılarak, şans ve fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmayı ve ileride kentleşmeyle birlikte yaşanabilecek bir takım uyum problemlerinin de önüne geçmeyi hedeflemektedir.

Yukarıdaki maddeler incelenecek olursa, enstitülerin temel olarak; çağdaşlaşma, kalkınma ve köy- kent ayırımından doğabilecek sınıf ayrımlarının ve fırsat

eşitsizliklerinin önüne geçme amacı taşıdığını söylemek mümkündür. Bu hedefler, aşağıda ayrıntılı şekilde inceleyeceğimiz ders içeriklerinde ve muhafazakâr kesimden gelen eleştirilerde de net bir şekilde görülecektir.

#### 4.2.3 Köy Enstitülerinin Kapatılma Sebepleri

Kuruluşundan itibaren, enstitülere yalnızca köy çocuklarının alınması, mezunlarının da yine köylerde görevlendirilerek 20 yıl gibi uzun bir süre hizmet vermeye zorlanmaları, toplumda doğmasından endişe edilen sınıfsal ayrımların anayasanın halkçılık ilkesine aykırı olduğu gibi eleştiriler yöneltmiş. Buna ek olarak, okulların ve okullarla ilişkili olarak atölyelerin ve öğretmen ve sağlık memurlarının evlerinin köylüye yaptırılıyor olması köylünün üzerinde oluşturulan büyük bir yük olarak değerlendirilmiş ve şehirlerde bunun da anayasanın eşitlik ilkesine aykırı olduğu görüşü ortaya atılmıştır. Bu eleştiriler zaman içerisinde mecliste dile getirilen suçlamalara dönüşmüş ve hatta CHP'nin kendi Milli Eğitim Bakanı Şemsettin Sirer; 1951 yılında kapalı oturumla gerçekleştirilen görüşmeler esnasında enstitülerle ilgili değişikliklerden bahsederken, (TBMM Tutanak Dergisi, 1951) enstitülerin durumunu *fena* olarak nitelemiş, İsmail Hakkı Tonguç'un görevden alınması ve yapının düzeltilmesiyle ilgili şu sözleri sarf etmiştir;

“Kaderin bana bahsettiği bir fırsat, Allah'ın bir lütfudur ki ilk Tedrisat Umum Müdürü olduğum tarihten beri bu mesele ile yani Türkiye köylerine köyün çocuklarını alarak öğretmen yetiştirmek davasına kendimi vermiş olduğum için, benim bu suretle bu müesseselerin fena gidişini önceden gördüm. Bu bir talih eseridir. .... Müesseselerimizi o şekilde gördüm ki; bana mühim bir vazife düşüyordu ve o vazifeyi yaptım ve bana düşen vazifeyi yaparken de sayın arkadaşlarım; zamanın salahiyetlerinden ancak yardım gördüm. Biraz evvel ismi telaffuz edilen adam etrafımı kandırmıştı, iğfal etmişti. (Tonguç baba mı sesleri) Evet Tonguç Baba. Bütün hüsnüniyet sahiplerini, bütün iyi niyet sahiplerini iğfal etmişti. Tonguç babayı def ederken hiçbir mukavemetle karşılaşmadım” (s. 36).

Yukarıda da belirttiğimiz gibi; Sirer'in enstitüleri kendi milli görüşüne göre düzenliyor oluşu ve partinin aslında o zamanlardan muhafazakâr bir tutumla enstitüler üzerinden değişiklik yapmış olması, bu sözlerle netleşmektedir.

Bizim çalışmamız açısından, köy enstitülerinin eleştiri konusu olarak kapanmalarının temel sebebi; modernizm ve muhafazakârlığın çatışmasıdır. Konuya bu açıdan yaklaşıldığında, enstitüleri kapanmaya götüren üç temel sebepten bahsetmek gerekmektedir. Bu sebepler; enstitülere yöneltilen kız ve erkek çocuklarının aynı kampüste kalmaları dolayısıyla ahlâkın ve aile yapısının bozulması ile sol ideoloji ve

dolayısıyla komünizm eleştirilerine ek olarak, mecliste tartışmalara yol açan şekliyle; köylünün bilinçlendirilmesi ve kalkındırılması dolayısıyla da toprak ağalarının bu durumdan rahatsız oluşlarıdır.

Enstitülere yönelik en büyük eleştirilerden biri kız erkek öğrencilerin bir arada öğrenim görüyor olmalarıdır. Diğer kurumlarda da karma eğitim yapılmakta ancak enstitülerde öğrenciler yatılı olarak öğrenim görmekte ve aynı kampüste bulunmaktadır. Genel ahlakın bozulduğuna yönelik iddialar ortaya atılmaya başlamıştır. Öyle ki, 1951 yılında kapalı oturumla (Gizli Celse) gerçekleştirilen görüşmeler esnasında köy enstitüleri ile ilgili konuşma yapan dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri (TBMM Tutanak Dergisi, 1951), kız çocukları ile ilgili çok ciddi söylemlerde bulunmuştur;

“Bir noktaya daha temas edeceğim. Köy Enstitülerini nasıl teslim aldınız dediler. Kendileri gayet iyi bilirlere. Komünizmin telkin unsurlarından birisi de, aile mefhumunu yıkmak yok etmektedir. Din mefhumunu yıkmak nasıl gayelerinden biri ise, aile müessesesini yıkmak da diğer gayelerinden biridir. Birtakım genç insanların komünizme inhimaklerini temin etmek için buldukları çare, para yerine serbest cinsi münasebettir. Gençler bununla avlanıyorlar arkadaşlar. Köy Enstitülerinin bir feci manzarası da budur. Dağ başlarında kurulmuş olan, Valilerin ve Maarif Vekâletinin umumî müfettişlerinin girmesi yasak edilen - ki bu arkadaşlar her yere girer oraya giremezler - bu müesseselerde 500 erkek çocuğun, yanında hepsi 16, 20, 22 yaşlarında, 60 - 70 kız çocuğu beraber okur, beraber çapa çapalar. Beraber horon oynar. Gece yan yana pavyonlarda yatar. Bu yüzden nice çocuklar düşmüştür. Bu gizli celsede söylenebilir. Nice köy kızları serbest fuhuşa teşvik edilmiştir. Bunu Reşat Şemsettin'den sonra teslim aldığımız zaman oradaki kızları toplayarak, ayırarak, İzmir'de tertemiz bir yuva içinde toplamak ve ayrı bir kız enstitüsü haline getirmek ve böylece bu memleket içindeki çıbanbaşlarını temizlemek çok şükür olsun bize nasip oldu” (s. 43).

Konuşma metni incelendiğinde, pek çok muhafazakâr öğeyi içinde barındırdığı görülmektedir. Örneğin, taban tabana zıt olunan ve tek partili dönemden başlayarak çok partili dönemin devam ettiği zamana kadar engellenmeye çalışılan komünizmin tehlikelerinden bahsederken din ve aile kurumlarına vurgu yapılmıştır. Geleneksel Türk yapısında dinin ve ailenin önemi yadsınamaz. Gerek İslâm, gerekse Türk geleneğinde ise kadının yeri tarihten bu yana tartışılmaz konumdadır.

Kız çocuklarının ahlâkı üzerinden mecliste yapılan bu eleştiriler, daha öncesinde propaganda malzemesi olarak kullanıldıkları için sosyal yapıda da yansıma bulmuş ve enstitülere kaydedilen kız öğrenci sayılarında ciddi bir düşüş meydana gelmiştir. Örneğin; 1944- 45 eğitim öğretim yılı içerisinde enstitülere kayıtlı kız öğrenci sayısı tüm zamanların en yüksek seviyesine ulaşmış olarak 1475 iken, bu sayı 1945- 46 yılı



itibari ile 1396'ya gerileyerek hızla düşmeye başlamıştır; 1951- 52 eğitim öğretim yılında enstitülere kayıtlı 706 kız öğrenci bulunmaktadır (aktaran Altunya, 2010).

Burada ek olarak belirtmek gerekir ki, kadın üzerinden köy enstitülerine yöneltilen eleştirilen tek partili dönem içerisinde, daha köy okulları ve enstitüleri teşkilatlandırma kanununun mecliste tartışıldığı 1942 senesinde de kendisini göstermiştir. Öyle ki kanunun 25. maddesindeki aşağıdaki ifade (TBMM Zabıt Ceridesi, 1942a) tartışma konusu olmuştur;

“On sekiz yaşını bitirmiş ve altmış yaşını geçmemiş olanlardan iş görmeğe elverişli kadın ve erkeklerin hepsi köy ve bölge okulu binalarının yapılması, onarılması ve bunlara su getirilmesi veya kuyu açılması, yol yapılması ve okul bahçelerinin kurulması işlerinde yılda yirmi günü geçmemek üzere çalışmaya mecbur tutulurlar” (s. 23).

Kadınların yapım ve onarım işlerinde çalışmalarına karşı çıkan Kars milletvekili Kahraman Arıklı meclis görüşmelerinde iki gün üst üste söz alarak, maddeye şu ifadelerle karşı çıkmıştır;

“Kadınlara böyle bir yükü yüklemek kanaatimce doğru değildir. Zaten bunu köylüler yapacaktır. Farz ediniz ki kocası askere gitmiş bir kadın, çocuklu veyahut dul kalmış, iki üç çocuğu olan bir kadın, genç kadınları da düşününüz. Başka erkeklerle nasıl gidip bir arada çalışırlar? Bu çok güç olur” (1942b, s. 92).

“Kadınların çalışmağa mecbur tutulmaları köylü için çok ağır ve üzücü bir külfettir. Türkün büyük meziyetlerinden birisi de kadına, bilhassa ana ve babaya karşı olan sevgi ve hürmettir. Yirmi yaşında kızını, karısını, kız kardeşini veya altmış yaşında anasını bu gibi kalabalık yerlerde çalıştırmağı da ayıp sayar” (1942c, s. 108).

Arıklı ile aynı düşünceyi paylaşan Çanakkale milletvekili Ziya Gevher Etili ise maddeden kuyu kazmak ifadesinin kaldırılmasını ve yaş sınırının 45'e düşürülmesini teklif ederken şu cümlelere yer vermiştir (1942c);

“Kadın da iş yapar amma böyle işler değildir. Onun için biri işi yaparken diğer işlerimizi bozmamağa dikkat edelim. Niçin yapıyoruz arkadaşlar? İrkımızı, milletimizi yükseltmek için, mektep ihtiyacını temin etmek için bunu yapıyoruz. Bunu yaparken kadınlık müessesesini yıkmak katiyen doğru değildir. Bu en nihayet fizikî kudrete dayanan bir iştir. Rica ederim, kadınları pehlivanlığa mı sevk edeceğiz? Bunları erkeklerin yaptıkları birçok ağır işlere mi sevk edeceğiz? İmkânı yoktur. Bunları yapamaz. Fikrî bünyesi, tabii bünyesi buna muhaliftir” (s. 109).

Kadınlar üzerinden gelişen bu olumsuz tablo üzerine söz alan Erzurum milletvekili Nakiye Elgün; Türk kadınına yönelik cümleleri reddederek, Türk kadınının her işi yapmaya gücünün yeteceğini tarihi referans göstererek dile getirmiştir (1942c);

“Bunu asırları işhad ederek söyleyeceğim. Türk kadını bu sene değil, bu asır değil, bu asır ve daha evvelki asır, kocasıyla beraber tarlada, ağıllarda ve ahırlarda beraber çalışmış, süt ve yoğurt yapmış ve kasabaya, köyünden harice pazarlara götürüp satmış ve köyünde de satmıştır. Türk kadını aynı zamanda aile yuvasını da, köyün hizmetinden addederek, kocasıyla beraber kurmuştur. Türk kadını bunları yapamayacak derecede âciz değildir ve âciz olmadığını da tarihten misal alarak söyleyebilirim. Bugünkü mevzuat arasında Türk kadını vatani vazife yapmak için askerî dersler de almaktadırlar. İcap ederse vatan müdafaasına da gidecektir” (s. 107).

Arıklı ve Etili, kadınların geleneksel olarak bu tarz işlerde çalıştırılmasının Türk örf ve adetlerine aykırı olduğu gerekçesiyle maddeyi reddederken, Nakiye Elgün, Nevzad Ayas gibi milletvekilleri de geleneği milliyetçi boyutta ele alarak kadının gelenekteki yerini savunmuşlardır. Dolayısıyla burada; muhafazakârlığın *hangi geleneği savunmalıyız?* sorusu bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Köy enstitülerine dair yapılan en büyük eleştirilerden biri ve aslında kız çocuklarıyla ilgili olan eleştirinin de temeli; enstitülerin *aşırı sol eğilimli komünist yuvası* olduklarına dair iddialardır. 1950- 60 yılları arasında Başbakanlık görevini üstlenen Adnan Menderes’in aşırı sol cereyanlarla mücadele konusunda, çok partili hükümetin açılış oturumunda yaptığı konuşmadan yukarıda bahsetmiştik. Bu anti-komünist tavır; daha öncesinde, 1947 yılında Giresun milletvekili Ahmet Ulus’un ülkedeki komünist faaliyetlere dair soru önergesi ile meclis gündemine taşınmıştır. Ulus’un sözlü sorusuna dönemin İçişleri Bakanı Şükrü Sökmensüer’in cevabı (TBMM Tutanak Dergisi, 1947) köy enstitülerini de ilgilendirir niteliktedir;

“Bu devrede dikkatimizi en çok çeken mühim bir nokta da komünistlerin köye nüfuz ederek köyde şehirden ayrılık, münevver tabakaya düşmanlık ve bilhassa Devlete emniyetsizlik hislerini uyandırarak mücadeleciler ve mütearız bir sınıf şuru yaratmağa karar vermeleri ve bu yolda faaliyete geçmiş olmalarıdır. .... Ayrıca 1940 ve 1941 yıllarında İzmir ve Zonguldak’ta bilhassa öğrencilerden mürekkep komünist grupları yakalanmakla beraber 1943 yılında Hamidiye köy Enstitüsünde bir tahrikat yuvasının meydana çıkarılması .... bu devrin bariz vakalarındandır” (s. 68).

Enstitülere yönelik bu eleştiriler, çok partili sürece geçilen 1945’li yıllardan başlamak kaydıyla artarak devam etmiştir. Ancak, eleştirilerin en açık ve en ağır şekliyle ifade bulunduğu dönem Demokrat Partinin iktidara geldiği dönemdir. Öyle ki 1951 yılında yapılan kapalı oturumda komünist faaliyetlerden de bahsedilmiş, komünist faaliyetlere dair soru önergesini açıklamak üzere söz alan Askeri Yargıç Şevki Mutlugil; konuşmasının köy enstitüleri ile ilgili kısmında şu ifadelere yer vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 1951);

“Bizde ve komşu memleketlerde ilköğretim daima komünistlerin köy köy nüfuz ve istismar için müracaat ettikleri bir sahadır. .... Köy enstitülerinin başına getirilen İsmail Hakkı Tonguç, hususi münasebetleri itibarıyla sol anlayışı ile münasebeti bulunan bir zattır. .... Köy Enstitüleri hususi bir hava ile beslenmeye başlamıştır. Bu müessesenin belkemiğini teşkil eden zatların koyu birer Marksist oldukları su götürmez bir hakikattir. Bir taraftan da, yeni yetiştirdikleri elemanları türedikçe vazifeye almak yolunu tutmuşlardır. .... Evvelâ Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi, Hasanoğlu Köy Enstitüsü ile vasıtasız bir irtibat tesis ederek, orada mütemadiyen konferanslar vermiş, karşılıklı talebe ziyaretleri tertip olunmuştur. Yine bu müessesenin tesiri altında, Hasanoğlu'nun diğer enstitülere de gönderilen dergisi, mükemmel bir sol propaganda organı olmuştur Şefik Hüsnü'nün «Adımlar» enstitülere mebzulen sokulmuştur. Diğer taraftan, (Millî Eğitim vasıtasıyla) bu müesseselere sol fikirleri aşlamak için, sol eserler Millî Eğitim yolu ile ve itina ile sokulmuştur. İşi nazari sahadan çıkarmak için, bazı garip olaylar arz edilebilir: Maruf Komünist Emin Türkelçin'in bilahara karısı olan kendi yetiştirmesi, Asiye Çifteler Köy Enstitüsüne yerleştirilmiştir. Emin'in tercüme ettiği bir komünist eserinin bu müessesede satışı vesilesiyle elimize geçen bir vesikadan anlıyoruz ki: Orada müessese müdürü olan ve fikirleri malûm zata «siz ki bu davanın mücahitlerisiniz; biz de naçiz bir hizmette bulunmaya çalışıyoruz» diyor. .... Bilahara öğrencilerin şikâyeti üzerine Eskişehir zabıtası bu müessese ile alâkadar olduğu vakit, ilköğretimin iç âlemi bunu örtbas etmiştir. Bu öğrenciler, bilhassa aile mefhumu, ana ve babaları hakkında cüretkâr telkinlere tahammül edemeyerek feveran etmişlerdir. Müteaddid muteber şahitler, ve bizzat buradan yetişen bazı öğrenciler, bu müessesenin ahlâksızlığa kadar varan geniş terbiye sistemini hayretle anlatmışlardır. .... Bütün komünist ve sol unsurlar, az çok ele gelen ve yeni yetişmekte olan öğrencileri, büyük bir itina ile birbirlerine tavsiye ederek, üzerlerinde titreyerek inkişaf ettirmeye uğraşmışlardır. .... Bir daha şayanı dikkat bir noktayı arz etmek isterim; Hasanoğlu'nun havadan aldırılmış fotoğrafı elimizdedir. Bu fotoğrafta görüleceği üzere müzik salonu diye yapılmış bir salona, hiçbir mimarî münasebeti olmadan «orak» şekli verilmiştir. Burası resmî bir devlet mektebidir. Bu neyin sembolüdür? Burada esen taşkın bir hava, çekinmeden bu binaya bu şekli vermiştir” (s. 31- 32).

Mutlugil'in bu sözlerini, dönemin Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri; Marx'ın *Komünist Manifesto* (1848) isimli kitabının çevirisinin Hasanoğlu enstitüsünde bazı öğrencilere dağıtıldığını tespit ettiklerini belirterek desteklemiştir ki manifestonun ana hatlarını özetlerken (TBMM Tutanak Dergisi, 1951); “Din ve ahlâk, burjuva sınıfının menfaatini koruyan bir vasıta” ifadesine yer vermiştir (s. 10). Dönemin genel ideolojik yapısına bakıldığında komünizm; milliyetçiliğe, din ve ahlâka ve dolayısıyla aile yapısına vurulan bir balta olarak karşı durulması gereken bir ideolojidir. Köy enstitülerinin komünist olduklarına dair yukarıdaki söylemler; enstitülerin milliyetçi yapıdan uzak, geleneksel yapıyı bozan ve muhafazakâr tutumun tehdit anlarında ortaya çıkmasını sağlayacak bir atmosfer yaratmıştır. Çünkü bu, toplumsal yapıyı zedeleyen dolayısıyla da halkı geleneksel olarak yozlaşmaya götüren bir durum olarak algılanmaktadır.

Köy enstitüleri üzerinden yapılan komünizm tartışmaları devam ederken ve hatta tümüyle kapatılmaları gündeme gelmişken, 1952 yılında Demokrat Parti Adana milletvekili Remzi Oğuz Arık ve Erzurum milletvekili Bahadır Dülger (TBMM Tutanak Dergisi, 1952), enstitülere yöneltilen ağır eleştirileri ve kapanmaları yönündeki fikirleri aşağıdaki sözlerle ve aslında yine bir muhafazakâr tutumla savunmuşlardır;

“Remzi Oğuz Arık (Seyhan)- Millet demek, devam eden cemiyet demektir. Bu millet hayatında her kurulu, her müesseseyi tepeden tırnağa kadar kaldıracak yok edeceksek; millet hayatı kalmaz. İşte bu her şeyi ortadan kaldırmak sevdasından vazgeçmeliyiz. Eğer, bu müesseselere malik olmak ısrarında isek, evvelâ bu köy enstitüleri hâsıl kurulmuştur, onu 'görelim: Köy enstitüleri nasıl kurulmuştu? Köy enstitüleri, klâsik bir şekilde, şehir çocuğunun köye gitmemesinin ve köyü ele almamasının aksülâmeli olarak kurulmuştu. O köyün içinde sadece (ebcet, hevvez, hoddi) rejiminin devamından başka bir şey öğretmeyen; gündüz 1-2 saatte öğrendiğini, dışarının tesiri altında ertesi gün kaybettiği için sene sonunda çırıl çiplak kafa ile ortaya çıktığı görülen köy çocuğunu, bu elîm durumdan kurtarmak üzere ele alınmış bir mevzudu. .... Köy enstitülerini böylece ele alan insanlar, o şekilde bir müessese meydana getirmek istemişlerdi ki hakikaten derdimize deva olsun istiyorlardı. Köyün içinde bir hareket meydana getirsinler, köyü dalgın vaziyetinden çıkarıp yirminci asrın seviyelerine koysunlar. .... Köy enstitüleri köy muallim mektebidir. Bana öyle geliyor ki; bugün Türk köylüsü realitesini unutarak, şehirde yetiştirdiğimiz arkadaşlarımızı orada vazife görebilir kanaatindeyiz. Halbuki realite bunun aksini göstermiştir, gösterecektir ve yeniden değiştirmek zorunda kalacaksınız. Yani; bugünkü şartlar içinde, köy için ayrı bir muallim tipine muhtacız. .... Bu günkü âlemde müzik bilmeyen resim çizmesini, makina kullanmasını bilmeyen, fotoğraf çekmesini beceremeyen, sporla alâkası olmayan insanlar hayata intibakta güçlük çekmektedirler. .... İşte bu muammayı biz köy enstitüleri kanalı ile mükemmel olarak ele almış bulunmakta idik. Benim arz etmek istediğim kötülüklerin müdafaası değildir; arkadaşımı her hangi bir yanlış yola gitmekten alıkoymak içindir. . Milletimizi için iyi olan işlerin, muhafazası niyetiyle mâruzatta bulunduğumu arz etmek isterim” (s. 968- 971).

Arık, enstitülerin cemiyet hayatının bir parçası olduğu görüşünden hareketle, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırıldıklarını ve köyün gerçekliği de hesaba katılarak yeni bir öğretmen tipine ihtiyaç duyulduğunu, bunun da köy enstitülerinin sağladığını belirtmektedir. Üstelik yirminci yüzyılın gereksinimlerinin de yine köy enstitülerinde verilen eğitim vasıtasıyla erişilebileceğini eklemektedir. Dülger de enstitülerin köy için köye özgü eğitim almış öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu, enstitülerin her ne kadar sonradan sol yönelimli kişilerin eline geçmiş olsa da milliyetçi bir ruhla ve Türk köylüsünü kalkındırmak amacıyla kurulduğunu hatırlatmıştır. Dülger ayrıca, Demokrat Parti'nin köye yaklaşma projesini de destekler nitelikte; enstitülerin partinin köy ile ilgili programına sadık kalınarak devam ettirilmesi görüşünü dile getirmiştir.

“Bahadır Dülger (Erzurum)- Köy enstitüleri mevzuu bahis edildiği zaman sol temayülün eline geçmiş, bu fikir ile işlenmiş, bu fikrin memlekete yayılması için bir vasıta olarak kullanılmış olması daima birinci plana alınan ve ekseriyetle Türk milliyetçiliği edebiyatına mevzu olarak kullanılan bir hal iktisap etmiştir. Ve edebiyat çerçevesi altında bizatihi büyük bir ihtiyaca tekabül eden bu müesseselerin hırpalanması âdet haline gelmiştir. Bu defaki müzakerelerde eski itiyatların tezahürünü görüyorum. Marifet vaktiyle sol temayüllü fikirlerin eline geçmiş olduğu için dejenere olmak istidadını göstermiş olan bu müesseseyi kötülemek; buna verilen tahsisatı atmak değildir. Asıl büyük esas, fikir esası, o müesseseden sol fikri tamamıyla temizledikten sonra o müessesenin bünyesini halile muhafaza ederek Türk köyünün hizmetine koymaktır. Bu meselede sol fikrin bir zaman bünye içinde çalışmış olması asla bizi şaşkırtmamalıdır, bize istikamet değiştirtmemelidir. Şehirde köye giden öğretmenin köyde muvaffak olmadığı tezahür etmiş bir hakikattir. Köy okulu için hususi surette yetiştirilmiş; hususi bünyeye, hususi çalışma tarzına sahip öğretmene muhtaç olduğumuz hakikatının üzerine eğilmek zamanı gelmiştir. Bu itibarla köy enstitülerini şehirlerdeki muallim mekteplerinin hüviyetine sokmak da birincisi kadar hatalı bir hareket olur. O halde bunların tesisteki gayesi ne ise, Türk milliyetçiliği ve Türk köylüsünün yükselmesi uğrunda hizmete ne suretle konulmuşlarsa o suretle bunları yeniden ihya etmek mecburiyeti vardır. .... Köy enstitüleri kuruldukları zaman solcu fikir tarafından kurulmuş müesseseler değillerdi. Köy enstitüleri yüzde yüz milliyetçi düşünce ile kurulmuş müesseselerdi. Fakat nedense bunlar sonradan sol fikre sahip olan kimseler tarafından ele geçirildikleri için onlar bunları kendi maksatlarına göre kullandılar. Bir kötü fikirden hareket ederek memleketin hakikaten nefine kurulmuş olan müesseseleri hırpalamak doğru olmaz. Onları asıl maksatlarına, asıl hizmetlerine irca edecek bir yol bulunmalıdır. Binaenaleyh ben köy enstitülerinin, geçmişinde vâki olmuş olan hâdiselerin ele alınması suretiyle bu müesseselerin mütemadi yıpranmasına ve cemiyetin bünyesinde dumura uğramış, yarın öbür gün sükûta mecbur birer müessese halinde mütalâa edilmesine taraflar değilim. Aksine Köy enstitüleri, Türkiye'nin milliyetçi fikriyle bizim cemiyetimizi, bizim partimizi sevk ve idare eden köye yaklaşma fikriyle tevem bir şekilde inkişaf ettirilmeye muhtaç olan müesseselerdir. Millî Eğitim Bakanlığı bu noktadan hareket etmelidir. Bu müesseseler etrafında söylenmiş kötü sözler devrinin artık kapanması ve bu müesseselere bir inkişaf verilmesi devrinin açılması lâzımdır kanaatindeyim” (s. 969- 970).

Metinlerden de anlaşılmalıdır ki Demokrat Parti'nin muhafazakâr tutumu kendi içerisinde iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki; gelenek kaybına uğramanın getirisi olan endişeyle, zararlı olduğu düşünülen yapının tamamen ortadan kaldırılması yönünde fikir ortaya atan katı, reaksiyoner tutum; diğeri ise, tedrici değişimi savunan ve zamanın şartlarına göre mevcut kurumların şekillendirilmesini öngören ılımlı muhafazakâr tutumdur. Devletin ideolojisinin eğitime yansımaları en net gördüğümüz konu da, köy enstitülerinin kapatılmasına yönelik ortaya atılan komünizm ve kız- erkek çocuklarının aynı kampüs içerisinde kalıyor olmasının geleneksel aile yapısını bozması gibi sembolik iddialardır. Özellikle komünizm ile ilgili olarak, Demokrat Parti'nin sembolik ve stratejik bir hamle yaptığını söylemek mümkündür. Çünkü 1996 yılında devletin gizli celse tutanaklarını yayınlamasıyla; İsmail Hakkı Tonguç, Mahmut Makal ve Niyazi Berkes gibi komünist eylemlerde

bulduklarına dair suçlanan isimler, kendilerini savunarak haklarındaki suçlamaları bertaraf etmişlerdir (aktaran Çakmak, 2007).

Doğrudan köy enstitülerinin kapatılmasına yönelik bir eleştiri olmamakla beraber, köylünün kalkındırılması ile feodal sistemin yıkılması; büyük toprak sahiplerini rahatsız etmiş ve dolayısıyla da enstitülerin üzerinde dolaylı yollardan baskı kurulmasına sebep olmuştur. Millilik, sınıfsal farklılıklar ve köy öğretmenlerine verilen yetkiler üzerinden enstitüler, pek çok kez tartışma konuşmalarında yer almıştır. Örneğin 1945 yılında meclise gelen *Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu*'na en sert eleştirileri yönelten (TBMM Tutanak Dergisi, 1945) Eskişehir milletvekili Emin Sazak; köy enstitüleri yasasında yasayı kabul eden milletvekillerinden biri olmasına rağmen, 1942 yılındaki Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatı Kanunu görüşmeleri (TBMM Zabıt Ceridesi, 1942a; 1942b) esnasında yetiştirilecek öğretmenlerin hak ve sorumlulukları üzerinden büyük eleştirilerde bulunmuştur;

“Bu madde muallimlere o kadar salâhiyet veriyor ki, hekim, hâkim, ne bileyim mürşit, Peygamber, hepsi. Yani bunlar köyün ziraatini temin edecek, askerî işlerde akıl verecek, hulâsa her şey yapacak. .... Köye gidecek bir muallim, ben köyde muhtarım diyecek, o zaman da köy kalkınması yerine herkes dağa kaçacak. .... Kanun çok güzeldir, fakat bu maddesi tamamen yanlıştır. .... Öğretmen hangi bir işi yapacak? İçtimai işe bakacak, su işine bakacak, şu işe bakacak, bu işe bakacak... Fakat mektepte ne vakit çalışacak? .... Muallim köylülere, gelin bakalım, konferans vereceğim, sizi adam edeceğim, has dur, selâm dur derse, o muallime ısınmanın imkânı yoktur, köylüyü mektebe ısıdırmağa imkân yoktur. Bendeniz bu itibarla böyle bir salâhiyetin verilmesine taraftar değilim” (1942a, s. 62).

“Bunlara verdiğimiz salâhiyet Başvekilde yoktur. Bunlardan köylü ne öğrenecek? Büyük mekteplerden çıkan ziraat memurlarımızın hâlâ köylüye faydalı olamadığını görüp dururken, nihayet bilgisi bir aşu aşulamaya, ağaç dikmeye ve tohum temizlemeye münhasır olan bir genç tasavvur ediniz ki oraya vardı; biz ona diyoruz ki; sen öyle bir şahıssın ki Allah tarafından köyleri ıslaha memur edilmişsin” (1942b, s. 71).

Sazak, enstitülerde yetişen öğretmenlerle ilgili fikirlerini ifade etmeye gelecek yıllarda da devam etmiş ve 1945 yılında ‘Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu’nun hemen sonrasındaki Milli Eğitim plan bütçe görüşmelerinde tartışmalarda yine yer almıştır. Öyle ki dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel (TBMM Tutanak Dergisi, 1945), Sazak’ın bu görüşlerini feodalite ile ilişkilendirerek kendisine şu şekilde cevap vermiştir;

“Emin Sazak arkadaşım, köylere verilmiş olan Köy Enstitüsü mezunlarının kendilerini birer Atatürk zannettiklerini ve hatta daha salâhiyetli hissettiklerini söylüyor. Biz, arkadaşlar, Köy Enstitüsündeki bu Türk çocukları, sizin kabul

ettiğiniz kanunlarda yazılı ne vazifeler varsa onları yapmak üzere yetiştiriyoruz. Bu çocukların birer Atatürk olması herhalde temenniye değer bir şeydir. Amma Atatürk olmak güç bir şeydir. Biz onları Atatürk'ün parçaları olmak üzere yetiştiriyoruz. Tekrar edeyim, bu salâhiyetler kanunlarla verilmiş olan salâhiyetlerdir. Arkadaşlar, Emin Sazak arkadaşımın oturduğu yerde içini çekmeğe hakkı vardır. Çünkü ilköğretim dâvası milletlerin rüştünü ispat etme davasıdır. İlköğretim dâvası feodal sistemle kendisini idare etmek isteyenlerin samimi olarak istemeyeceği bir dâvadır” (s. 312- 313).

Bilindiği gibi mülkiyet, muhafazakâr görüş için önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim toprak sahipleri ile çalışanların arasındaki sınıfsal ayırım, özellikle Mannheim'ın (2002) görüşlerinde gereklidir. Çünkü mülkiyet, geleneksel olarak belli bir tarihi aktarımı ve kişilerin özgürlük sınırını belirlemektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında; enstitülerin köylüyü kalkındırıyor oluşu, her ne kadar sınıfsal ayırımdan endişe ettiğini belirten vekiller olsa da aslında, soyut sınıfların önüne geçeceği için yine aynı vekillerde rahatsızlık yaratmaktadır.

Sonuç olarak, Köy Enstitüleri özellikle *iş içinde eğitim* ilkesi bağlamında, günümüzde bile etkililiği konuşulan, tartışılan bir eylemi 1940'lar Türkiye'sinde hayata geçirebilmiş olması açısından oldukça önemli kurumlardır. Bu kurumlar, millileşmeyi köylerden başlamak suretiyle ülkenin kalkınma hareketini hızlandırma amacı ile modern bir çizgide kurulmuş, dönem içerisinde zaman zaman muhalefetteki zaman zaman da parti içerisindeki muhafazakâr siyasetçilerin eleştiri odağında yer alarak kapatılmıştır.

Eleştirilerin sebepleri incelendiğinde, ideolojik bakış açılarına ters düşmüş olabileceği gibi o ya da bu şekilde bazı kişilerin var olan iktidarını da sarsmış olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin enstitülerdeki sol görüş iddiaları, sağ ideolojiler için bir risk faktörü konumundadır ve yine aynı şekilde, feodal sistemle hayatlarını idame ettiren kişiler için köylünün aydınlanması muhafazakârlığın süreklilik ve mülkiyet ilkelerine ters düşecektir. Eleştirilerin her birinin haklı olduğunu söylemek elbette ki imkânsızdır ancak kız ve erkek öğrencilerin aynı kampüs içerisinde yatılı kalıyor olmalarından kaynaklı spekülasyonlar göz ardı edilmemelidir. Bu her ne kadar çağdaş görüş açısından normal bir durum gibi görünse de, Türk geleneksel aile yapısı ve savaştan yeni çıkan ve adeta yeniden kurulmaya çalışılan ülkenin cehaletin kol gezdiği yılları göz önünde bulundurulduğunda, konunun hassasiyetle değerlendirilmesi ve ona göre önlemler alınması gerekliliği gözden kaçırılmıştır.

Muhafazakâr ideolojinin; din, aile, milliyetçilik ve mülkiyet çerçevesinde geliştirdiği propaganda, nihayetinde CHP'nin seçim kaygısı olarak kendisini göstermiş ve enstitülerin kapatılması süreci CHP'nin eliyle başlatılmıştır. İsmet İnönü (aktaran Çakmak, 2007), daha sonra o günlerdeki süreci değerlendirirken, yaşadığı üzüntüyü şu ifadelerle dile getirmiştir;

“Köy Enstitülerinin kapanmasından duyduğum acıyı tarif edemem. Bir babanın evladını kaybetmesinden duyduğu acı gibi bir acı duyarım. Herkes sanır ki, Yücel'i, Tonguç'u isteyerek değiştirdim... O zaman bir sürü olaylar oldu. Kurultaylarda enstitülere karşı bir akım başladı. Ben bunların doğru olmadıklarını yerine giderek saptadım, ama bu o kadar yoğunlaştı ki, grubu etkiledi. Grubun büyük çoğunluğu köy enstitülerinin aleyhine döndü. Parti örgütü aleyhe dönüştü. Bakanlar içinde köy enstitülerine vaziyet alanlar çoğaldı. En çok da bu konuda... Yücel ile Tonguç hedef alınıyordu” (s. 232).

Türkiye'deki modernizm ve muhafazakârlık ideolojilerinin karşı karşıya gelmesini, özellikle tek partili dönemden çok partili döneme geçiş süreci içerisinde köy enstitülerinin kapatılıp imam- hatip okullarının açılıp yayılmaya başladığı dönemin meclis tartışmalarına bakarak gözlemek mümkündür. Tutanaklar ve resmi kayıtlar incelendiğinde, köy enstitülerinin kapatılışındaki din odaklı eleştiriler, imam- hatip okullarının açılış sürecindeki ifadelerde geçen amaçlarla paralellik göstermektedir.

### 4.3 İmam Hatip Okulları

#### 4.3.1 İmam- Hatip Okullarının Tarihçesi ve Yasal Dayanağı

Türk eğitim tarihi içerisinde tartışmalara konu olan bir diğer mesleki eğitim kurumu olan İmam- Hatip okullarının yasal başlangıcı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu olarak belirtiliyor olsa da; aslında bu kurumların tarihi, Osmanlı dönemine kadar uzanmaktadır. İmam hatiplerin medrese eğitimi dışında özel bir kurumda eğitim almadığı, ancak medreselerdeki yozlaşmadan kaynaklı olarak yeniliğe gidilmesi gerekliliği, *Islâh-ı medâris* programı çerçevesinde 1913 yılında *Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ* isminde bir okul açılmasıyla sonuçlanmıştır (Ayhan, 2000). Bu okullar daha sonra *Medresetü-l Vâizîn* ile birleştirilmiş ve *Medresetü-l İrşâd* adını alarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir (Mustafa Ergün, 2005). Kanunun 2. maddesi gereğince (MEB, 1924), tüm medrese ve okullar Maarif Vekaletine devredilerek diğer okullarla birleştirilmişlerdir.



Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) web sitesinden edinilen bilgiye (2010) göre; Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi ile birlikte, Türkiye'de din eğitimi, devlet eliyle yürütülmeye başlamıştır. Bu kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte, Türkiye genelinde 29 İmam-Hatip Mektebi açılmıştır. Bu sayı 1924- 25 eğitim- öğretim yılında 26'ya, sonraki yıl 20'ye ve 1926- 27 eğitim öğretim yılından 1930- 31 eğitim öğretim yılına kadar da 2'ye düşmüş ve öğrenci azlığı nedeniyle 1930- 31 eğitim- öğretim yılında İmam- Hatipler kapatılmıştır (aktaran Sarpkaya, 2008). Öyle ki, 1923- 24 eğitim öğretim yılında bu okullara, 2258 öğrenci kaydolmuş ve 300 öğretmen atanmışken bu sayılar 1926- 27 eğitim- öğretim yılında 1800 öğrenci ve 290 öğretmene düşmüştür (aktaran Özgür, 2015). Ek olarak belirtmek gerekir ki; açılan bu yeni okullardaki öğrenciler, seviyelerine göre sınıflara yerleştirilmiş dolayısıyla da okullardan bazıları, açıldıkları yıl mezun vermiştir (Ayhan, 2000).

Sayısal verilerdeki azalmanın sebeplerini; Sarpkaya (2008), okulların Türk eğitim sistemi içerisinde mesleki birer okul olma halinden uzaklaşarak alternatif bir kurum haline gelmeleri ve okulların politize olmasıyla birlikte bu okullardan mezun olan öğrencilerin de aynı politik ve dinsel dünya görüşüne sahip bireyler olarak yetişmeleri olarak aktarırken; Özgür (2015), dönem içerisinde imam hatip mezunlarının iş bulamaması, imam hatip okulu mezunlarının yalnızca İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne gitmelerine izin verilmesi ve eğitimlerine devam etmek isteyen mezunların ayrıca genel bir lise diplomalarının olması gerektiği için sürecin devlet tarafından zorlaştırıldığı yönünde yorumlamaktadır. Nitekim 1927 yılında devlet din görevlilerini devlet memuru olarak kabul etmekten vazgeçmiş ve Diyanet İşleri Başkanlığı, din görevlilerine ücret ödemeyi durdurmuştur (aktaran Özgür, 2015). Bu da imam hatip okullarına giden öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini azalttığı için okullara kayıtlı öğrenci sayısı giderek azalmıştır.

Türkiye'de çok partili sürece geçilinceye kadar özel olarak imam hatiplerle ilgili bir tartışma yaşanmamasına karşın; din eğitimi konusu sıklıkla gündeme gelmiştir. Çünkü 1926 yılında müfredattaki din dersleri 3. sınıftan başlayarak haftada 1 saate indirilmiş, 1930 yılından itibaren velilerin isteğine bağlı olarak seçmeli ders kategorisine alınmıştır. 1933 yılından itibaren ise müfredattan tamamen çıkarılmıştır (aktaran Gökaçtı, 2005). Aynı yıl İstanbul Dârülfünunu kapatılmıştır. Din dersi, bu

tarihten 1949 yılında isteğe bağlı olarak tekrar müfredata ekleninceye kadar, örgün öğretim sistemi içerisinde yer almamıştır. Din eğitimi veren kurumlar olarak ülkede yalnızca 1932 yılında faaliyete geçen Kur'an Kursları bulunmaktadır ki 1932 yılında ülkede 9 tane bulunan kursların sayılarının 1942 yılında 37'ye ve Demokrat Parti döneminde, 1952 yılında, 183'e çıktığı görülmektedir (aktaran Şahin, 2012). Ek olarak belirtmek gerekir ki, 1944- 45 eğitim- öğretim yılında 1520 erkek 433 kız öğrencinin kayıt olduğu kurslara; çok partili döneme geçilen 1945- 46 eğitim öğretim yılında katılım dikkate değer şekilde artmış ve kurslara, 2021 erkek ve 744 kız öğrenci kayıt yaptırmıştır (aktaran Gökaçtı, 2005). Bu verilerin bir yandan halkın din eğitimine ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanması mümkünken, diğer yandan çok partili döneme geçiş süreci içerisinde muhafazakârlık modernizm karşıtlığı bağlamında din üzerinden yürütülen tartışmaların halktaki yansıması olarak da değerlendirilebilir.

Tek partili dönem içerisinde din derslerinin eksikliğinden kaynaklanan gerek halkta gerekse siyasilerdeki rahatsızlık çok sert ifadelerle gün ışığına çıkmamış olsa da, çok partili döneme geçiş süreci ile birlikte eleştirilerin dozu artmış ve bu süreç CHP'nin 7. Olağan Kongresi'nde din ile ilgili görüşlerin ortaya çıkmasına ve kararlar alınmasına neden olmuştur. CHP yapılan eleştiriler neticesinde 1946 yılında din eğitimini incelemek için bir komisyon oluşturmuş ve komisyonun raporları doğrultusunda 1947'de CHP'nin 7. Olağan Kongre'sine temel teşkil etmiştir (Şimşek, 2013). CHP'nin 'demokratikleşme kurultayı' olarak adlandırdığı kurultayda alınan kararlara, temel olarak "Muhalefettekiler bizim 'dinsiz' olduğumuzu söylüyorlar. Hatta bize 'din düşmanı' diyorlar. Bu suçlamalardan kendimizi kurtarmalıyız. Bizim en az onlar kadar dine saygılı olduğumuzu göstermeliyiz" şeklinde özetlenebilecek bir görüşün etkili olduğu ifade edilmektedir (aktaran Çakmak, 2007, s. 239). Öyle ki kurultayda; cumhuriyetin ilk milli eğitim bakanlarından Hamdullah Suphi Tanrıöver; kendisine gelen ve altı köye bir imamın hizmet verdiğini ve dolayısıyla da ölen kişilerin naaşlarının imam yıkayıp gömünceye kadar köylü tarafından günlerce muhafaza edilmek zorunda kaldığına, eğer köylere daha fazla imam gönderilmezse ölümlerin açıkta çürüyeceğine dair bir mektup okumuş ve kendisinden sonra söz alan ve 1951 yılında ülkedeki din eğitimiyle ilgili kapsamlı bir rapor da hazırlayan Diyanet İşleri Başkanlığı başkan

yardımcısı Ahmet Hamdi Akseki aşağıdaki açıklama ile Tanrıöver'in sözlerindeki din eğitimi ihtiyacını desteklemiştir (aktaran Özgür, 2015);

“Bugün birtakım batıl akide ve yalancı tarikatların sinsi sinsi fakat sistemli surette memleketin hemen her köşesinde yayılmakta ve üremekte olduğu da vakıdır. Gittikçe çoğalan ve din namına uydurdukları birtakım hurafelerle köylü ve şehirliyi istismar eden, saf halkımızın arasına tefrikalar sokan, karıyı kocasından ayıran bu muzır unsurların tesirlerini önleyebilmek için de her şeyden evvel esaslı din terbiyesi ve bilgisi almış, müsbet ilimlerle de mücehhez, kuvvetli din adamlarına, münevver vaizlere şiddetle ihtiyacımız vardır” (s. 45).

Kurultayda geçen ifadeler, din eğitiminin ve bu eğitimi vermesi için imam hatip okullarının açılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Gerek Tanrıöver'in gerekse Akseki'nin ifadeleri, bizlere Burke'ün (1993) İngiliz Devrimi ve Fransız Devrimi söz konusunda aldığı farklı tavırları hatırlatmaktadır. Öyle ki Burke (1993), İngiliz Devrimi'nin var olan bir kurumu düzeltmek ve değiştirmek üzere ortaya çıktığını dolayısıyla desteklediğini ancak Fransız Devrimi sırasında kurumların tamamen yıkılmak suretiyle halkın yozlaştırıldığını ve bunun kabul edilemez olduğunu belirtmiştir. CHP kurultayında ve sonrasında din eğitimi ile ilgili olarak muhafazakâr tutumun tekrar yükselişe geçmesi, din kurumunun halk nezdinde ulaşılabilirliğini yitirmesinden kaynaklanmaktadır.

Halkın ihtiyaçları ve muhalefetin yoğun baskısı doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Heyeti'nin Kasım 1948 yılındaki kararı ile müfredata Din Bilgisi Dersi eklenmiş ancak kararın uygulanmasına Şubat 1949 tarihinden itibaren 4. ve 5. sınıflarda haftada ikişer saat ve cumartesi günleri öğleden sonra işlenmek, velilerin dilekçeyle çocuklarına dersi aldırarak istediklerine dair başvurması ve sınıf geçmede herhangi bir etkisi olmaması kaydıyla başlanmıştır (aktaran Şimşek, 2013). Verilen karar doğrultusunda, halkın büyük bir kısmının çocuklarına din dersi aldırarak için dilekçelerle başvurmuş olması, halktaki memnuniyeti gösterse de; gerek din derslerin müfredata eklendiği tarihin gecikmiş olması, gerekse derslerin işleniş zamanları muhalefeti tatmin etmemiştir. Van milletvekili İbrahim Arvas, Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nu adres göstererek verdiği soru önergesinde; kaldırılmamasına ya da değiştirilmemesine karşın, imam hatip okullarını da kapsayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun neden uygulanmadığını ve ilkokullarda din derslerinin yalnız Cumartesi günleri okutulmasının böylesine önemli bir konuyu öğretmede yeterli gelip gelmeyeceğini

sormuştur (TBMM Tutanak Dergisi, 1948). Banguoğlu, Arvas'ın soru önergesine şu şekilde cevap vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 1949);

“Bu mektepler [imam hatipler] Cumhuriyet Hükümetleri tarafından kapatılmamıştır; kapanmıştır. .... 1924 yılında dört sınıflı imam ve hatip mektepleri açılmıştır. Bunların sayısı evvelâ 29 olduğu halde 1925'te 26, 1926'da 20, 1927'de ikiye düşmüştür. Ve bunlar 1930 senesine kadar devam etmiştir. Sonra talebe bulmamış ve kapanmıştır. .... Meslekî okullar, mesleğe rağbet ölçüsünde rağbet görürler. Demek ki rağbet görmemişlerdir. Binaenaleyh, buna istinat edilerek tevhide tedrisat kanununun Cumhuriyet Hükümetleri tarafından tatbik edilmediği iddia edilemez. Nitekim, mesele yeniden ele alınmış ve geçen yıldan beri konuşulmuştur. Okullarımızda din tedrisatı ve meslekî din öğretimi yolunda teşebbüse girişilmiştir. .... İmam hatip kursları için altı yerde hazırlık yapılmıştır. .... Bunlara rağbet azdır. İstanbul'da 14 kişi, Ankara'da 6 kişi kaydolandığını öğreniyorum. .... Bunların kabul şartları üzerinde tekrar durmak mümkündür. Talebenin hayat şartları üzerinde de durmak lâzımdır. Ama ben nihayet meslek seçecek olan ortaokul mezunlarını şuraya git, buraya git diye sevk edemem. Onlar kendilerini bunu gönüllü olarak seçeceklerdir. Bu bir meslek tedrisidir. .... Okullarımızdaki din tedrisatı ve meslekî din tedrisatı yeni Türk cemiyetinin ve Atatürk inkılâbını sevmiş ve benimsemiş olan bütün Türk Milletinin arzularına ve ihtiyaçlarına göre tanzim edilecektir” (s. 10- 11).

Bakanın genel itibariyle okullara rağbet azlığından ve mesleki bir okul için rağbetin o mesleğe rağbetle eşdeğer olduğundan bahsettiğini görmek mümkündür. Bu anlamda imam hatip okullarının yalnızca din görevlisi yetiştirmek üzerine açılan kurumlar olarak algılanması, yukarıda da belirttiğimiz gibi halkın dine dair ihtiyaçlarının CHP tarafından gözden kaçırıldığına işaret etmektedir. Bu tartışmalar esnasında bakana verdiği cevaplarda Arvas, okullara rağbetin az olmasının sebebinin, yine yukarıda belirttiğimiz gibi, öğrencilerin mezun olduktan sonraki yaşam şartlarının elverişsizliği olduğundan bahsetmektedir (TBMM Tutanak Dergisi, 1948). Bakan Banguoğlu'nun bahsettiği imam hatip kursları 10 ay süreli eğitim veren kurumlar olarak 1949 yılında İstanbul ve Ankara'da iki tane açılarak bir süre sonra sayıları 8'e çıkarılmıştır (Mustafa Ergün, 2005).

1950 yılında Demokrat Parti'nin en yüksek oyu alarak iktidara gelmesiyle, mecliste partisinin programını okuyan Adnan Menderes (TBMM Tutanak Dergisi, 1950), geçmişten beri tartışmalara konu olan din dersleri ve imam hatipler ile ilgili atacakları adımları laiklik endişesi duyanları da göz önünde bulundurarak şu şekilde ilan etmiştir;

“İrticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetlerinin icaplarına riayet edeceğiz. Hakikî lâyikliğin mânasını biz böyle anlamaktayız. Programımızda da sarahaten ifade edildiği gibi, hakikî lâyikliği dinin Devlet siyasetiyle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri

meselesinde gerekse din adamlarını yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icabeden tedbirleri süratle ittihaz etmek kararındayız” (s. 29).

Başbakan Menderes’in programda belirttiği özellikle din ile ilgili hususlar hızla yürürlüğe girmiş ve öncelikli olarak 7 Kasım 1950 tarihinde, 4. ve 5. sınıflardaki din derslerinin programın içine alınması ve bu kez çocuklarına din dersi aldırarak istemeyen velilerin dilekçe ile başvurması kararlaştırılan Bakanlar Kurulu genelgesi, tüm valiliklere bildirilmiştir; yayınlanan genelgenin maddeleri aşağıdaki gibidir (aktaran Şimşek, 2013);

“a. Türk çocuklarının diğer ihtiyaçlarına olduğu gibi din ihtiyaçlarına da cevap vermek üzere ilkokullarda din öğretimi yapılması ve bu derslerin diğer dersler arasına alınması uygun bulunmuştur.

b. Bakanlıkça bastırılmış olup 1950 ders yılı kitap listesine alınmış olan ilkokul din dersleri kitapları şimdilik maksada yeter görülmüştür.

c. Bu hususta öğretmenlere rehber olacak bir kitabın hazırlanması kararlaştırılmıştır.

d. Çok öğretmenli ilkokullarda din derslerinin bu dersleri bilhassa okutmak isteyen öğretmenlere verilmesi, bunlar da çok olduğu takdirde içlerinden daha yaşlılarının tercih edilmesi muvafık bulunmuştur.

e. Çocuklarına din dersi okutmak istemeyen ebeveyn, bu hususu sene başında okul idaresine yazı ile bildirdiği takdirde bu çocukların Din Bilgisi dersleri ve imtihanlarından muaf tutulması kabul edilmiştir” (s. 399).

Genelgede dikkat çeken madde; dersi okutmak isteyen birden fazla kişi olması durumunda, öğretmenler arasından ‘tecrübeyi simgeleyen’ yaşça en büyük öğretmenin seçileceğini öngören maddedir. Bu anlamda Demokrat Parti’nin muhafazakâr tutumu kendisini, geleneklerin aktarımında yaşlı bireylere müracaat etme noktasında da göstermektedir.

1951 yılına gelindiğinde Demokrat Parti; mevcut kursların yetersiz kaldığı gerekçesiyle, 13. 10. 1951 gün ve 601 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu’nun aldığı kararla 7 ilde (Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya, Kahramanmaraş) 7 İmam Hatip Okulu açmış, bu okulların idaresi önce Özel Okullar Müdürlüğüne ve 1952 yılında da Orta ve İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne bırakılmıştır (aktaran Tangülü, 2012). Okul sayısı 1950’den 1960 yılına kadar 26’ya çıkarılmıştır (aktaran Şahin, 2012). Farklı çevrelerce bu durum laikliğe aykırı olarak değerlendirilmiş olsa da, dinin kişisel amaçlar doğrultusunda istismar edilmesi ihtimaline karşı ve kuruluştaki modernleşme ideallerine de bağlı kalarak devletin; din eğitimini ve bu okulların yürütülmesi sorumluluğunu tekrar üzerine almış olması doğaldır.

Muhafazakâr çevrelerin sürece ilişkin yorumlarında, tek partili dönemin son 13 yılında örgün eğitimde din derslerinin yer almayışı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na aykırı olduğu ve halkın din eğitiminden mahrum bırakıldığı gerekçesiyle sıkça eleştirilmiştir. Ayrıca muhafazakârlığın ihtiyatlı tavrı gereği, yapılan düzenlemelere de şüpheyle yaklaşılmıştır. Örneğin Güngör (aktaran Şahin, 2012), Türkiye'de din derslerinin müfredata yeniden eklenmesinin siyasi oy kaygısından ibaret olduğunu, bunun demokrasiye geçiş süreciyle paralel bir seyir takip ettiğini ancak din derslerini kaldıran kadrolarla yeniden müfredata alan kadroların aynı kişiler olduğunu vurgulayarak ideolojinin eğitim içerisinde samimiyetsiz tavırlar gösterdiğinden aşağıdaki cümlelerle bahsetmiştir;

“Bizim okullarımızda din dersleri, eski iktidar partilerinden birinin demokrasiye geçiş devrinde oy kaybetmemek için aldığı tedbirlerden biri olmak üzere konulmuştu. Ahlâk dersleri ise bir siyasi partinin hükümet kurabilmek üzere mecburen kabul ettiği pazarlık şartlarından biri olarak tedrisata girdi. Bu iki vakayı hatırlatmaktan maksadımız, bir takım siyasi grupların samimiyetleri hakkında hüküm vermek değildir; sadece şunu belirtmek istiyoruz ki, Türkiye’de din ve ahlâk dersleri demokrasinin gelişmesiyle paralel bir seyir takip etmiş, büyük kitlelerin arzusu olarak iktidarlardan kabul edilmiştir. Okullara ilk defa din dersleri ve daha sonra ahlâk dersleri koyan siyasi grubun bir zamanlar her türlü din eğitimini kaldıran ekip olduğunu hatırlarsak bu nokta daha iyi ortaya çıkar” (s. 39).

Modernist çevreler ise, din derslerinin tekrar müfredata eklenmesini cumhuriyetin laiklik ilkesine aykırı bulmuşlardır. Örneğin Karpat (aktaran Çakmak, 2007), Türkiye’de örgün öğretim müfredatlarına yeniden din dersi eklendiği ve imam hatip okullarının tekrar açılmasının gündeme geldiği süreci laikliğin liberalleşmesi ve dolayısıyla da hurafeden beslenen dini istismar eden gruplara fırsat verildiğine ve bu şekilde de laikliğin tehlikeye atıldığını şu şekilde özetlemektedir;

“Türkiye’de çok partili sistemin kurulması, laikliğin daha liberal bir şekilde yorumlanmasına yol açtı. Bu serbesti ile din eğitimine ve ibadete daha geniş bir alan bırakılmıştır, fakat bunun devlet müesseselerine geniş ölçüde bir tesiri olmamıştır... Dinde liberalizasyonun gerçek sebepleri ve bu liberalizasyonun içinde cereyan ettiği sosyal-kültürel ortam göz önünde tutulursa, insan pek de iyimser olamaz... Türkiye’de din liberalizasyonu, yobazları, üfürükçüleri, kasabalardaki ve köylerdeki gerici grupları, modern okullar ve modern eğitimin onlara tesir edip etmediğine bakılmadan ve laiklik emin bir noktaya götürülmeden serbest bırakıldı... Türkiye 1946’da, İslamiyet’ten uzaklaşma tehlikesi içinde değil, laikliği gerektiği kadar sağlam bir zemine oturtamamış olmak tehlikesi içindeydi” (s. 239- 240).

Modernizm ve muhafazakârlık çizgisindeki bir diğer görüş, Ahmet Hamdi Akseki'nin din eğitiminin Türkiye örgün öğretimi için gerekli olduğuna dair raporunu inceleyen Gökaçtı'nın görüşüdür. Gökaçtı (2005); Akseki'nin raporunda

İslâm dini ile aklın çelişmediğine dair vurgusunu, dinin en güçlü modern argüman olan akılcılıkla 25 yıl sonra ilişkilendirerek modernist çevrelerce benimsendiğini ve muhafazakâr çevrelerce de inkılapların kabullenilerek içselleştirildiğini ifade etmektedir. Ancak Mustafa Kemal Atatürk (aktaran Şimşek, 2011), 7 Şubat 1923 tarihinde Balıkesir Paşa Camii'nde verdiği hutbede İslâm dinine duyduğu saygıyı ve dinin akılla hiçbir çelişkinin olmadığını zaten şu sözlerle vurgulamıştır;

“Ey millet, Allah birdir, şanı büyüktür. Allah'ın selameti, sevgisi üzerinize olsun. Peygamber Efendimiz Hazretleri, Allah tarafından insanlara dini gerçekleri duyurmaya memur ve elçi seçilmiştir. Bunun temel esası, hepimizce bilinmektedir ki, Yüce Kur'an'daki anlamı açık olan ayetlerdir. İnsanlara feyz ruhu vermiş olan dinimiz son dindir. En mükemmel dindir. Çünkü dinimiz akla, mantığa, gerçeğe tamamen uyuyor ve uygun düşüyor” (s. 225).

Sonuç olarak, Gökaçtı'nın (2005) tespitinin aksine; Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti, din ile aklın, bir diğer deyişle modernizm ile muhafazakârlığın birlikte yürüyeceği bilinciyle kurulmuştur. Sonrasında gelişen dönemin şartları ve iktidar mücadeleleri ise, bu bilincin görünürlüğünde olumsuz etkiler yaratmıştır. Aşağıda da aktarılacağı üzere, İmam-Hatipler'in kuruluş maddelerinde de akılcılığa verilen değer, net bir şekilde görülmektedir.

#### **4.3.2 İmam- Hatip Okullarının Kuruluş Amaçları**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesi imam hatip liselerini, aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır (Mevzuat, 1973);

“Madde 32 – İmam - hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2010), yasanın bu maddesini ve dolayısıyla imam hatip okullarının amacını; halkın istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak aydın ve çağdaş din bilginleri yetiştirmenin yanı sıra, din konusunda bilgi edinmek isteyenlere imkân sağlamak olarak değerlendirmekte, Bakanlık tarafından hazırlanan Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2018); “dini hizmetlerin yerine getirilmesine kaynaklık edecek bilgi ve becerilerin kazandırılması” ifadeleri yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 2018 yılında yayınlanan *İmam Hatip Okulları Tanıtım*

*Kitapçığı* ise; Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin amaçlarına daha ayrıntılı şekilde yer verilmiştir;

“- İslam dininin temel iki kaynağı olan Kur'an ve Sünneti referans alan bir din eğitim ve öğretimi vermek.

- Millî ve mânevi değerlerine bağlı, insanlığa faydalı olma idealine sahip, akademik eğitimini almış, karakterli ve güzel ahlaklı insanlar yetiştirmek.

- Tarihini bilen, kültürel mirasına sahip çıkan, medeniyetimizin değerlerini koruyan; okuyan, düşünen, araştıran, yorumlayan, sorgulayan, yapıcı, üretken, bilgi ve hikmetin yolunda giden gençler yetiştirmek.

- Teknoloji ve bilginin hızlı gelişimiyle değişen dünyada yabancı dil becerisi edinmiş, farklı ırkları ve kültürleri tanıyan, uluslararası düzeyde akranları ile rekabet edebilecek seviyede bilgi ve kültür sahibi, dünya ve müslüman toplumlar ile iletişim kurabilen, özgüveni yüksek bireylerin yetişmesine katkı sağlamak.

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre akademik, meslekî, sosyal ve kültürel gelişimlerine çok yönlü katkıda bulunmak amacıyla yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel, meslekî, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yer almalarını sağlamak.”

Görülmektedir ki, imam hatip okullarının kuruluş amacı içerisinde muhafazakâr temalardan sıkça bahsedilmektedir. Örneğin İslâm dinine yapılan iki referans Kur'an ve Sünnet; hem dinin muhafazakârlıktaki sarsılmaz ve en eski kurumu hem de bilinen yoldan sapmamak için kullanılan kaynaklar olarak gösterilmektedir. Bununla birlikte milli ve manevi değerler vurgusu tarihin kültür birikimiyle birleştirilerek yine muhafazakârlığın temel ilkelerine gönderme yapılmaktadır.

İmam hatiplerin kuruluş amaçları içerisinde ahlâka ve dine yapılan atıfların yanında ayrıca teknolojiye ve akla ve düşünme yetisine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Bu noktada yukarıda da belirttiğimiz gibi muhafazakârlığın gelişen ve değişen dünya sistemlerine ve modernizme pragmatik bir bakış açısıyla eklemeliğine şahit olmaktayız. Nitekim yukarıda da bahsettiğimiz gibi muhafazakâr tutum bireysel bir ideoloji olarak toplumların düşünce sistemi içerisinde yer almaktan ziyade farklı fikir akımlarına eklemenebilme özelliği ile de varlığını sürdürme özelliğine sahiptir. Ancak Güngör gibi katı muhafazakârların modernizm ve inkılap karşıtı duruşları, her ne kadar akıl ve gelenek bir arada yürütülebiliyor olsa da muhafazakârlığın Türkiye’de modernizmin getirilerinden ziyade inkılapların tamamını reddetmek üzere bir ideoloji, imam hatip okullarının da bu ideolojiyi yaymak adına kurulan araç kurumlar olarak göstermektedir. Öyle ki Güngör’ün (1998) aşağıdaki ifadeleri imam hatip okullarından mezun olanlara yüklediği anlam üzerinde dikkat çekici ve düşündürücüdür;



“Din okullarından yetişenler hep önceden tahmin edildiği gibi din hizmetlerinde çalışsalar, batıcı- laik çevreler tarafından manevî baskı altında tutulur, âdeta suçlu gibi başları eğik dolaştırılabilirlerdi. Fakat bu gençler gittikçe daha büyük sahalarda din- dışı meslek sâhalarına kayıyorlar ve lâik aydınlarla o sâhalarda boy ölçüşebiliyorlar. Türkiye'nin kaderine kırk yıl hâkim olmuş bulunan inkılâpçı aydın zümresi, bu yeni gelenleri zoraki de olsa kabullenmiş durumdadır. Bizim kanaatımızca aydın zümrenin bünyesindeki bu değişme İslâm ülkelerinin geleceği bakımından en önemli hâdisedir” (s. 197).

Güngör'ün sürece bir mücadele gözü ile bakıyor oluşu, bir yandan modern çevreler tarafından muhafazakârlığa bakışı olumsuz etkilemekte; bir yandan da kendisinin muhafazakâr okuyucu ve takipçilerinin zihninde modernizm ve muhafazakârlığın, toplumun muhafazakâr kesiminin sonradan kazandığı bir savaş olarak yankı bulmasına sebep olacaktır.

Yukarıda Arvas ile Banguoğlu arasında geçen meclis tartışmalarının genel hatlarıyla; mesleki boyuttaki talepler doğrultusunda yani din görevlisi eksikliği konusundaki bir ihtiyaç sebebiyle yaşandığı görülmektedir. Oysa Türkiye Diyanet Vakfı tarafından hazırlanan *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif* (1996) isimli kitapta Bolay ve diğerleri, imam hatip okullarının kuruluş amaçlarının yalnızca din insanı yetiştirmeye indirgenemeyeceği, nitekim din insanı olmanın yalnızca imam hatip mezunu olmakla sağlanamayıp ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından görevlendirilmenin de gerekliliği vurgulamaktadır. Diğer bir ifadeyle din görevlisi olmak için imam hatip mezunu olmak gereklidir ancak yeterli değildir. Nitekim İslâm dininde meslek olarak din görevliliği yer almamaktadır (Bolay ve diğerleri, 1996). Devlet, din hizmetlerini kamu hizmeti olarak değerlendirmektedir. Buradan hareketle, imam hatip okullarının kuruluşu yalnızca meslekle sınırlanmamalı devletin din eğitimi görevini bu kurumlar aracılığıyla yürüttüğü şeklinde algılanmalıdır. Ancak burada akla gelen soru, devletin anayasada *hak* olarak tanımladığı eğitim alma işlevini örgün eğitim kurumları içerisindeki müfredatla sağlayamadığı için mi bu kurumlara gerek duyulduğu şeklindedir.

Dini eğitim ihtiyacı ile başlayan imam hatip okullarının zaman içerisinde muhafazakâr devlet ideolojisinin bir parçası haline geldiği düşünülmektedir. Demokrat Parti ile başlayarak diğer partiler döneminde de açılmaya devam eden okulların sayısının hızla artmasıyla ihtiyaçtan fazla mezun vermeye başlanmıştır. Reed'in (1988) Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'ndan aktardığı bilgilere göre; 1976 yılından 1984 yılına kadar Türkiye'de 263 normal lise 301 İmam Hatip

lisesi açılmıştır ki bu rakamlar öncekilerle orantılandığında, normal liselerin artış oranı %35 iken İmam Hatiplerin oranı % 500'dür. Nitekim 1959 yılında 26 olan okul sayısı 1969 yılında 71'e, 1997'de 600'e ulaşmıştır (Mustafa Ergün, 2005). Günümüzde Türkiye genelinde 3595 tane İmam Hatip Lisesi bulunmaktadır (MEB, 2019). Mezun olan öğrencilerin din hizmetlerinden farklı olarak yönlendikleri alanlarda yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırmadaki başarı oranlarının da düşük olduğu bilinmektedir.

#### **4.3.3 Sembolik Olarak Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları**

Her ne kadar pek çok kişi tarafından birbirlerinin devamı ya da birbirlerine zıt iki kutup gibi değerlendirilseler de, Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları; Türk eğitim tarihi içerisinde peş peşe bulunmuş iki mesleki eğitim kurumudur. Ancak Köy Enstitüleri'nin kapatılıp İmam Hatip Okulları'nın açılmış olması onları birbirinin devamı niteliğinde okullar olarak değerlendirmek için bizlere yeterli veri sunmamaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi tarihsel süreç içerisindeki konumları ve buna bağlı olarak da kuruluş amaçları; bu iki kurumun dönemlerindeki ülke ihtiyaçlarına hizmet etmek için hayata geçirildiklerini göstermektedir. Sözgelimi Köy Enstitüleri temel olarak; kalkınma ve modernleşme üzerinde bir eğitim sistemi sürdürmüşken, İmam Hatip Okulları; din eğitimi derslerinin kaldırılmasıyla oluşan boşluğu doldurmak ve geleneklerin dinsel boyutuyla aktarımını sağlamak için varlıklarını devam ettirmişlerdir. Bu anlamda Köy Enstitüleri modernizmi, İmam Hatip Okulları ise muhafazakârlığı temsil etmektedir.

Devlet ideolojilerinin yukarıda açıkladığımız modernist ve muhafazakâr tutum bağlamında 1950- 1960 Türkiye'sinde tartışmalara konu olmuş iki kurum üzerinden eğitim sistemine nasıl aktarıldığını somutlaştırmak için kurumların öğretim programlarından yararlanılmıştır. Tablo 2 (aktaran Altunya, 2010), 1943 yılı programına göre Köy Enstitüleri'nde okutulan derslerin 5 yıla genel dağılımını göstermektedir.

Tablo 2  
Ders ve Etkinliklerin 5 Yıla Genel Dağılımı

<b>Dersler</b>	<b>Hafta</b>
<b>I. Kültür Dersleri</b>	<b>114</b>
<b>II. Ziraat Dersleri ve Çalışmaları</b>	<b>58</b>
<b>III. Teknik Dersler ve Çalışmalar</b>	<b>58</b>
<b>IV. Beş Yıllık Sürekli Tatiller</b>	<b>30</b>
<b>Toplam</b>	<b>260</b>

Tablo 2’de (aktaran Altunya, 2010) de görüldüğü gibi Köy Enstitüleri programında, kültür dersleriyle kuruluş amaçlarına uygun tarım ve teknik derslerine neredeyse eşit olarak yer verilmiştir. Aşağıda 1943 yılında, derslerin müfredata dağılım şekilleri detaylı olarak yer almaktadır. Tablo 3 (aktaran Altunya, 2010); genel kültür ve öğretmenlik bilgisi ile ilgili dersleri, Tablo 4 (aktaran Altunya, 2010); tüm öğrencilerin I. sınıftan V. sınıfa kadar katıldığı ancak ziraat çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin özelliklerine göre konuların değişkenlik gösterdiği ziraat derslerini, Tablo 5 (aktaran Altunya, 2010); bütün birinci sınıflarda bazıları kız bazıları erkek öğrencilerin katıldığı dersleri, Tablo 6 (aktaran Altunya, 2010); yalnızca kız öğrencilerin II. sınıftan V. sınıfa kadar gördükleri teknik dersleri ve Tablo 7 (aktaran Altunya, 2010); yalnızca erkek öğrencilerin gördüğü teknik dersleri içermekte olup, Tablo 3’te yer alan Öğretmenlik Bilgisi dersleri; Toplumbilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş Ruhbilimi, İş Eğitimi Tarihi ve Öğretim Metodu ve Tatbikat derslerinden oluşmaktadır (Altunya, 2010).

Tablo 3  
Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri

Dersler	I.	II.	III.	IV.	V.	Toplam (5 yıl)
<b>Türkçe</b>	4	3	3	3	3	736
<b>Tarih</b>	2	2	1	1	1	322
<b>Coğrafya</b>	2	2	1	1		276
<b>Yurttaşlık Bilgisi</b>		1	1			92
<b>Matematik</b>	4	2	2	3	2	598
<b>Fizik</b>		2	2	1	1	276
<b>Kimya</b>			2	2		184
<b>Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi</b>	2	2	2	1	1	368
<b>Yabancı Dil</b>	2	2	2	2	1	414
<b>El Yazısı</b>	2					92
<b>Resim- İş</b>	1	1	1	1	1	230
<b>Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar</b>	1	1	1	1		184
<b>Müzik</b>	2	2	2	2	2	460
<b>Askerlik</b>		2	2	2	2	368
<b>Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı</b>					1	46
<b>Öğretmenlik Bilgisi</b>				2	6	368
<b>Ziraat İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik</b>					1	46
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>5060</b>

1947 yılında çok partili sürece geçilmesiyle birlikte, Köy Enstitüleri'ne yapılan eleştiriler artmış ve programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır. Yeni programda; Türkçe, Öğretmenlik Bilgisi, Coğrafya, Matematik, Kimya, El Yazısı, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı derslerinin haftalık ders sayısı artırılmış, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi dersi, Tabiat Bilgisi ve Okul Sağlık Bilgisi olarak; Resim- İş dersi ise Resim ve İş dersleri olarak ikiye ayrılarak ders saatleri yükseltilmiş ayrıca, Öğretmenlik Bilgisi ders içeriğindeki derslerin yerine; Genel Ruhbilim, Çocukluk ve Gençlik Ruhbilimi, Eğitim Bilim, Genel Öğretim Metodu, Özel Öğretim Metodu ve Uygulama, Toplumbilim, Eğitim Tarihi ve

Teşkilat dersleri eklenerek ders sayıları artırılmış ayrıca Müzik ve Askerlik derslerinin haftalık ders saatleri azaltılarak Yabancı Dil dersi isteğe bağlı hale getirilmiştir (Koç, 2013). Çocuk ve İş Ruhbilimi ve İş Eğitimi Tarihi derslerinin yerine daha teorik derslerin koyulmuş olması, programın üretici iş okulu kimliğinden çıkarılarak klasik iş okulu kimliğine bürünmesine neden olmuştur (aktaran Çakmak, 2007).

Tablo 4  
Tarım Ders ve Etkinliklerinin Genel Dağılımı

<b>Ziraat Ders ve Çalışmaları</b>	<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
<b>Tarla Ziraati</b>		3	4	2	1
<b>Bahçe Ziraati</b>	8	4	3	3	2
<b>Sanayi Bitkileri Ziraati ve Ziraat Sanatları</b>			1	1	2
<b>Zootekni</b>	1	2	2	1	2
<b>Kümes Hayvancılığı</b>	2	2			
<b>Arıcılık ve İpek Böcekçiliği</b>			1	2	2
<b>Balıkçılık ve Su Mahsülleri</b>				2	2
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

Tablo 5  
Teknik Ders ve Etkinliklerin I. Sınıflarda Dağılımı (Kız ve Erkek)

<b>Dersler</b>	<b>Erkek Öğrenci</b>	<b>Kız Öğrenci</b>
<b>Demircilik ve Nalbantlık</b>	2	
<b>Dülgerlik ve Marangozluk</b>	2	
<b>Yapıcılık</b>	5	
<b>Köy ve El Sanatları</b>		10
<b>Makine ve Motor Kullanma</b>	2	1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

Tablo 6  
Erkek Öğrenciler için Teknik Alanlar

Ders Grupları	II.	III.	IV.	V.
<b>1. Demircilik</b>				
a. Sıcak ve Soğuk Demircilik	8	8	6	6
b. Nalbantlık			3	3
c. Motorculuk	3	3	2	2
<b>2. Dülgerlik</b>				
a. Dülgerlik	6	6	7	7
b. Marangozluk	3	3	2	2
c. Duvarcılık	2	2	2	2
<b>3. Yapıcılık</b>				
a. Yapıcılık	6	6	7	7
b. Betonculuk	3	3	2	2
c. Dülgerlik	2	2	2	2
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

Tablo 7  
Kız Öğrenciler için Teknik Alanlar

Ders Grupları	II.	III.	IV.	V.
<b>1. Dikiş- Biçki</b>				
a. Dikiş	8	8	6	6
b. Örgü ve Dokuma			3	3
c. Ziraat Sanatları	3	3	2	2
<b>2.Örgücülük ve Dokumacılık</b>				
a. Örgü ve Dokuma	6	6	7	7
b. Dikiş	3	3	2	2
c. Ziraat Sanatları	2	2	2	2
<b>3. Ziraat Sanatları</b>				
a. Ziraat Sanatları	6	6	7	7
b. Dikiş	3	3	2	2
c. Örgü ve Dokuma	2	2	2	2
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>

Tablolardan da görülmektedir ki, Köy Enstitüleri'nde okutulan müfredat genel olarak köy koşullarına uyum sağlama ve köyün kendi kendisine yetebilecek konuma gelmesine yönelik derslerden oluşmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki, Tablo 4'te görülen zirai dersler; okulların bulunduğu bölgenin şartlarına göre değişkenlik göstermektedir (Binbaşoğlu, 1990). Tablo 6 ve Tablo 7'de (aktaran Altunya, 2010) görüldüğü şekliyle kız ve erkek öğrencilerin hayatta kendilerine gerekli olan bilgileri de okul ortamında öğreniyor olmaları ve bütün bu bilgilerin üretimle bağlantısı, Tablo 3'te görüldüğü gibi bir yandan yurttaşlık bilgisi ve ulusal oyunlar gibi milliyetçiliğin öğrencilere aşılması, diğer yandan da Tablo 5'te görülen motor ve makine kullanımı gibi derslerin içeriğiyle günün şartlarıyla denklik sağlanması; köy enstitülerini, ülkenin kuruluş yıllarında devlete yardımcı kurumlar haline getirmiştir. Modernizmle bağlantılı olarak programlarda, doğacılık (natüralizm), pragmatizm, ilerlemecilik ve hatta yeniden yapılandırmacılık gibi çağdaş eğitim felsefelerinden yararlandığı görülmektedir (Binbaşoğlu, 1990). İmam Hatip Okulları'nın 1951 yılı ders dağılım çizelgelerine (aktaran Çınar, 2013) bakıldığında da mevcut dönemin din ile ilgili açığını kapatmak üzere hazırlanmış ve ayrıca öğrencilere kültür derslerinin de neredeyse din dersleri ile eşit oranda verilmiş olduğunu görmek mümkündür;

Tablo 8  
I. Devre Meslek Dersleri Dağılım Çizelgesi

Dersler	I.	II.	III.	IV.
<b>Kur'an-ı Kerim, Tecvid</b>	3	2	2	1
<b>Arapça</b>	5	5	6	5
<b>Akaîd</b>	1	2	3	2
<b>Din Dersleri</b>	3	2	2	
<b>Siyer ve İslam Ahlâkı</b>	1	1	1	1
<b>Tefsir</b>				2
<b>Hadis Usûlü</b>				1
<b>Fıkıh Usûlü</b>				1
<b>Kelâm</b>				2
<b>Türk- İslam Sanatları Tarihi</b>				1
<b>Türkçe Hitabet</b>				1
<b>Toplam</b>	13	12	14	17

Ek olarak, birinci devre imam hatip okullarının müfredatında da Türk ve İslam sentezini destekler nitelikte derslerin varlığı da göze çarpmaktadır.

Tablo 9  
I. Devre Genel Kültür Dersleri Dağılım Çizelgesi

Dersler	I.	II.	III.	IV.
<b>Türkçe</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>Yazı</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		
<b>Psikoloji ve Din Psikolojisi</b>				<b>1</b>
<b>Tarih</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Coğrafya</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Yurt Bilgisi ve Kanun Bilgisi</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Matematik</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Fizik</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Kimya</b>			<b>2</b>	
<b>Tabiat Bilgisi</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>Sağlık Bilgisi</b>				<b>2</b>
<b>Yabancı Dil</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Beden Eğitimi</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Resim</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
<b>Müzik</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>15</b>

Okulların Tablo 8 ve Tablo 9'daki (aktaran Çınar, 2013) I. devre programları incelendiğinde, kültür derslerinin yanında mesleki eğitim vermek adına neredeyse eşit oranlarda din derslerine yer verildiği, kültür derslerinin genel dağılımının neredeyse Köy Enstitüleri'nin kültür dersleriyle (bkz. Tablo 3) aynı çizgide dağıldığını söylemek mümkündür. Dönemlerin şartları göz önüne alındığında; Köy Enstitüleri ders programında bulunan Askerlik dersinin İmam Hatip Okulları I. devre ders programında bulunmayışı doğaldır (bkz. Tablo 3 ve Tablo 9). Aynı şekilde Köy Enstitüleri'nin bir gereği olarak müfredatta bulunan Ziraat İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik dersinin İmam Hatip Okulları programında bulunmadığı, bunun yerine Psikoloji ve Din Psikolojisi derslerinin yer aldığını görmek mümkündür ki dinin psikoloji üzerinde yarattığı olumlu etki göz önünde bulundurulursa; bu dersin



İmam Hatip Okulları'nda mesleğe yardımcı bilgi kategorisinde müfredata eklenmiş olduğu düşünülebilir. Yine kız ve erkek öğrenciler için ayrı programların olmayışı, mesleklerin uygulanacağı sahalarda farklılık olmasından kaynaklanmaktadır. Bir diğer ifade ile Türk geleneklerinde köy hayatı içerisinde kadın ve erkeklerin yapabilecekleri belli kriterler göz önünde bulundurularak ayrılmışken, din eğitimi verme konusunda böyle bir ayrıma gidilmesine gerek yoktur.

İmam Hatip Okulları'nın halkın yoğun ihtiyacı karşısında, muhafazakâr çizgideki Demokrat Parti'nin tek partili dönemden başlayarak devam eden girişimleriyle açılmıştır. Ancak Reed'in (1955) çok partili döneme geçilmesinden sonra Türkiye Cumhuriyeti okulları üzerine yaptığı gözlemler bizlere, Türkiye'de o yıllarda özel öğretim teşebbüslerinin ve illegal dini gurupların varlıklarını hâlâ sürdürdüklerini göstermiştir. Buradan hareketle, din eğitiminin halkın büyük bir ihtiyacı olarak mecliste tartışmalara konu olmasının ve sonuç olarak müfredata eklenmesinin ötesinde, halkın din duygularının dönemin muhafazakâr siyasetinden güç alan gruplar tarafından sömürüldüğünü söylemek mümkündür. İmam- Hatipler bir ihtiyaca karşılık olarak açılmışlar ancak devlet ideolojisinin çok partili döneme geçiş süreci içerisinde propaganda malzemesine dönüşmesiyle farklı grupların bunu bir fırsat bilerek halkın manevi duyguları sömürülmüş ve dolayısıyla da modern çevreler tarafından hedef haline getirilmişlerdir.

Bu bilgilerden yola çıkarak, doğru kavramların yanlış yorumlanmasıyla Köy Enstitüleri modern ve Batı'ya dönük olanı, İmam Hatip Okulları muhafazakâr ve Doğu'ya dönük olanı simgelemektedir. Bu önerme yanlış değildir ancak modern ve muhafazakâr kavramları Türk düşünce tarihi içerisinde Avrupalı muadilleri gibi algılandıkları için kavramlar birbirlerine taban tabana zıt gibi görünmektedirler, yanlış olan önerme budur. Sonuç olarak Türk eğitim sisteminin hafızasında Köy Enstitüleri muhafazakârlarca, İmam Hatipler ise modernistlerce sıklıkla eleştirilip hedef haline getirilmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

İnsanlar yaşadıkları dünyayı kendi düşünce sistemlerine göre dizayn etmek isterler. Bunun en temel sebebi; yaşamın belirsizliği karşısında geçmişten getirdikleri, gelenek olarak benimsedikleri; bir diğer ifadeyle, tarihin süzgecinden geçerek kusursuz hale getirdikleri sistemin kendilerini psikolojik ve fiziksel olarak güvende hissettirmesidir. Bu güvende olma ihtiyacı nedeniyle toplumlar oluşturulur, mevcut düzenin kurallarına riayet edilir, fikirlerin etrafında birleşilir. Muhafazakârlık da insanların etrafında birleştikleri fikirlerden bir tanesidir. Ancak belirtmek gerekir ki muhafazakârlık, soyut ideolojileri reddederek kendisini ideolojilerin üzerinde konumlandırır. Çünkü bu ideolojiler muhafazakârlar için sınırlı insan aklının ürünü olan kurallar dizgesidir. Ancak insan; günbegün değişen, canlı bir organizma gibi tasvir edilen dolayısıyla da çok karmaşık olan toplumun kurallarını belirleyebilecek güce sahip değildir. Muhafazakârlığın en karakteristik özelliği de burada ortaya çıkmaktadır; insan aklına ve bilinmeyene güvensizlik. Bu nedendir ki muhafazakârlık, toplumu bireye tercih etmektedir. Çünkü toplum insana, tarih boyunca yarattığı din, aile, gelenek gibi kurumlarla; hata yapma olasılığından, kendi sınırlılığının zararlarından ve karmaşadan kaçınma yolları sunmaktadır.

Muhafazakârlık her ne kadar insanlığın başlangıcından beri alışkanlık düzeyinde var olmuş olsa da, sistematize hale gelmesi 18. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan Aydınlanma hareketlerine ve 1789 Fransız Devrimi'ne rastlar (Beneton, 1991). Devrim devam ederken kaleme aldığı *Fransız Devrimi Üzerine Düşünceler* (1790) isimli kitabıyla muhafazakârlığın kurucusu sayılan Burke (2002), akılcılık adına din gibi devlet otoritesi gibi geçmişten gelen tüm kurumların yıkılıp bireyselleşme hareketini sert bir dille eleştirmiştir. Sistemik bir dille yazılmayan kitabın detayları incelendiğinde ise muhafazakârlığın ilkelerini gözlemlemek mümkündür.

Muhafazakârlık, başlangıç noktası olarak gelenek vurgusu yapmaktadır. Çünkü gelenek toplumsal yapı içerisinde bireylerin tarihin süzgecinden geçirilip hatasız olarak kabul ettikleri ve dolayısıyla da gönüllü olarak bağlı kaldıkları kuralları ifade etmektedir. Muhafazakârlığın en temel reddiyesi, ani değişimlerdir ki bu değişimler

toplumdaki uyumu yok ederek kargaşa yaratacaktır. Bu kargaşayı önlemek için de geleneklerin azami önemi vardır. Mannheim (aktaran Kecskemeti, 1959); geleneklerin hangilerinin korunup hangilerinin değiştirilmesi ya da terkedilmesi gerektiği konusunda araştırmalar yaparak muhafazakârlığı *bilinçli hale gelmiş gelenekçilik* olarak nitelermektedir. Çünkü gönüllülüğün tesis edilebilmesi için yararlılık da gerekmektedir. Buradan hareketle, evreni kusursuz olarak yaratan Tanrı ve tartışılmaz kuralları ile en sağlam kurum olan din, toplum içerisinde bireylerin davranış şekillerini düzenlemesi adına sınırlı devlet otoritesi, toplumun hafızasını oluşturmada birincil yapı dolayısıyla da en temel kurum olan aile ve ailenin nesilden nesle aktaracağı ve toplumun karmaşık yapısını sistemli hale getirdiği varsayılan hiyerarşiyi de somutlaştıracak olan mülkiyet ile zamanın ya da toplumun içinde bulunduğu şartların getirilerine uyum sağlayabilmek adına pragmatizm; geleneğin devamlılığını sağlamak adına muhafazakârlığın temel ilkelerinde referans noktası olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak muhafazakârlık Özipek'in (2007) ifadeleriyle şu şekilde tanımlanmaktadır;

“Muhafazakârlık, insanın akıl, bilgi ve birikim bakımından sınırlılığın inanan, bir toplumun tarihsel olarak sahip olduğu aile, gelenek ve din gibi değer ve kurumlarını temel alan, radikal değişimleri ifade eden sağ ve sol siyasi projeleri reddederek ılımlı ve tedrici değişimi savunan ve siyaseti, bu değer ve kurumları sarsmayacak bir çerçeve içinde sınırlı bir etkinlik alanı olarak gören bir düşünce stili, bir fikir geleneği ve bir siyasi ideolojidir” (para. 3).

İnsanlar yukarıda belirttiğimiz güvenlik ihtiyacı sebebiyle, tarihten miras aldıkları geleneklerin ve kuralların bir sonraki nesle aktarımını eğitim yoluyla sağlamaktadırlar. Eğitim, tarih kadar eski bir kurumdur ve insanların yaşamak istedikleri dünyayı tasarlarırken kullandıkları en etkili araçtır. İnsan yavrusu, tarihin başlangıcından beri, zamanın ve içinde bulunulan coğrafyanın koşullarına bağlı kalarak, kimi zaman savaş tehditlerini bertaraf etmek için askeri eğitim verilerek, kimi zaman ise toplumun bir arada huzurla yaşamasını sağlamak üzere ahlâk eğitimi yoluyla şekillendirilmiştir. Kültür ile toplumun birbirini etkileyen ve birbirinden beslenen yapısının içerisinde eğitim, bu karşılıklı etkileşimin hem öznesi hem de nesnesi konumundadır.

Bireyleri ve dolayısıyla bireylerin oluşturdukları toplumları şekillendirmede böylesine büyük bir güç söz konusu olduğunda devletlerin ailede başlayarak ömür boyu süren eğitim sistemini sistematik hale sokup kendi ideolojilerini empoze

etmeleri kaçınılmazdır. Çünkü devlet de kendi güvenliğini, toplulukları aynı yöne kanalize ederek sağlamaktadır ki bu nedenle okul kurumu inşa edilmiştir. Bu anlamda siyasal devletlerde eğitim ideolojiktir; devletin ideolojisini toplumun yeni yetişen kuşaklarına aktarma görevini üstlenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı İmparatorluğu'ndan aldığı mirasla, yeni ve modern bir toplum yaratma idealiyle kurulmuştur. Ekonomiden eğitime kalkınma ihtiyacı duyan devlet, atılacak adımlarda ilk sırayı eğitime vermiştir ki Cumhuriyet'in ilk nüfus sayımının yapıldığı 1927 senesinde okuma yazma oranı % 10 civarındadır (Wilson ve Başgöz, 1968). Üstelik Osmanlı Devleti'nin yaşadığı din ile halkın dini ritüelleri de farklılık göstermektedir. Bütün bu olumsuz koşullar, Kurtuluş Savaşı'ndan yeni çıkmış, fakir bir halkın Batı seviyesinde ve hatta onun da ilerisinde bir seviyeye taşınmasını zorlaştırmıştır. Bir yandan toplumda Türk olma bilincini yaratmak, diğer yandan halkın cehaletini yok etmek ve dil konusundaki ikilemden kaynaklı dezavantajları yok etmek için Dil Devrimi'nden okuma yazma seferberliklerine, hilafetin kaldırılıp dinin devlet eliyle öğretimine kadar bir dizi düzenleme yapılmıştır. Türkiye'de muhafazakârlığın ortaya çıkması bu hızlı konjonktür değişiminden kaynaklanmıştır. Devletin akılcı ve ilerlemeci politikaları, halkın mevcut yaşam düzeninden kopup yeni bir sisteme ayak uydurmasını zorlaştırmıştır. Özellikle tek partili dönem içerisinde sistematik olarak din derslerinin okul müfredatlarından kaldırılması, manevi anlamda büyük bir boşluğa ve dolayısıyla da din eğitimi konusunda ihtiyaca neden olmuştur. Türkiye'de muhafazakârlığın din ekseninde yükselmesinin nedenlerinden biri de bu din eğitimi boşluğudur.

Köy Enstitüleri, eğitim konusunda atılan adımlar arasında en çok tartışmaya neden olan kurumların başında gelmektedir. Temel prensip, köylülerin bilimsel yöntemlerle eğitim almak suretiyle üretime katkıda bulunması ve kendi içlerinden yetişen bireylerin döngüsel olarak köyün eğitilmesini sistematik olarak sağlamasıdır. Bu şekilde hem köylere ulaşmayan eğitim imkânları sorunu ortadan kalkmış olacak ve cehaletin önüne geçemedeki köy ayağı tamamlanmış olacak hem de bu süreçte köyler devlete yük olmadan ve üretime de katkı sağlayarak ülkenin gelişimine destek vereceklerdir. Nitekim Köy Enstitüleri, yapılarındaki bozulmalardan ve halkın hassasiyetlerini göz önüne almayan bir takım yanlış kararlar neticesinde

muhafazakârlar tarafından yapılan ahlâk bozulması ve komünizm tehlikesi gibi eleştirilere CHP'nin çok partili sürece geçilen dönemdeki oy kaybı da eklenip kapatılıncaya kadar, ülkede Kemal Tahir ve Fakir Baykurt gibi edebiyat ve sanat alanında ünlü isimler yetiştirmiş ve *üretici iş okulu* sistemi (aktaran Çakmak, 2007) modernizm ve cehaletten kurtulma noktasında başarılı olmuştur.

Her ne kadar birbirinin devamı niteliğinde iki okul olmasalar da, imam hatip okulları da böyle bir dinsel boşluğun ve muhalefet ile iktidar partisinin muhafazakârlık-modernizm çatışması sonucu doğarak günümüzdeki yapısal şekli almıştır. Tartışmalı kurumlardan bir diğeri olan İmam- Hatipler tek partili dönem sürecinde açılmış ancak öğrencilerin geleceğe dair kaygıları dolayısıyla talep azlığı nedeniyle kendiliklerinden kapanmışlardır (aktaran Sarpkaya, 2008). Tekrar açılmaları ise Demokrat Parti dönemine denk gelmektedir. Çalışmamızda örnek olarak gösterilen iki kurumdan muhafazakârlığı simgeleyen kurum, İmam- Hatip okullarıdır. Çünkü Türkiye'de din ekseninde şekillenen muhafazakâr talepleri ders programlarındaki meslek derslerinin dinsel ağırlığı nedeniyle İmam Hatip okulları karşılamaktadır. Halkın ihtiyaçları doğrultusunda açılan okulların günümüzde hızla artan sayıda açılmaya devam etmeleri, modernist çevrelerce laiklik ilkesine aykırı olduğu iddiasıyla tepkiyle karşılanmaktadır.

Sonuç olarak her iki kurumun da muhafazakâr ve modern tarafları bulunmaktadır. Örneğin köy enstitüleri muhafazakârlığı milliyetçilik bağlamında ele almıştır, İmam Hatip okulları ise din bağlamı üzerinden muhafazakâr bir tutum sergilemektedir. Köy Enstitüleri kalkınmanın ve eğitimin modern bilimin ışığında mümkün olabileceğini savunmuş, İmam Hatip okullarının amaçları içerisinde de yine bilimin ve akılcılığın izinden yürüneceğine dair ifadeler yer verilmiştir. Ancak Türk siyasetinin kendi içerisindeki tartışmalarından ve bu tartışmalar esnasında karşılarında olan gruba karşıt ideoloji olarak gösterdikleri fikirlerle eleştiriler yöneltmiş olmaları, halkın zihninde bu iki kurumun birbirinin devamı ve ancak birinin yalnızca modernizmi diğerininse yalnızca muhafazakârlığı sembolize eden kurumlar olarak yer etmelerine sebep olmuştur.

## 5.2 Öneriler

Bu çalışma temel olarak, 1950- 1960 dönemi gibi kısıtlı bir süreçte Türk eğitiminde muhafazakârlığın hangi açılardan ele alındığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Her

ne kadar muhafazakârlığın Türk eğitimi içerisindeki görüngelerini araştırmaya tek partili dönemden başlanmış olsa da odak noktası 1950- 1960 dönemini kapsadığı için ve konunun da çok dağılmaması adına tek partili süreçte halkın ihtiyaçları doğrultusunda kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır. Ek olarak, çalışmanın objektifliğini koruması adına resmi kaynaklardan ve meclis tutanaklarından yararlanılmıştır. Dönem içerisinde yayınlanan gazeteler ve diğer basın organlarının materyalleri incelenerek tek partili dönemde halkın ihtiyaçlarının ya da rahatsızlıklarının değerlendirilmesi ve çok partili döneme geçiş sürecine hangi toplumsal etmenlerin sebep olduğunu incelemek adına katkı sağlayacaktır. Toplumlar bir önceki neslin devamıdır, dolayısıyla toplumu geçmişte rahatsız etmiş ve tartışmalara sebep olmuş konuların önlem alınmazsa mevcut günde de ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Ek olarak muhafazakârlık günümüzde hâlâ *gericilik*, *yobazlık* olarak algılanmaktadır. Toplumda kavramların doğru biliniyor olması yukarıda bahsettiğimiz gibi kavram karmaşalarının önüne geçecektir. Bu amaçla; bireylerin muhafazakârlık ile ilgili bilgilerinin ve tutumlarının tespit edildiği, kavrama dair bilgi birikiminin ölçülebileceği bir test geliştirilip, yapılan analiz sonucunda toplumun bu kavram hakkında bilgi sahibi olmasına yönelik önlemler alınması; gerek Köy Enstitüleri gibi öncü bir kuruma gerekse İmam Hatip okulları gibi din ihtiyacını karşılamaya yönelik kurumlara daha objektif bir bakış açısı kazandırarak gelişimlerine olumlu etki yapacaktır.

Tüm bu karışıklığın ve bilgi eksikliğinin ortadan kaldırılabilmesinin yolu, disiplinler arası bir çalışma yapılarak; felsefe, sosyoloji, siyaset bilimcilerinin, eğitim bilimciler ile ortak bir çalışma yapılması adına katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- 1921, 1924, 1961 ve 1982 Anayasaları (Karşılaştırma Tablosu). Erişim adresi: <http://www.adalet.gov.tr/duyurular/2011/eylul/anayasalar/1982.pdf>
- Ahmad, F. (2015). *Demokrasi sürecinde Türkiye*. A. Fethi (Çev.). İstanbul: Hil Yayın.
- Akkafa, Y. (2010). *Köy Eğitimcileri Kanunu ve Türk milli eğitiminde uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (264334.).
- Akkır, R. (2015). *Türkiye’de muhafazakârlık*. İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Akşin, S. (2006). *Ana çizgileriyle Türkiye’nin yakın tarihi*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Alatlı, A. (2010). *Batı’ya yön veren metinler III: Aydınlanma/Burjuva yüzyılı/Bilim çağının zaferi (1650- 1800)*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Altunya, N. (2009). Köy enstitüleri. *Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı*. Erişim adresi: [http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr/FileUpload/ds12596/File/ko%C2%A6%C3%A4yenustitu%C2%A6%C3%A4leri\\_64-144.pdf](http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr/FileUpload/ds12596/File/ko%C2%A6%C3%A4yenustitu%C2%A6%C3%A4leri_64-144.pdf)
- Altunya, N. (2010). Köy enstitülerinin sistemine genel bir bakış. H. Biçicioğlu ve B. Gürsoy (Yay. Haz.). *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-17 Nisan 2010, Kastamonu, Türkiye, Bildiriler içinde* (s. 343-368). Kastamonu Üniversitesi.
- Anderson, B. (2014). *Hayali cemaatler*. İ. Savaşır (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Androne, M. (2013, Temmuz). Notes on John Locke’s views on education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 137, 74-79. doi: [doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.255](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.255)
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/>
- Aydın, M. Ş. (2014). Cumhuriyet döneminde örgün eğitim kurumlarındaki din eğitimi. Erişim adresi: <https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=355106>.
- Ayhan, H. (2000). İmam- Hatip Lisesi, *TDV İslâm ansiklopedisi* (s. 191-194) içinde. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/imam-hatip-lisesi>
- Aysal, N. (2005, Mayıs-Kasım). Anadolu’da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 247-269. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ankuayd/article/view/5000003244/5000003764>
- Aytaç, K. (1981). *Çağdaş eğitim akımları (yabancı ülkelerde)*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Baynal, F. (2015). Yetişkinlerde dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 206-231. Erişim Adresi: <http://www.itobiad.com/issue/8765/109451>
- Bastiat, F. (1998). *The law*. D. Russell, (Çev.) Irvington-on-Hudson, NY: Foundation for Economic Education.
- Belge, M. (2017). Muhafazakârlık üzerine. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye’de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 92-100) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Beneton, P. (1991). *Muhafazakârlık*. C. Akalın (Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları; Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar*. Z. Uludağ, Ç. Uğursal ve N. Bakır (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak: ahlak düşüncesine giriş*. A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1990, Nisan). Köy enstitülerinde öğretim programları. *Öğretmen Dünyası*, 124, 27-32. Erişim adresi: <http://cavitbinbasioğlu.org/cavitbinbasioğlu/wp-content/uploads/2014/10/Bel1139.pdf>
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolay, S., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ., Kabasakal, Ö. ve Yasa, A. (1996). *Türk eğitim sistemi alternatif perspektif*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bora, T. (2015). *Türk sağının üç hali milliyetçilik, muhafazakârlık, İslâmcılık*. İstanbul: Birikim Kitapları.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar Türkiye’de siyasi ideolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne ilkökul programları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377-393. Erişim adresi: [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1833945977\\_24budak.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1833945977_24budak.pdf)
- Burke, E. (1800). *Thoughts and details on scarcity*. UK: T. Gillet. [Google Books sürümü]. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/>
- Burke, E. (1993). *Reflections on the revolution in France*. New York, NY: Oxford University Press.
- Burke, E. (2008). *The Evils of revolution*. London, UK: Penguin Books.
- Classics of Science: Pestalozzi on Education. (1929). *The Science News-Letter*, 15(411), 121-121. doi:10.2307/3905366
- Cumhuriyet Halk Fırkası nizamnamesi ve programı (1931). Ankara: T.B.M.M. Matbaası. Erişim adresi: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/655/197505818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cumhuriyet Halk Partisi Nizamnamesi ve Programı (1943). Ankara: Zerbemat Basımevi.
- Çaha, Ö. (2004). Muhafazakâr düşüncede toplum. *Liberal Düşünce Dergisi*, 34, 15-24. Erişim Adresi: <http://libertedownload.com/LD/arsiv/34/03-Omer-Caha.pdf>
- Çakmak, F. (2007, Güz). Kuruluşundan kapanışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde köy enstitülerine yönelik muhalefet. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 221-250. Erişim adresi: <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/4806>
- Çam, F. B. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve Antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 629-643. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buefad/article/view/5000192049/5000168595>
- Çavdar, T. (2013a). *Türkiye’nin demokrasi tarihi 1839- 1959*. Ankara: İmge Kitabevi.



- Çavdar, T. (2013b). *Türkiye'nin demokrasi tarihi 1950'den günümüze*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çınar, F. (2013, Kış). 1924'ten 2000'e kadar uygulanmış olan imam hatip lisesi öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 197, 180-208. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/442049>
- Çiğdem, A. (1997). *Aydınlanma düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çiğdem, A. (2017). Sunuş. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 13-19) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çufalı, M. (2004). *Türkiye'de demokrasiye geçiş dönemi (1945-1950)*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Dame, F. W. (1996). Jean-Jacques Rousseau's views on adult education. *International Review of Education*, 42(1/3), 205-226. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/3444876>
- Dawson, W. R. (1925). Education in ancient Egypt. *Science Progress in the Twentieth Century (1919- 1933)*, 20(77), 109- 119. London, UK: Science Reviews 2000. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/>
- Demokrat Parti Programı (1946). Ankara: TBMM Kütüphanesi
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dewey, J. (2010). Pedagojik inançlarım. J. Ratner (Ed.), B. Ata, ve T. Öztürk (Çev. ve Ed.), *Günümüzde eğitim* (s. 1- 9) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dicicco, J. M. (2003, Bahar-Yaz). The development of leaders in Ancient China, Rome, and Persia. *Public Administration Quarterly*, 27(1/2), 6-40. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/>
- Doğaner, Y. (2005). Elifba'dan alfabeğe: yeni Türk harfleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 27-44. Erişim adresi: [http://mtad.humanity.ankara.edu.tr/II-4\\_Aralik2005/51\\_MTAD\\_2-4\\_YDoganer.pdf](http://mtad.humanity.ankara.edu.tr/II-4_Aralik2005/51_MTAD_2-4_YDoganer.pdf)
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerinde felsefi ve sosyolojik tahliller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dural, A. B. (2004). Muhafazakârlığın tarihsel gelişimi ve muhafazakâr söylem. B. S. Gür (Dizi Ed.), *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 1, 121-133.
- Durgun, F. (2013). Rönesans'tan 19. yüzyıla Avrupa tarih yazımında ilerleme fikri, dönemselleştirme ve Orta Çağ Avrupa tarihi algısı. *İnsan ve Toplum*, 3(6), 283-304. doi:dx.doi.org/10.12658/human.society.3.6.M0083
- Durkheim, É. (1977). On education and society. J. Karabel ve A. H. Halsey (Ed.), *Power and ideology in education* (s. 92- 104) içinde. UK: Oxford University Press.
- Eğitim. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=107568](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=107568)
- Eren, E. K. (2012). *Muhafazakâr siyaset anlayışı ve demokrasi* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (310896).
- Ergil, D. (1986). Muhafazakâr düşüncenin temelleri "muhafazakârlık ve yeni-muhafazakârlık". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 41(1), 269-292. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ausbf/article/view/5000099538/5000092704>

- Ergün, M. [Muammer]. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), Eğitime giriş (s. 67- 94) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. [Mustafa]. (2005). Medreseler ve imam- hatip liseleri. İ. Çınar ve H. Atılgan (Yay. Haz.). *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, 7-9 Nisan 2005, Malatya, Türkiye, Bildiriler* içinde (s. 109-121). İnönü Üniversitesi Yayınları. Erişim adresi: <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/medimam.pdf>
- Erkan, R. (2010). *Kentleşme ve sosyal değişim*. Ankara: Bilimadamı Yayınları.
- Ertürk, S. (1969). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Yelkenitepe Yayınları.
- Evers, V. ve Wright State University (1976). *Ancient Egypt*. Washington D.C.: Dayton, OH. Public Education Religion Studies Center. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED156607.pdf>
- Feldman, S. M. (1997). The Christian Middle Ages. Please don't wish me a merry Christmas: A critical history of the separation of church and state (s. 28-49) içinde. New York; London: NYU Press. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/>
- Filloux, J. C. (1993). Emile Durkheim (1858- 1917). *Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education)*, 23(1/2), 303-320. Erişim adresi: <https://tr.scribd.com/document/25297027/Durkheim-and-Education-Jean-Claude-Filloux>
- Genç, E. (2006). *Sosyolojik açıdan entelektüel kavramlaştırmaları* (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (172719.).
- Gezgin, Y. (2011). Cemaat-Cemiyet Ayırımı ve Ferdinand Tönnies. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 22, 183-201. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/iusoskon/issue/9527/119110>
- Gillard, P. (2003). *Cambridge advanced learner's dictionary* (3. bs.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gökçaftı, M. A. (2005). *Türkiye'de din eğitimi ve imam hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökalp, Z. (1968). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri I*, Kardeş, R. (Yay. haz.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (1977). *Makaleler III*. Durusoy, M. O. (Yay. haz.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1977). *Makaleler IV*. Tuncor, F. R. (Yay. haz.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (2012). *Hars ve medeniyet*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Gökalp, Z. (2013). *Türk ahlâkı*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Gökalp, Z. (2014). *Türkleşmek, İslâmlaşmak, muasırlaşmak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güler, E. Z. (2010). Muhafazakârlık kadim geleneğin savunusundan faydacılığa. H. B. Örs (Ed.), 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler (s. 115-162) içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *İslâmın bugünkü meseleleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngörmez, B. (2004, Yaz). Muhafazakâr paradigma: “dogma” ve “önyargı”. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 1, 11-30.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2011). Eski Çağ'da eğitim. M. Şişman (Ed.), *Eğitim tarihi* (s. 2-29) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güvenç, B. (2011a). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2011b). *Kültürün abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hayat Boyu Öğrenme Platformu, 1928- 1959 Yılları Arası Yetişkin Okuma Yazma Çalışmaları. Erişim adresi: [http://www.hbo.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/istatistik/31092623\\_19281959.pdf](http://www.hbo.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/istatistik/31092623_19281959.pdf)
- Hali, S. ve Rencüzoğulları, S. (2017, Yaz). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 425-437. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/436726>
- Hesapçioğlu, M. (2008, Kış). Türkiye'de cumhuriyet dönemi eğitim ideolojisi. *Liberal Düşünce*, 13(49), 87-100. Erişim adresi: <http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/49/07-hesapcioglu-turkiye-de-cumhuriyet-donemi-egitim-ideolojisi.pdf>
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 25-46. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uluifd/article/view/5000017844/5000018134>
- Hyden, T. M. (1984, Kasım). A critique of Marxist legal theoretical constructs. *Studies in Soviet Thought*, 28(4), 345-355. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20099977>
- Illich, I. (2015). *Okulsuz toplum*. M. Özay (Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Imamuddin, S. M. (1984, Güz). Mosque as a centre of education in the early middle ages. *Islamic Studies*, 23(3), 159-170. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/>
- İnal, K. (1980). Durkheim'in eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(24), 511-518. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/505/6073.pdf>
- İnternet Kaynakları:  
<https://www.meb.gov.tr/>  
<http://www.mevzuat.gov.tr/>  
<https://www.oecd.org/>  
<http://www.sbb.gov.tr/>  
<http://www.tbmm.gov.tr/>  
<http://www.tuik.gov.tr/>
- İrem, N. (2017). Bir değişim siyaseti olarak Türkiye'de cumhuriyetçi muhafazakârlık: temel kavramlar üzerine değerlendirmeler. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 92-100) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kalyoncuoğlu, Z. (2010). Köy Enstitüleri'nde Hasan Ali Yücel'in yeri. *folklor/edebiyat*, 16(64), 237-244. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/255300>
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaştırma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karahasanoğlu, T. (2002, Mayıs). Dede Korkut Hikayeleri'nde iletişim belgeleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 1, 257-295. Erişim adresi: <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11467/200/M00037.pdf?sequence=1>

- Karakök, T. (2011, Ağustos). Menderes Dönemi'nde (1950- 1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 89- 97. doi: 10.5961/jhes.2011.014
- Kaya, Y. K. (1981). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika- eğitim- kalkınma*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Kecskemeti, P. (1959). Introduction, P. Kecskemeti (Ed.), Essays on the sociology of knowledge (s. 1-32) içinde. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Kecskemeti, P. (1959). The problem of generations. P. Kecskemeti (Ed.), Essays on the sociology of knowledge (s. 276-320) içinde. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- King, H. M. (1896, Mayıs). The true aim of education. *The journal of education*, 43(19) , 307. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/44047708>
- Kirby, F. (2015). *Türkiye'de köy enstitüleri*. N. Berkes (Çev.). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Kirman, E. (2006). *Çok partili döneme geçiş süreci ve Türk siyasal kültüründe muhalefet olgusunun gelişimi (1946-1950)* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (187389).
- Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından: öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-19. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/493/5786.pdf>
- Kodamanoğlu, N. (1965). *Education in Turkey (1923- 1960)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Komşu, U. C. (2011, Aralık). Konfüçyus ve Sokrates'in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 25-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/15979>
- Korkmaz, A. (2010). Eğitim biliminin ekonomi ile ilişkisi: eğitim ekonomisi. Küçükahmet, L. (Ed.), Eğitim bilimine giriş (s. 145-159) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köker, L. (1996). Kimlik krizinden meşruluk krizine: Kemalizm ve sonrası. *Toplum ve Bilim*, 71, 150-167.
- Köker, L. (2017). Liberal muhafazakârlık ve Türkiye. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 274-313) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köy Enstitüleri Kanununun 3üncü Maddesinin Birinci Fıkrasının Değiştirilmesi Hakkında Kanun (1950, 18 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 7436). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7436.pdf>
- Köy Enstitüsü Mezunu Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek Kanun (1947, 10 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 6703). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8625.pdf>
- Kramer, S. N. (1957, Ekim). The Sumerians. *Scientific American*, 197(4), 70-86. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/24941944>
- Kroeber, A. L. ve Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: The Harvard University Museum.

- Kültür. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc4b059739765.57677350](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc4b059739765.57677350)
- Levi-Strauss, C. (1996). *Yaban düşüncesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Makal, A. (1999). *Türkiye’de tek partili dönemde çalışma ilişkileri: 1920- 1946*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Mannheim, K. (1921/22). On the interpretation of welthanschauung. P. Kecskemeti, (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (s. 134-190) içinde. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1924). Historicism, P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (s. 84-133) içinde. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (1928). Competition as a cultural phenomenon, P. Kecskemeti, (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (s. 191-229) içinde. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. (2002). *İdeoloji ve ütopya*. M. Okyavuz (Çev.). Ankara: Epos Yayınları.
- Mardin, Ş. (2006). *Türkiye’de toplum ve siyaset makaleler I*. M. Türköne ve I. T. Önder (der.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mark, J. J. (2013, Kasım). Ancient Greece, *Ancient History Encyclopedia* içinde. Erişim adresi: <https://www.ancient.eu/>
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (2. bs.). O. Akınhay ve D. Kömürcü (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- McBride, N. (2013, Bahar). Power and purpose of information systems: lessons from lost civilisations. *UK Academy for Information Systems konferansında sunulan bildiri*. Erişim adresi: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=ukais2013>
- Mevzuat (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Muhafazakârlık. (t.y.). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük* içinde. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c9d318ae7b467.48195231](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c9d318ae7b467.48195231)
- Murray, J. C. (1949, Ocak). The political thought of Joseph de Maistre. *The Review of Politics*, 11(1), 63-86. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/>
- Müstaid. (t.y.). *Osmanlıca Sözlük* içinde. Erişim adresi: <http://osmanlicasozluk.speakdictionary.com/M%C3%BCstaid.html>
- Nirun, N. (1999). *Sistemik sosyoloji açısından Ziya Gökalp*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Oakeshott, M. (2004, Yaz). Muhafazakâr olmak üzerine. İ. Seyrek (Çev.), *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 1, 54-78.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Science performance (PISA) (indicator)*. Erişim adresi: <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm>
- Okoh, S. E. N. (1980, Bahar). Education as a source of economic growth and development--an essay. *The Journal of Negro Education*, 49(2), 203-206. doi:10.2307/2294969
- Okyavuz, M. (2002) Sunuş, *İdeoloji ve ütopya* (s. 9- 24) içinde. Ankara: Epos Yayınları.

- Otten, W. (2001). Medieval scholasticism: past, present, and future. *Nederlands archief voor kerkgeschiedenis / Dutch Review of Church History*, 81(3), 275-289. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/24011332>
- Ottoway, A. K. C. (1968, Şubat). Durkheim on education. *British Journal of Educational Studies*, 16(1), 5-16. doi:10.2307/3119196
- Öz, E. (1992). *Tek parti yönetimi ve siyasal katılım: 1923-1945*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Özgür, İ. (2015). *İmam hatip okulları inanç, siyaset ve eğitim*. H. Yalın ve E. Özkan (Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özipek, B. B. (2004, Bahar). Muhafazakâr siyasetin temelleri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 34, 5-9. Erişim Adresi: <http://libertedownload.com/LD/arsiv/34/02-Bekir-Berat-Ozipek.pdf>
- Özipek, B. B. (2007, Kış). Muhafazakârlık nedir?. *Köprü Dergisi*, 97. Erişim adresi: <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=822>
- Özipek, B. B. (2017). Muhafazakârlık, devrim ve Türkiye. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye’de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 66-84) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özkan, İ. (2016, Kış). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 19-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/369197>
- Parekh, B. (2000). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. B. Tanrıseven (Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Platon (2018). *Devlet*. S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Power, M. (2011). Foucault and sociology. *Annual Review of Sociology*, 37, 35-56. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/>
- Reed, H. A. (1988, Mart). Islam and education in Turkey: their roles in national development. *Turkish Studies Association Bulletin*, 12(1), 1-5. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/43384190>
- Safi, İ. (2007). *Türkiye’de muhafazakâr siyaset ve yeni arayışlar*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Sazak, M. (2010). Köy enstitülerinin evreleri. H. Biçicioğlu ve B. Gürsoy (Yay. Haz.). *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-17 Nisan 2010, Kastamonu, Türkiye, Bildiriler* içinde (s. 208-224). Kastamonu Üniversitesi.
- Smith, P. (2001). *Kültürel kuram*. S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu (Çev.). İstanbul: Babil Yayınları.
- Şahin, M. C. (2012). Demokrat Parti dönemi Türkiye’inde din, siyaset ve eğitim ilişkileri. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(12), 31-54. Erişim adresi: [http://isamveri.org/pdfdr/D03402/2012\\_12/2012\\_SAHINM.pdf](http://isamveri.org/pdfdr/D03402/2012_12/2012_SAHINM.pdf)
- Şener, M. (2015). Burjuva uygarlığının peşinde. G. Atılgan, C. Saraçoğlu ve A. Uslu (Yay. Haz.), *Osmanlı’dan günümüze Türkiye’de siyasal hayat* (s. 195- 339) içinde. İstanbul: Yordam Kitap.
- Şentepe, A. (2015). Yaşlılık döneminde dini başa çıkma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 186-205. Erişim Adresi: <http://www.itobiad.com/download/article-file/92848>

- Şimşek, E. (2011). Atatürk'ün din eğitimi ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 45, 219-234. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunitaed/article/view/1020007002/1020006436>
- Şimşek, E. (2013). Çok partili dönemde yeniden din eğitimi ve öğretimine dönüş süreci (1946- 1969). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 49, 391-414. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/33683>
- Tangülü, Z. (2012, Bahar). Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları (1950- 1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256490>
- TBMM, (t.y.). *Ad Defteri, Dönem VIII, 21 Temmuz 1946 Milletvekili Genel Seçim Sonuçları*. Erişim Adresi: [https://global.tbmm.gov.tr/docs/secim\\_sonuclari/secim3\\_tr.pdf](https://global.tbmm.gov.tr/docs/secim_sonuclari/secim3_tr.pdf)
- TBMM, (1940). *Köy enstitüleri kanunu*. Erişim adresi: [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmc021/kanuntbmmc021/kanuntbmmc02103803.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmc021/kanuntbmmc021/kanuntbmmc02103803.pdf)
- TBMM, (1954). *Köy enstitüleriyle ilköğretmen okullarının birleştirilmesi hakkında Kanun*. Erişim adresi: [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmc036/kanuntbmmc036/kanuntbmmc03606234.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmc036/kanuntbmmc036/kanuntbmmc03606234.pdf)
- TBMM, (2011). *Tarihe düşülen notlar-1 Yasama yılı açılışlarında cumhurbaşkanlarının konuşmaları-1 (1 Mart 1924- 14 Aralık 1987)*. Ankara: TBMM Başkanlığı Yayınları. Erişim Adresi: [https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/cumhurbaskani\\_genel\\_kurul\\_konusmalari/CB\\_konusmalari\\_cilt\\_1.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/cumhurbaskani_genel_kurul_konusmalari/CB_konusmalari_cilt_1.pdf)
- TBMM Tutanak Dergisi, (1945, 14 Mayıs). Dönem 7, Cilt 17, Birleşim 54.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1945, 23 Mayıs). Dönem 7, Cilt 17, Birleşim 60.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1945, 1 Kasım). Dönem 7, Cilt 20, Birleşim 1.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1946, 12 Ağustos). Dönem 8, Cilt 1, Birleşim 2.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1947, 29 Ocak). Dönem 8, Cilt 4, Birleşim 37.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1948, 22 Aralık). Dönem 8, Cilt 14, Birleşim 22.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1949, 3 Ocak). Dönem 8, Cilt 15, Birleşim 26.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1950, 29 Mayıs). Dönem 9, Cilt 1, Birleşim 3.
- TBMM Tutanak Dergisi (Gizli Celse), (1951, 19 Kasım). Dönem 9, Cilt 10, Birleşim 6.
- TBMM Tutanak Dergisi, (1952, 27 Kasım). Dönem 9, Cilt 13, Birleşim 49.
- TBMM, (t.y.). *Türkiye Cumhuriyeti Genel Seçimleri*. Erişim Adresi: [https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/secim\\_sorgu.genel\\_secimler](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/secim_sorgu.genel_secimler)
- TBMM Zabıt Ceridesi (1922, 1 Mart). Dönem 1, Cilt 18, Birleşim 18.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1924, 25 Şubat). Dönem 2, Cilt 6, Birleşim 111.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1926, 20 Mart). Dönem 2, Cilt 23, Birleşim 74.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1936, 8 Haziran). Dönem 5, Cilt 12, Birleşim 75.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1940, 17 Nisan). Dönem 6, Cilt 10, Birleşim 41.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1942a, 3 Haziran). Dönem 6, Cilt 26, Birleşim 68.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1942b, 5 Haziran). Dönem 6, Cilt 26, Birleşim 69.
- TBMM Zabıt Ceridesi (1942c, 8 Haziran). Dönem 6, Cilt 26, Birleşim 70.

- T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı, (t.y.). *Kuruluş ve Tarihi Gelişim*. Erişim adresi: <https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/1>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1924). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/05112207\\_YZEL\\_EY\\_YTYM\\_KURUMLARI\\_YYNETMELYYY\\_05.07.2018.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/05112207_YZEL_EY_YTYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY_05.07.2018.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *II. Milli Eğitim Şurası*. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164619\\_2\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164619_2_sura.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *V. Milli Eğitim Şurası*. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164807\\_5\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *18. Milli Eğitim Şurası-2010*. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları (1921- 1926): Telif ve Tercüme Heyeti*. Erişim adresi: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164441\\_heyeti\\_ilmiye.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_11/01062228\\_meb\\_ortaogretim\\_kurumlari\\_yonetmeliği\\_28\\_10\\_201629871.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/01062228_meb_ortaogretim_kurumlari_yonetmeliği_28_10_201629871.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2010). *Stratejik plan (2010-1014)*. Erişim adresi: [https://sgb.meb.gov.tr/Str\\_yon\\_planlama\\_V2/MEBStratejikPlan.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2018). *Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Tanıtım Kitapçığı*. Erişim adresi: <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/ImamHatipTanitimKitapçigi.pdf>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2019). *Bilgi sistemi*. Erişim adresi: <http://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/harita/>
- Tezel, Y. S. (2017). Tanzimat sonrası imparatorluk ve Cumhuriyet Türkiye'sinde "muhafazakârlık" sorunsalı: devamlılıklar, değişimler ve kırılmalar. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 21-39) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Thorndike, L. (1923). *Education: A first book*. New York, NY: The Macmillan Company.
- Thorndike, L. (1940, Ekim). Elementary and secondary education in the middle ages. *The University of Chicago Press on behalf of the Medieval Academy of America*, 15(4). doi: 10.2307/2853459
- Timur, T. (2003). *Türkiye'de çok partili hayata geçiş*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tongul, N. (2004, Mayıs-Kasım). Türk harf inkılâbı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 33-34, 103-130. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/45/793/10166.pdf>
- Tönnies, F. (1944). Cemaat ve cemiyet nazariyesi. Z. F. Fındıkoğlu (Çev.). *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 9(3-4), 712-748. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/97250>



- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi.  
Erişim adresi: [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2011.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2009). *İstatistik göstergeler 1923- 2009*. Erişim adresi:  
[http://www.tuik.gov.tr/yillik/Ist\\_gostergeler.pdf](http://www.tuik.gov.tr/yillik/Ist_gostergeler.pdf)
- Türkmen, İ. (2010). TBMM Zabıt Cerideleri (Tutanakları) ışığında Köy Enstitüleri'nin kapatılış sürecine dair bir değerlendirme. H. Biçicioğlu ve B. Gürsoy (Yay. Haz.). *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-17 Nisan 2010, Kastamonu, Türkiye, Bildiriler* içinde (s. 752-774). Kastamonu Üniversitesi.
- Usta, N. (2000, Eylül- Aralık). Din, devlet ve toplum. *Dini Araştırmalar*, 3(8), 137-148.  
Erişim Adresi: [http://isamveri.org/pdfdr/D01949/2000\\_8/2000\\_8\\_USTAN.pdf](http://isamveri.org/pdfdr/D01949/2000_8/2000_8_USTAN.pdf)
- Usta, N. (2003). Küreselleşme ve din. *Dini Araştırmalar*, 6(17), 179-183. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/da/issue/4454/61355>
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Weeden, M. (2011). Hittite scribal schools outside of Hattusa?. *Altorientalische Forschungen*, 38(1), 116-134. doi:10.1524/aof.2011.0008
- Whidden, C. (2007, Güz). The account of Persia and Cyrus's Persian education in Xenophon's "Cyropaedia". *The Review of Politics*, 69(4), 539-567, Notre Dame, IN: University of Notre Dame. doi:10.1017/S0034670507000952
- Widmer, M. (1927, Şubat). Heinrich Pestalozzi. *The Journal of Education*, 105(8), 201-201. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/42834108>
- Wilson, H. E. ve Başgöz, İ. (1968). *Türkiye Cumhuriyetinde eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.
- Yanardağ, M. (2013). *Yeni muhafazakârlık neo-conlar*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Zürcher, E. J. (2017). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zürcher, E. J. (2017). Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve siyasi muhafazakârlık. A. Çiğdem (Dizi Ed.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Cilt 5. Muhafazakârlık* (s. 40-53) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.