Demokrasi Platformu Dergisi

Journal of Democracy Platform

P- ISSN: 1305-4600
E-ISSN: 2792-0909

Cilt/Volume: 11, Sayı/Issue: 37
(Aralık/December 2022)
https://www.demokrasiplatformu.com

Demokrasi Platformu Dergisi
Journal of Democracy Plaform
Cilt/Volume: 11, Sayı/*Issue* 37 (2022)

Sahibi
Serkan Yorgancılar
Ankara/Türkiye
E-Posta: serkanyorgancilar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8438-2012

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Muhammed Ünlüler
Ankara/Türkiye
E-Posta: muhammedunluler51@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5846-6095

Baş Editor
Prof. Dr. Selma Yel.
Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü,
Ankara/Türkiye
E-Posta: selmayel@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9624-6966

Editörler
Prof. Dr. M. Seyfettin Erol
Ankara HBV Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara/Türkiye
E-posta: mserol@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0001-8358-7326.

Prof. Dr. Özcan Güngör
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Ankara/Türkiye
E-Posta: ogungor@ybu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0775-023X

Doç. Dr. Şefaattin Deniz
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Kampüsü Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Kocaeli/Türkiye
E-Posta: sefaattin.deniz@kocaeli.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1333-5657

Alan Editörleri-Yayın Kurulu
Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin (Edebiyat)
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye
E-Posta:ayucel@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5488-7645

Prof. Dr. Bahadır Akın (Turizm)
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi (Turizm İşletmeciliği), Konya/Türkiye.
E Posta: bahadirakin@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1352-6338

Prof. Dr. Bülent Aksoy (Coğrafya)
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Ankara, Türkiye
E-Posta: baksoy28@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0002-7181-8008

Prof. Dr. Cengiz Şahin (Psikoloji)
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Psikoloji, Ankara/Türkiye
E Posta: cengizsahin18@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4875-4883

Prof. Dr. Emine Erdoğan Özünlü (Yeniçağ Tarihi)
Hacettepe Üniversitesi, Yeniçağ Tarihi, Ankara/Türkiye
E-Posta: eozunlu@hacettepe.edu.tr.
ORCID ID:0000-0002-8064-2016

Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç (Eğitim Bilimleri)
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara/Türkiye
E-Posta: gurkoc@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6753-0151

Prof. Dr. Hüseyin Köksal (Tarih)
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
E-posta: hkoksal@gazi.edu.tr
ORCID ID : 0000-0003-3805-2810

Prof. Dr. Kseanela Sotirofski (Eğitim Yönetim)
"Aleksandër Moisiu" University, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Tiran/Arnavutluk
E-Posta: nelasotiri@yahoo.com
ORCID ID:

Prof. Dr. Mahmut Akın (Sosyoloji)
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul/Türkiye.
E-Posta: mahmuthakin@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8140-8600

Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer (Eğitim Sosyoloji)
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye.
E-Posta: akif@gazi.edu.tr.
ORCID ID: 0000-0002-1291-4067

Prof. Dr. Mehmet Altunkaya (Özel Hukuk)
Akdeniz Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Antalya/Ankara
E-Posta: altunkaya@akdeniz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0709-9034

Prof. Dr. Mehmet Seyfettin Erol, (Uluslararası İlişkiler)
Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İİBF Uluslararası İlişkiler Bölümü, Ankara Kriz ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (ANKASAM) Başkanı, Ankara/Türkiye
E-Posta: mserol@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8358-7326.

Prof. Dr. Meliha Yılmaz (Güzel Sanatlar)
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara/Türkiye
E-posta: ameliha@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7732-2660

Prof. Dr. Necdet Hayta (Yakınçağ Tarih)
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi, Ankara/Türkiye
E-Posta: nhayta@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8707-3637).

Prof. Dr. Nil Yıldız Duban (Sınıf Eğitim)
Afyon Kocatepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Afyonkarahisar/Türkiye.
E-Posta: nily@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8851-0114

Prof. Dr. Nurullah Çetin (Yeni Türk Edebiyatı)
Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara/Türkiye.
E-posta: ncetin@64@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4402-5966

Prof. Dr. Özcan Güngör (İlahiyat)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Ankara/Türkiye.
E-Posta: ogungor@ybu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0775-023X

Prof. Dr. Rüya Özmen (Özel Eğitim)
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye.
E-Posta: eruya@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0226-1672

Prof. Dr. Erdal Aksoy (Sosyoloji)
Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji, Ankara/Türkiye
E-posta: erdal.aksoy@hbv.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2201-9039

Doç. Dr. Alper Kaşkaya (Sosyal Bilgiler) Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye
E-Posta: alperkaskaya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6695-6422

Doç. Dr. Dilek Altun (Okul Öncesi Eğitim)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara/Türkiye.
E-Posta: daltun@ybu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9973-0585

Doç. Dr. İrade Memmedova (Ezerbaycan Tarihi ve Kafkasya)
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Tarih Enstitüsü "Genel Tarih" Şubesi "Avrupa Ülkeleri Tarihi" Bölümü Başkanı, Bakü/Azerbaycan
E-Posta: irade.mammadli@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2273-5732

Doç. Dr. İsmail Şahin (Uluslararası İlişkiler)
Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Economics and Adminstrative Sciences, Department of International Relations, Ankara/ Türkiye.
E-Posta: ismailshn@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3144-7844

Doç. Dr. Şefaattin Deniz (Yeniçağ Tarihi)
Kocaeli Üniversitesi, Umuttepe Kampüsü Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Kocaeli/Türkiye
E-Posta: sefaattin.deniz@kocaeli.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1333-5657

Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş (Okul Öncesi Eğitim)
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Ankara/Türkiye.
E-Posta: zeynepkurtulmus@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8799-8306.

Dr. Latif Çelik (Avrupa Tarihi)
IKG- Kültür Tarih ve Entegrasyon Araştırmaları Enstitüsü Başkanı. Almanya
E-Posta: info@ikg-institut.org

Dil Editörleri
Prof. Dr. Yakup Civelek (Arapça)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belağati Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Ankara/Türkiye
E-posta: yakup.civelek@gmail.com
ORCID ID: **0000-0002-3448-4723**

Prof. Dr. Ali Asker (Azerbaycan Türkçesi)
Karabük Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Karabük/Türkiye.
E-posta: aliasker2068@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1801-3371

Dr. Öğr. Gör. Esra Müjgân Karataş (Türkçe)
Gazi Üniversitesi. Rektörlük, Ankara/Türkiye
E-Posta: dr.esramujgan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7136-8484

Arş. Gör. Leman Demirbaş (İngilizce)
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara/Türkiye.
E-Posta: lemankasap@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9254-6622

Arş. Gör. Mehmet Emin Sarıkaya (İngilizce)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Ankara/Türkiye
E-posta: mesarikaya@ybu.edu.tr
ORCID ID: **0000-0002-7550-4727**

Editör Yardımcıları
Arş. Gör. Leman Demirbaş
Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara/Türkiye.
E-Posta: lemankasap@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9254-6622

Arş. Gör. Mehmet Emin Sarıkaya
Ankara Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Ankara/Türkiye
E-posta: mesarikaya@ybu.edu.tr
ORCID ID: **0000-0002-7550-4727**

Yusuf Yaralıoğlu
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Ankara/Türkiye
E-posta: yusufyaralioglu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0966-5925
ISSN: 1305-4600
E-ISSN:2792-0909
Yayın Tarihi/*Publishing Date:* 31.12.2022

Kapsam/ Scope: Sosyal Bilimler

Yayın Dilleri- Languages of Publication Türkçe & İngilizce & Arapça& Türk Lehçeleri- Turkish & English & Arabic&Turkish Dialectics
Yazışma Adresi/ *Contact Address*
Anıttepe Mah. Kubilay Sok, 3/8 PK. 06580
Çankaya/Ankara

Periyot/Period
DPD yılda iki defa yayınlanan uluslarası hakemli bilimsel bir dergidir.
JDP is an international referreed journal and is publisihed biennually

Demokrasi Platformu Dergisi, Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Aynı Lisansla Paylaş 4.0 (CC BY) Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. Journal of Democracy Platform, is licensed by Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No Derivatives 4.0 (CC BY) licence.

Hakem Kurulu/Referee Board
DPD, iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır.
JDP uses double-blind review fulfilled by two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

Dizinleme Bilgileri/Abstracting and Indexing Services

Dizin Adı	**Kabul/Accepted**
Citefactor	27 Mayıs 2022
İdeal online	23 Mayıs 2022
DOAJ	13 Haziran 2022 (Ön kabul)
İSAM	21 Kasım 2022
ESJI İNDEX	28 Kasım 2022
ISI INDEX	12 Aralık 2022
INDEX COPERNICUS	22 Kasım 2022
Directory of Research Journals Indexing	19 Aralık 2022
Root Indexing	24 Kasım 2022
Research Bib	19 Aralık 2022

Danışma-Bilim Kurulu/
Advisory-Scientific Board

Prof. Dr. Ahmet Sait Candan, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Alfina Sibgatulina, Rusya İlimler Akademisi, Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Ali Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Atemova Kalipa, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Yücel Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahri Ata, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. **Dr. Barno Ubaydullayeva**, Özbekistan
Prof. Dr. Bülent Aksoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cengiz Dönmez, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cengiz Şahin, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cezmi Eraslan, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilek Ergönenç, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Dilorom Yusupova, Özbekistan Bilimler Akademisi, Özbekistan
Prof. Dr. Dilşen İnce Erdogan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye;
Prof. Dr. Fatma Açık, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Ahsen Turan, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara
Prof. Dr. Haluk Selvi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hamiye Duran, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Köksal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İbrahim Coşkun, Trakya Üniversitesi, Türkiye;
Prof. Dr. İbrahim Yılmazçelik, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İmperiyat Halipayeva, Dağıstan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Dağıstan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu
Prof. Dr. Kenan Olgun, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kenan Ziya Taş, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kseanela Sotirofski, Aleksandër Moisiu Üniversitesi, Arnavutluk
Prof. Dr. Kubilay Yazıcı, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kudret Bülbül, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mamatkul Jurayev, Özbekistan İlimler Akademisi, Özbekistan
Prof. Dr. Mehmet Ali Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Altunkaya, Antalya Üniversitesi, Türkiye **Prof. Dr. Mehmet Hacı Salihoğlu**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Seyfettin Erol, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Turan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Meliha Yılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mim Kemal Öke, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nahide Şimşir, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil Yıldız Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurullah Çetin, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Anayurt, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ömer Özkan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ramazan Çalık, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Redzep Škrijelj, Sırbistan Yeni Pazar Devlet Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Rüya Özmen, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selçuk Ural, Kars Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar Sağlam, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Shohistahon (Şohistahon) Uljayeva, Özbekistan
Prof. Dr. Tattigul Kartayeva, El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi, Kazakistan
Prof. Dr. Tofig Mustafazade, Amia Tarih Enstitüsü, Azerbaycan
Prof. Dr. Ugur Ünal, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Türkiye
Prof. Dr. Ülkü Eser Ünaldı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yakup Mahmudov, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan
Prof. Dr. Yıldız Deveci Bozkuş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Almas İsmayılova, Dağıstan Devlet Üniversitesi, Mahaçkale, Rusya Federasyonu
Doç. Dr. Fatma Uygur, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Alper Kaşkaya, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Arda Baş, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahaattin Demirtaş Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Baltabayeva Alyona, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi, Kazakistan
Doç. Dr. Bülent Çakmak, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cavid Kasımov, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cengiz Kartın, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Eduard Lebedev, Çuvaş Devlet Üniversitesi, Çuvaş Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu
Doç. Dr. Elmira Zulpiharova, Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan
Doç. Dr. Elza Samedli, Bakü Hazar Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Erdem Yavuz, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Faik Elekberli, Amia Felsefe ve Hukuk Enstitüsü, Azerbaycan
Doç. Dr. Feride Tahirova, Tataristan Cumhuriyeti İlimler Akademisi, Tataristan, Rusya Federasyonu
Doç. Dr. Galina Miskiniene, Vilnius Üniversitesi, Litvanya;
Doç. Dr. Gulmira Azretbergenova, Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan
Doç. Dr. Halil Özcan Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Cicioğlu, Netkent Akdeniz Araştırma Ve Bilim Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Hatice Güzel Mumyatmaz Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Doç. **Dr. İrade Memmedova**, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan
Doç. Dr. İskender Gümüş, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İsmail Şahin, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Leniyara Dzhelilova, Kırım Kipu Üniversitesi, Ukrayna
Doç. Dr. Meliha Köse, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mirzahan Egamberdiyev, Kazakistan El-Farabi Üniversitesi, Kazakistan
Doç. Dr. Muhittin Gümüş, Kırgızistan Manas Üniversitesi, Kırgızistan
Doç. Dr. Mübariz Mammadli, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. Osman Çepni, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seadet Şıhıyeva, Amia Şarkiyat Enstitüsü, Azerbaycan
Doç. Dr. Sherzodhon Mahmudov, Özbekistan İlimler Akademisi
Doç. Dr. Soner Aladag, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye;
Doç. Dr. Şefaattin Deniz, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şükran Calp, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tekin Avaner, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye
Doç. Dr. Vakur Sümer, Ahmet Yesevi Üniversitesi Avrasya Araştırma Enstitüsü, Türkiye
Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yasin Coşkun, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yüksel Özgen, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Cüneyt Özşahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Orhan Battır, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Türkiye
Dr. Farhad Rahimî, Urmiye Üniversitesi, İran İslam Cumhuriyeti
Dr. Hale Koçer, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Latif Çelik, İkg Enstitüsü, Wülzburg, Almanya
Dr. Lilia Memetova, Kırım Mühendislik Ve Pedagoji Üniversitesi, Kırım, Ukrayna
Dr. Marsil N. Farkhshatov, Rusya İlimler Akademisi, Rusya Federasyonu
Dr. Milyausha Gaynanova, Tataristan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi, Tataristan, Rusya Federasyonu
Dr. Nataliia Zub (Rudenko), Ukrayna Millî Bilimler Akademisi, Ukrayna
Dr. Urazalieva Gulhada Bekpulatovna, Taşkent Üniversitesi, Özbekistan
Dr. Zuhra Altımışova, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan

Jenerik……...……I-VI

İçindekiler……..……...……VII-VIII

Baş Editörden: Cumhuriyetin 100. Yılının Şafağında Türkiye

Selma Yel……..……...……IX-X

100. Yılın Şafağında Cumhuriyet Konulu Röportajlar

Prof. Dr. Aziz Sancar ile Cumhuriyetin 100. Yılına Özel Röportaj

Special Interview with Prof. Aziz Sancar on the 100th Anniversary of the Republic

Serkan Yorgancıla-Halil Ecer…...……11-18

Prof. Dr. Necdet Ünüvar ile Röportaj: Cumhuriyetin 100. Yılında Sağlık

Interview with Prof. Necdet Ünüvar: Health in the Centenary of the Republic

Mustafa Seydioğlu……..……19-32

100. Yılın Şafağında Cumhuriyet Konulu Akademik Makaleler

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılında Türk Dünyasına Bakış

An Overview of The Turkish World in The 100th Annıversary of The Republic of Türkiye

Sebahattin Şimşir……..……...……..……..…33-48

100. Yılına Girerken Türkiye'de Eğitim: Cumhuriyet Dönemi İnsan Yetiştirme Anlayışı

Education in Turkey at the Turn of its Centennial: Human Upbringing in the Republican Era

İsmail Güven……..……49-175

Cumhuriyet Döneminde Dinî Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Historical Development of Religious Higher Education in the Republican Era

Recai Doğan-Yasemin İpek……....……176-211

İmam Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi, Modeli ve İlgili Tartışmalar

Historical Development, Model and Related Discussions of Imam Hatip Schools

Tecelli Karasu……..……212-243

Kadim Bir Gelenekten Yeni Bir Yapılanmaya: Bir Cumhuriyet Kurumu Olarak Diyanet İşleri Başkanlığı
From The Ancient Tradition to a New Structure: Presidency of Religious Affairs as a Republican Institution
Ömer Yılmaz-İhsan Koçak……244-281

Türkiye'de Adli Tıp ve Son Yüzyılı
Forensic Medicine in Türkiye and The Last Century
Mustafa Doğan……...……282-294

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolları Politikalarında Kırılma: Marşal Planı
Breaking Railways Policies From The Ottoman To The Republic: The Marshal Plan
Sinan Miser……..295-323

Ankara'nın Türkiye Cumhuriyeti'nin Başkenti Oluş Süreci
The Process of Ankara's Formation as the Capital of the Republic of Turkiye
İhsan Seddar Kaynar……..……324-347

Diğer Akademik Araştırma Makaleleri

Feminist Teoloji Bağlamında Judith Plaskow ve Teolojisi
Judith Plaskow and Her Theology in The Context of Feminist Theology
Aysel Okudan…….……..……..…348-364

Baş Editörden: Cumhuriyetin 100. Yılının Şafağında Türkiye

Osmanlı Devleti'nin mağlubiyeti kabul ettiği Mondros Mütarekesi'ni müteakiben haksız ve hukuksuz bir şekilde başta Anadolu olmak üzere Osmanlı coğrafyası parça parça işgale maruz kalmıştır. Mütarekenin imzalandığı gece başlayan İstiklal mücadelelesi gereğince Anadolu'nun özellikle azınlıkların hak iddia ettikleri bölgelerinde Şarkî Anadolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, İzmir Müdâfaa-i Hukuku Osmaniye Cemiyeti, Manisa'da İstihlası Vatan Cemiyeti, Edirne'de Trakya-Paşaeli Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, Trabzon Muhafaza-i Hukuku Milliye Cemiyeti, Çukurova Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri kurulmuştur. Daha sonraki askeri ve siyasi gelişmeler sonrasında da, İzmir'de Hareket-i Milliye ve Redd-i İlhak Teşkilatları, Adana Vilayeti Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, Kozan Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti ve Sivas Valisi Reşid Beyin eşi Melek Hanımın öncülüğünde Anadolu Kadınları Müdâfaa-i Vatan Cemiyeti kurulmuştur. 19 Mayıs 1919'da Mustafa Kemal Paşanın Samsun'dan başlatmış olduğu birleştirme hareketi ile kongreler süreci başlatılmış ve Türk Milletinin milli misakı yani Misakı Millisi tespit edilmiştir. Son Osmanlı Mebussan Meclisinde 28 Ocak 1920'de kabul edilen bu metin, Türk milletinin o yıllardaki kızıl elması olmuştur. İtilaf Devletleri bu gelişmelere elbette tepkisiz kalamamış ve 16 Mart 1920'de İstanbul'u resmi olarak işgal etmişlerdir. Bu hadiseyi müteakiben 23 Nisan 1920 'de Ankara'da TBMM açılmıştır. Tamamen milli amaçlar etrafında teşkil edilmiş olan bu meclis, son Osmanlı Mebûsan Meclisinde kabul edilmiş olan Misakı Milli Esaslarını resmi olarak Türk milletinin kızıl elması olarak kabul etmiştir. Nedir Misakı Milli sorusunun cevabı açık ve net olarak şöyledir: İdari, adli, ekonomik ve kültürel yönden bütün kapitülasyonların lagv edilmesi ve de 30 Ekim 1918'de Mondros Mütarekesi imzalandığı esnada Türk askerinin hâkimiyeti altında olup, işgal görmemiş olan toprakların milli sınır olarak kabul edilmesidir. Asla bunlardan taviz verilmemesi söz konusu olup, "ya istiklal ya ölüm " şiarı doğrultusunda mücadeleye devam edilecektir. Elbette Misakı Milli 'de bu tarihte söz konusu sınırlar dışında kalmış olan tarih ve kültür coğrafyası da unutulmamış, Arabistan coğrafyası için de plebisit talep edilmiştir. Aynı talep Batı Trakya için de söz konusudur. İtilaf Devletlerinin ve özellikle de İngiltere'nin bu gelişmeler karşısında tepkisiz kalması mümkün değildir. Zira yüzlerce yıldır İslam coğrafyası için büyük hayaller kurulmuş, planlar yapılmıştır. Bu nedenle de Misakı Milliyi kabul etmeyerek, öncelikle Anadolu'nun birçok bölgesinde isyanların çıkışına zemin hazırlamışlardır. Müteakiben de Sultan Vahdettin imzalamamış da olsa Osmanlı Hükümetine Sevr Anlaşmasını imzalatmışlardır.

Diğer yandan da maşa olarak kullanılan Yunan ordusuna Anadolu içlerinde ilerleme emri verilmiştir. Güney Doğu Anadolu'da Fransızlara, Doğu Anadolu'da Ermenilere ve Batı Anadolu'da Yunan işgaline karşı yapılan askeri muharebeler sonucunda İstiklal Savaşı zaferle sonuçlanmıştır. 24 Temmuz 1923'te imzalanmış olan Lozan Anlaşması, Türkiye'nin tam istiklalinin batılı devletler tarafından resmen tescili anlamına gelmekte olup, aynı zamanda da "tek devlet, tek millet, tek dil " esasına dayalı üniter devlet esası kabul edilmiştir. Hemen arkasından da inkılaplar süreci başlamıştır. Bu tarihi gelişim içinde o tarihlerde dünyada istiklali tam olarak varlığını devam ettiren ne bir Türk Devleti ve ne de bir İslam Devleti mevcuttur olup tek ve yegâne İstiklali tam olan Türkiye'dir. Sadece yaklaşık olarak 1000 yıldır bu bölgede hâkim olan İran Kaçar Türk Devleti vardır. Fakat O da İngiltere'nin kontrolü altında olup zaten Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kuruluşunu müteakiben 1925'de İngiliz destekli Fars Pehlevi ailesinin askeri darbesi ile ortadan kaldırılacaktır. Bu anlamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin varlığının daha sonraki yıllarda bütün İslam ve Türk Devletlerine yeniden istiklallerini kazanmaları hususunda yol gösterici olduğunu söylemek mümkündür. Haddi zatında açıkça itiraf edilmese de bu durum, 21 yy dünyası içinde geçerlidir.

Daha Lozan öncesinde saltanatın kaldırılması ile başlamış olan inkılaplar sürecinde 29 Ekim 1923'de Cumhuriyetin ilan edilmesi yeni bir dönemin de başlangıcı olmuştur. Siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik olmak üzere hemen hemen her alanda yapılmış olan inkılaplar ile Sultan II. Mahmud döneminden itibaren başlanılmış olan ıslahatlara devam edilmiştir. Hedef, Türkiye'nin Mustafa Kemal Atatürk'ün göstermiş olduğu muasır medeniyet seviyesine erişilmesidir. Ancak değişen dünya şartlarında Türkiye, özellikle 1947 sonrasında açıktan açığa görünmez, karanlık baskı unsurları ile batılı devletlerin tehdit ve şantajlarına maruz bırakılmış, idari, adli ekonomik ve kültürel yönden yeniden kapitülasyonlara maruz bırakılmıştır. Ancak Kıbrıs Barış Harekâtı ile başlayan yeni istiklal hareketinde Batılı emperyalistlerin tek tek bütün barajları ve setleri yıkılmaya ve yeniden kapitülasyonlara karşı mücadele sürecine başlanmıştır. Misakı Milli 'nin farklı sebeplerden dolayı eksik kalmış olan kısımlarının tamamlanabilmesi için hali hazırda mücadele süreci devam etmekte olup, kültürel kapitülasyonlarla unutturulmuş olan Türkiye'nin bir yarımada oluşu ve Doğu Akdeniz ve Adalar Denizi üzerindeki hakları hatırlanmaya başlanılmış "Mavi Vatan" ifadesi ile sınırlar çizilmiştir. Atatürk'ün 1921'de Azerbaycan Büyükelçiliğinin açılısında yaptığı konuşmada da ifade ettiği gibi Türkistan Coğrafyasına ulaşmada önemli bir menzil olan Kardaş Azerbaycan ile Karabağ üzerinde kucaklaşılmış ve müteakiben Türkistan Devletleri ile yüzlerce yıl önceki yakınlaşmaya doğru yol alınmaya başlanılmıştır. Bu işbirliği sürecinin 1926 Bakü Türkiyat Kongresi kararlarının çok daha ilerisine gideceği umut edilmektedir. Yani Gaspıralı İsmail Bey ve Hüseyinzade Ali Beyin büyük kızıl elması "Dilde Fikirde İşte " birliğin önünde dağlar dayanamayacak gibi görünmektedir. İstikbalin göklerde olduğu bilincinde olan Türkiye, büyük engelleri aşarak savunma sanayinde çağ atlamıştır. Ülkenin birçok bölgesinde zengin doğalgaz ve petrol kaynaklarına erişilmeye başlanılmış olması da bu olumlu gelişmeler içindedir.

2023 bu anlamda kutlu bir yıldır. Çünkü hemen hemen her alanda muasır medeniyet seviyesine erişilmiş olduğunu söylemek mümkündür. Ancak artık yeni hedef de belli olmuştur. Bu hedef, Muasır Medeniyet Seviyesi içinde en güçlülerden birisi olmak ve bulunduğumuz coğrafyada edilgen değil etkin olmayı başararak, yaklaşık 300 yıldır sömürge durumunda olan Türk Kültür ve tarih coğrafyasında yapılan zulümlere dur diyebilmektir.

İşte 29 Ekim 2023 bu anlamda bir asırlık ömrünü tekâmül ettirmiş olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eşsiz doğum günü olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle Dergimizin Aralık sayısı için 100. Kuruluş yılının anlam ve önemine binaen 100. Yılın Şafağında Türkiye (Dün-Bugün –Yarın) başlığı altında geçmişten günümüze ve geleceğe dair çıkarımlara da değinilecek makale ve röportajlara yer verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin gelecek hedefleri doğrultusunda değerli bilim insanlarının gece gündüz çalışarak büyük katkılar sundukları aşikârdır. Bu nedenle ülkemizin dünya devletleri ve halkları nezdinde elde ettiği saygınlık kapsamında, bölgesel ve küresel bir güç olarak bölgesel barıştan, dünya barışına doğru gelişim noktasındaki azminin, bilimsel çalışmalarla perçinlenmesinin bir gelecek vizyonu sağlayacağı düşünülmektedir. Bu vesileyle tüm bilim alanlarını kapsayacak şekilde değerli bilim insanlarını Türkiye Cumhuriyeti'nin 100 yıllık mirasının ve gelecek yüzyıldaki hedeflerinin tespitine çalışacak olan Demokrasi Platformu Dergisinin Haziran 2023 ve Aralık 2023 sayıları için değerli çalışma ve makaleleri ile bu sürece katılıma davet ediyoruz.

Baş Editor

Prof. Dr. Selma Yel (Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye

E-Posta: selmayel@gazi.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-9624-6966

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 11-18.

Prof. Dr. Aziz Sancar ile Cumhuriyetin 100. Yılına Özel Röportaj

Special Interview with Prof. Aziz Sancar on the 100th Anniversary of the Republic

Serkan Yorgancılar

Dr.
PhD.
E-Posta: serkanyorgancilar@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-9624-6966

Halil Ecer
Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı
PhD Student, Ankara Hacı Bayram Veli University, Graduate School of Education, Department of Sociology
E-Posta: ecer.halil@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3139-413X

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Röportaj / Interview
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December
Geliş/Received: 25 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 19 Kasım/November 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Yorgancılar, Serkan-Ecer, Halil. "Prof. Dr. Aziz Sancar ile Cumhuriyetin 100. Yılına Özel Röportaj". *Demokrasi Platformu Dergisi*, 11 (37), 2022, 11-18.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Serkan Yorgancılar-Halil Ecer)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi|
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkey.

Öz

Toplumların gelişim ve ilerlemesinin temel dinamiklerinden bir tanesi de dünya çapında tanınmış, kabul edilmiş otoriteler, markalaşmalar ve kurumlar inşa etmektir. Bilim ve sanat alanında yetiştirilen değerler sadece kendi kariyerleri açısından değil toplumların birbiri ile geliştirdiği ilişkilerin geliştirilmesine de büyük olanaklar sağlamaktadır. Türk toplumunun tarihte dünyaya miras bıraktığı güçlü bir şeceresi mevcuttur. 21.yy'da dünya toplumları arasında bilim ve teknik alanındaki rekabet yeni değerlerin üretilmesini sağlamıştır. Özellikle bazı otoriteler tarihsel köklerini sağlamlaştırarak daha da ön plana çıkmaktadır. Nobel, Bilimler Akademisi gibi tematik alanlarda dünyanın en etkili isim ve çalışmaları bütün dünyaya tanıtan otoriteler herkes tarafından kabul görülmektedir. 2015 yılında Nobel Kimya Ödülü alan Prof. Dr. Aziz Sancar Türk toplumunun tarihe miras bıraktığı son değerlerin başında gelmektedir. Bu bağlamda çalışmanın konusu Türkiye Cumhuriyetinin 100. Yılında Türk toplumunun dünya arenasındaki konumu, mevcut gelişimi ve değerlerin yeniden inşa sürecini Prof. Dr. Aziz Sancar ile tartışıyoruz/röportaj. Bu tartışma 21. Yy'da Türk değerlerinin dünyadan görünüşü, gençlik değerleri ve bilim-kültür çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Anahtar Kavramlar: Aziz Sancar, Cumhuriyetin 100. Yılı, Türk dünyası, Nobel

Abstract

One of the basic dynamics of the development and progress of societies is to build world-renowned and accepted authorities, branding and institutions. The values cultivated in the field of science and art provide great opportunities not only for their own careers, but also for the development of the relations that societies develop with each other. Turkish society has a strong pedigree inherited throughout history. In the 21st century, the competition in the field of science and technique among the world societies has led to the production of new values. In particular, some authorities come to the fore by strengthening their historical roots. The authorities that introduce the world's most influential names and studies in thematic fields such as Nobel and Academy of Sciences are accepted by everyone. Recipient of the Nobel Prize in Chemistry in 2015, Prof. Dr. Aziz Sancar is one of the last values that Turkish society left a legacy to history. In this context, the subject of the study is the position of Turkish society in the world arena, the current development and the rebuilding process of values in the 100th Anniversary of the Turkish Republic. Dr. We are discussing/interview with Aziz Sancar. This discussion takes place within the framework of the world view of Turkish values, youth values and science-culture in the 21st century.

Keywords: Aziz Sancar, 100th Anniversary of the Republic, Turkish world, Nobel

"Ya kardeşim, başka ne yapılır? Bu, Cumhuriyetin madalyası."

Röportaj Soruları

Nobel ödüllü Türk Profesör Aziz Sancar, aldığı Nobel Ödülü'nü Anıtkabir'de sergilemek üzere bağışladı. Neden sorusuna ise bu metnin başlığındaki cevabı verdi: ""Ya kardeşim, başka ne yapılır? Bu, Cumhuriyetin madalyasıdır." Orhan Bursalı'nın kaleminden çıkan "Aziz Sancar ve Nobel'in Öyküsü" adlı kitapta yaşanan süreçlerin ayrıntılı fihristi bulunmaktadır. Aziz Sancar'ın Anıtkbir'e bağışladığı ödülünün hikayesi bir cumhuriyet hikayesidir. Cumhuriyetin 100.yılında yapılacak en anlamlı iş Aziz Sancar gibi bir gururun cumhuriyete bakışını ortaya koymaktır. Anıtkabir ve Nobel Ödülü temasına dair Aziz Sancar'ın söyleyecekleri var; "Atatürk ve Cumhuriyet'in bilimsel devrimlerine çok şey borçluyum. Düşünün bir; Sakarya Savaşı'nın en çetin günleri ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde eğitim reformu üzerine tartışılıyor. Çünkü biliyor Atatürk, bu ülkede eğitim ön plana çıkarılmazsa bir yere varılamaz. Bunu hayranlıkla karşılamamak mümkün değil. Tüm bunlar bugün için de geçerli. Eğer Türkiye eğitime gereken önemi vermezse, kalkınmasını eğitim üzerine kurgulamazsa uluslararası arenada refah seviyesini arttırması mümkün olmaz. Ailemden büyük destek gördüm ve Türkiye'de harika öğretmenlerden çok iyi bir eğitim aldım. Bu ödül gökten inmiş bir ödül değildir, çok çalışmanın ve iyi eğitimin sonucudur." Her fırsatta Nobel ödülüne giden serüvenin Cumhuriyetin değerleri ile yakından ilgili olduğunu dile getiren Sancar, "Bu Atatürk'ün ve Cumhuriyetin madalyasıdır, madalyayı Ata adına aldım, Ata'ya aittir ve yeri de Ata'nın yanıdır" diyerek 100. Yılda umudun yeşermesine vesile olmuştur. Şimdide Aziz hoca ile yaptığımız Cumhuriyetin 100.Yılına Özel röportajına geçelim.

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: 2023 yılında cumhuriyetin 100. Yılını kutluyor olacağız. Hepimiz için çok önemli bir dönüm noktası olduğunu düşünüyoruz. 100 yıllık süreç içerisinde cumhuriyetimizin çok farklı alanlarda kazanımları oldu. Bundan sonra da ülkemiz için daha güzel şeyler olacağı inancındayız. Bu konuda siz neler söylemek istersiniz.

Aziz Sancar: Asırlık olmak her anlamda güçlü kurumsallaşmaları beraberinde getirmektedir. Asırlık olmak büyük bir özgüveni de içerisinde barındırmaktadır. Yani bir asır önce kurulan bir cumhuriyet bu gün dünyaya daha cesur bakabilecek potansiyeli kendinde görebilmektedir. Bir asır öncesinden bakıp

bir asır sonrasını görebilmek bu cumhuriyetin kurucu değerlerinin geniş vizyonu ile alakalıdır. Bu ayrıntıyı kaçırmamak lazım yani 100 yıl önce nasıl şartlarda bir inşa sağlandı bu gün ne durumdayız. Bunun mukayesini yapmamız gerekmektedir. Ben kendi adıma Atatürk ve Cumhuriyet'in bilimsel devrimlerine çok şey borçluyum. Düşünün bir; Sakarya Savaşı'nın en çetin günleri ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde eğitim reformu üzerine tartışılıyor. Çünkü biliyor Atatürk, bu ülkede eğitim ön plana çıkarılmazsa bir yere varılamaz. Bunu hayranlıkla karşılamamak mümkün değil. Tüm bunlar bugün için de geçerli. Eğer Türkiye eğitime gereken önemi vermezse, kalkınmasını eğitim üzerine kurgulamazsa uluslararası arenada refah seviyesini arttırması mümkün olmaz. Ben bireysel sorumluluğumda bunu görebilmekteyim. Bir de toplumsal sorumluluğumuz var ve bu kollektif bilincin inşası ile mümkün olabilecek bir şeydir. Yani toplumsal şuur artık daha özgüvenle ele alınabilir ve dünya sahnesine asırlık bir cumhuriyet olarak çıkıyoruz. Bu inanılmaz heyecanlandıran bir gurur.

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: Bir Türk bilim adamı olarak dünyanın en saygın bilim ödülü olan Nobel ödülünü almaya hak kazandınız. Bu, sizin için ne kadar büyük bir onur kaynağı ise bizler içinde o kadar büyük bir onur kaynağıdır. Bu ödülü almaya hak kazanarak çok büyük bir örnek model oluşturdunuz. Ödülünüzü de Anıtkabir müzesine bağışladınız. Nobel ödülü bir bilim insanı için sizce ne anlam ifade eder?

Aziz Sancar: Bu ödül bana göre Cumhuriyetin madalyasıdır. Dolayısıyla onu Anıtkabir müzesine bağışlamaktan başka daha ne yapılabilir di ki! Bu ödül gökten inmiş bir ödül değildir, çok çalışmanın ve iyi eğitimin sonucudur. Bu Atatürk'ün ve Cumhuriyetin madalyasıdır, madalyayı Ata adına aldım, Ata'ya aittir ve yeri de Ata'nın yanıdır.

Elbette yaptığınız çalışmaların takdir edilmesi ödüle layık görülmesi önemlidir fakat insanlığa yapılan katkının hazzı ödülün çok ötesinde bir durumdur. Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları Cumhuriyetin kurulmasına öncülük ederken Türk Milletinin ilelebet refah içerisinde yaşayarak dünya uygarlıkları seviyesinde hayat sürmesini sağladı. Cumhuriyet değerleri ile büyüyen gençlerin dünyada, Türkiye Cumhuriyetini temsil ederek bu değerlerin insanlık için önemini ortaya koymaktadır. Nasıl ki tarihe damga vuran ecdadımız bu gün hala tüm kuvveti ile hissediliyorsa Atatürk'ün kurduğu cumhuriyet değerleri de insanlığın kurtuluşuna öncülük etmelidir.

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: Toplumlar kendi gelişimlerinde bir tarih anlatısı sunmakta ve her toplum kendini diğer toplumlarla mukayese ederken kendinde üstünlük nişaneleri taşımaktadırç Özellikle küreselleşme ile birlikte kültürel akışkanlıkların uzakları yakın ettiği ve artık insan hareketliliğinin kolaylaştığı bir dönemde toplumların birbirini tanıması bilmesi de kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda Size göre Amerika'da Atatürk ve Cumhuriyet yeterince tanınıyor mu/biliniyor mu?

Aziz Sancar: "Eşim Gwen benimle tanışana kadar Osmanlı İmparatorluğu'nu hiç duymamıştı ve bu bana ilk başta çok ilginç geldi. Ancak şimdi arabasının plakasında "Türk Evi" yazıyor ve burada şu anda Türkiye'nin fahri konsolosu. Demek istediğim şu ki, sadece Gwen değil bütün Amerikalılar Türkiye'yi ve Türkler'i tanımıyorlar. Bu konuşmamızı filme alan kişi, Atatürk'ün resmini koymak istediğimde buraya, "bu adam kim?" diye sordu. "Atatürk" dedim. Atatürk'ü hiç duymamış. Bu gerçekten beni çok üzdü. Yani Amerikalılar'ın bizden hiç haberi yok. Bu benim için hem üzücü hem de hiç beklemediğim bir durumdu. Amerikalılar'ın çoğu Gandhi'yi, Mao'yu, Mandela'yı tanır. Ama Atatürk hepsinin önderiydi, hepsi Atatürk'ü örnek almış insanlar. Atatürk, bütün dünyada istiklal savaşı fikrinin başlamasına sebep olan adam, Amerikalılar tarafından neredeyse hiç tanınmıyor. Her zaman söylediğim gibi, eğer karşınızdakinden saygı istiyorsanız önce kendinize saygı göstereceksiniz. Gwen'le olan ilişkimizde, ona insanımızı, kültürümüzü ve tarihimizi anlattım. O da sadece benim söylediklerimle yetinmedi. Kendi de hem Türk kaynakları hem de yabancı kaynakları, Türkiye hakkında objektif olan kitapları okudu, ve bizim büyük bir millet, büyük işler başarmış bir millet olduğumuzu ve Atatürk'ün olağanüstü işler başarmış bir devlet adamı olduğunu anladı. Şimdi bunları biliyor ve o yüzden Türkler için yaptıklarını içinden gelerek yapıyor. Birçok Türk'ten daha fazla Türk oldu diyebilirim."

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: İnsanoğlunun varlığından itibaren kuşaklar arası farklılıklar mevcuttur. Bu kuşaklararası farklılıklarda gençlere sürekli telkinler yapılıyor ve onların değerler üzerine yetişmesine odaklanan bir yaklaşım mevcuttur. Siz 21.yy gençleri ve aynı zamanda Cumhuriyetin 100.yıl gençlerine neler söylemek istersiniz

Aziz Sancar: Atatürk'ün başlattığı devrimleri, Atatürk'ün bilime verdiği önemi hiç unutmamak ve Atatürk'ün söylediği "Cumhuriyeti biz kurduk.

Cumhuriyeti sizler yaşatacaksınız ve Cumhuriyeti yaşatmanın tek yolu bilim yapmaktır." sözünü hiç unutmamaları gerektiğini söylemek isterim. Umarım sizin nesliniz ve sizden sonra gelecek nesiller ülkemizi daha ileriye götürürler ve biz de ABD, Avrupa ve tüm batı dünyası düzeyinde bilim yaparız. Bu perspektifte baktığımızda aslında bizim bu gün söyleyeceğimiz şeyi Atatürk, 100 öncesinde söylemiş zaten. Bizler ancak onun söylediklerini tekrardan hatırlatmakla mükellefiz. Yani gençlerin bir ülkenin dinamizmi olduğunu göz önünde bulundurmak lazım sadece oy kaygısıyla ya da gönüllü emek edinim biçimi olarak gençleri ele aldığımızda yanılırız. Bu sebeple gençlerin ülkenin gergin atmosferinin dışında yer almaları gerekmektedir. Bu yanıyla aslında gençlere değil biz büyüklerin huzurlu bir ülke için çalışmalara ağırlık vermemiz gerekmektedir. Gençlerin yaratıcı enerjilerini doğru yerlere kanalize etmediğimiz müddetçe ilerleme kaydetmemiz mümkün değildir. Gençlerin bizlerin dönüşüm biçimlerini değiştirecek ve özgüvenleri ile ortaya koyacağı projeler ve faaliyetler yapması gerekmektedir. Bizleri de çağın ruhuna uygun biçimde dönüştürmeleri gerekmektedir. Yani bu zamana kadar büyükler gençleri dönüştürürdü artık gençler büyükleri dönüştürmektedir. Bu değerlerin reddi veya geleneğe karşıtlık değil sadece toplumsal dönüşümün güncellenmesini sağlamaktır.

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: Gençler için söylediklerinizden yola çıkarak Mardin'den ABD'ye uzanan bir serüveniniz var. Bütün dünyada fırsat eşitliğinin sağlanması uzun zamanlar aldı ve halen çoğu yerde de sağlanabilmiş değil. Mardin'in bir köyünden başlayan ve Nobel'e uzanan süreçte bir cumhuriyet genci olarak bizlere neler söylersiniz?

Aziz Sancar: Cumhuriyet demek tam da budur aslında. Yani Mardin'in uzak bir köyünden yola çıkmak isteyen birinin azmi ile arzuladığı seviyeye ulaşabilmektir. Roma İmparatorluğunda bir köylüyseniz sizlerin sınıf atlaması mümkün değil, 21.yy'da hala dünyanın bazı bölgelerinde kast sistemleri mevcut. Yasal olarak kast sürmese dahi zihinsel ve kültürel kodlarla devam etmektedir. Yani çiftçinin oğlu çiftçi, öğretmenin çocuğu öğretme olacak diye bir yargının ortadan kalkması cumhuriyetle mümkün oldu. Cumhuriyet, tüm insanların eşitliği üzerinden yola çıkar. Her kesin eşit oy'a sahip olması gibi tabi bu en ilkel eşitlik biçimidir, daha sonra yasalar önünde eşit olmak, çiftçi babanın oğlu cumhuriyetin başına geçebilecek aşamaya kadar. Eğer cumhuriyet olmazsa idi şu anda makam mevki sahipleri olan çoğu kişi yerlerinde olamazdı. Çünkü cumhuriyet emek verenin verdiği emeğinin karşılığını alması için bir sigortadır.

Ben de işte gayet taşrada okudum ve ailemin geniş vizyonuna çok çalışmayı da ekleyince İstanbul Üniversitesi serüveni ve bu gün işte buradayız. Çok kez çocukluğumdan, eğitim hayatımdan söz ettiğim için çok değinmeyeceğim. Fakat belki ilk defa cumhuriyet ekseninde sürece bakabiliriz. Cumhuriyette çocuk olmak genç olmak yüksek statülü bir şeydir. Yani cumhuriyet geleceğini gençlere ve onların hayalleri üzerinden inşa eder. Bu yüzdendir, Mustafa Kemal Atatürk'ün gençlik vurgusu çok kuvvetlidir. Bu durumu iyi okumak gerekir. Yani paranız çok olsun, yer altı yer üstü kaynaklarınız çok olsun demiyor. Gençlerin daima cumhuriyetin bekçisi, güçlü, çevik ve fikri hür bireyler olmasını istemektedir. İşte bu anlayış Anadolu'nun herhangi bir taşta kasabasında çıkıp şu an dünyanın farklı yerlerinde üst konumda olan insanlarımız var. Biz aynı zamanda genç bir cumhuriyetiz. 100.Yılımızı büyük bir coşkuyla kutlayacağız. Fakat aslında ülkeler için 100 yıl çok uzun bir dönem değildir. Bu sebeple halen gelişmeye devam ediyoruz. Eksikliğiyle fazlasıyla cumhuriyetin insanlarımıza sunduğu fırsattan yararlanabiliyoruz.

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: Cumhuriyeti farklı bir perspektifle ele almak zihin açıcı oldu. 100.yılda cumhuriyet milletimizin tarih karşısında özgüvenini artıracak bir sembol niteliğini alacağına benziyor. Çünkü bütün coşku 100.yıl heyecanı ile sokaklardan hissediliyor. Bu konu hakkında neler söylemek istersiniz?

Aziz Sancar: Milletler çoğu zaman kendi tarihinden beslenerek gelecek perspektiflerini geliştirirler. Bizim tarihimiz için bu durum çok farklıdır. Çünkü çok az medeniyet dünyanın birçok yerinde hüküm sürmüş, kültürel alışverişte bulunmuş ve aynı zamanda kültür inşa etmiştir. Yani kıtaları yönetmek ve buradaki insanlara adalet terazisinde yaklaşmak her medeniyetin başarabileceği bir iş değil. Öte yandan 20.yy'ın başlarını hatırlayınız Birinci Cihan Savaşının yaraları henüz sarılabilmiş değil. Devlet yaklaşımlarında inanılmaz paradigmalar değişiklikleri gerçekleşmekte. Aynı zamanda ekonomik sistemlerde farklı yaklaşımlar mevcut. Bu durumda yapılacak iki şey söz konusudur. Birincisi milli birliğini sağlayacak değerler üzerinden birleşme ikincisi ise başka milletlerin kaynaklarını ve enerjilerine el koyarak kendini var etme. Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşları birincisi seçti. Yani Anadolu coğrafyasında olan bütün farklılıkları zenginlik olarak değerlendirip cumhuriyetin temellerin attılar. Ve ilk defa "köylü milletin efendisidir" diyerek üretim ile cumhuriyetin geleceğini güçlendirmek istedi.

"Köylü milletin efendisidir" sözüne dikkatlerinizi çekmek istiyorum. O dönemin Avrupa'sında ve dünyanın birçok yerinde köylü kölelikle eş değer görülüyordu. Bir köylünün devlet ile karşılaşması sadece vergi toplama zamanlarına denk düşmektedir. Devlet miti köylünün belleğinde haşmetli ve bazen zorba olarak değerlendirilmekteydi. Fakat cumhuriyet ile birlikte efendi olma durumunu köylüye atfetmek siyasal ve sosyolojik açıdan bir devrimdir. Bu devrim köylü bir çocuğun devletin başına geçirecek veya Nobel ödülünü alacak seviyeyi inşa etme devrimidir. Bu sebeple gerek benim hayatımda gerek bilim dünyasındaki insanlarımızın serüveni benzeşmektedir. Yani günümüzde her başarıda cumhuriyetin izini görmek mümkündür. Bu vesile 100.yılında cumhuriyetin bilimde sanatta her alanda dünyada örnek olacak bireylerin yetişmesine ön ayak olacak temennisini paylaşıyorum.

Serkan Yorgancılar-Halil Ecer: Cumhuriyetin 100.yılında sizlerin perspektifi ile yeniden ve yeniden anlamlandırma heyecanı uyanmaktadır. Sona gelirken röportajımızı kabul ettiğiniz için teşekkür etmeden önce bizlere yani Türkiye Cumhuriyetine Nobel gibi prestijli bir ödül alarak bizleri gururlandırdığınız için teşekkür ederiz. Son olarak Cumhuriyetin 100. Yılından nasıl bir beklenti içerisindesiniz, yani nasıl yapmalı?

Aziz Sancar: Belki dışarıdan bir göz olarak değinmem gereken en önemli husus artık Türkiye'de kutuplaşmalar son bulsun isterim. Gençleri görüyorum siyasal ideolojilere saplanmış ve en güzel zamanlarını anlamsız kavgalara ayırmış durumdalar. Artık bu tür şeylerle uğraşmamak lazım. Özellikle gençlerin kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar inşa etmeleri gerekmektedir. Ve bu ülkedeki anlamsız kavgalar son bulmalıdır. Eğer bizler iç huzuru sağlarsak dünya karşısında daha güçlü oluruz. Yine Mustafa Kemal Atatürk'ün yaklaşımıyla süreci değerlendirmek lazım yani "Yurtta Sulh Cihanda Sulh". Bundan daha güzel bir yaklaşım olabilir mi? Ülkemizin güzel ve çoşkulu insanları bir an evvel kendi aralarındaki anlaşmazsızlıkları çözüp önlerine bakmalı. 100.yılında dünyanın gerisinde olmamak için yöneteni ve yönetilenleri ile birlikte canla başla çalışıp çocuklarımıza bu cennet vatanda refah bir ömür sürmelerini sağlayabiliriz. Bu yanıyla cumhuriyetimizin 100.yılı beni ayrıca heyecanlandırmaktadır. Bu heyecan geleceğin daha güçlü temeller üzerine inşa edilmesi ile alakalıdır.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 19-32.

Prof. Dr. Necdet Ünüvar ile Röportaj: Cumhuriyetin 100. Yılında Sağlık

Interview with Prof. Necdet Ünüvar: Health in the Centenary of the Republic

Mustafa Seydioğlu

Sağlık Bakanlığı Eğitim Uzmanı
Ministry of Health, Education Specialist
Ankara/Türkiye
E-Posta: mseydi61@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5108-0539

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Röportaj / Interview
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December
Geliş/Received: 20 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 12 Kasım/November 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Seydioğlu, Mustafa. "Prof. Dr. Necdet Ünüvar ile Röportaj: Cumhuriyetin 100. Yılında Sağlık". *Demokrasi Platformu Dergisi*, 11 (37), 2022, 19-32.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Mustafa Seydioğlu)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi|
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkey.

Öz

Türklerin kadim tarihi geçmişinden bugüne birçok alanda olduğu gibi toplumsal hayatı etkileyen sağlığa da çok önem vermişlerdir. Bunu tarihi kaynaklardan çok rahatlıkla anlamaktayız. Türk diline İslam sonrası geçen hekim/tabip sözcüklerinden önce kullanılan "Otacı", "Emçi", "Atasagun" sözcüklerinin varlığı ve bunların toplum içinde işlevlerinden anlıyoruz ki sağlığa ciddi bir önem verilmiş ve sağlık müesseseleşmiş, örgütlü haldedir. İmparatorluk dönemlerinde sağlık hizmetleri devlet eliyle daha çok saraya ve orduya yönelik olmuştur. Devletin sağlık işlerini düzenleyen, tabip, cerrah ve diğer sağlık personelinin atama yetkisini elinde bulunduran Reisul Etibba (Hekim Başı) kurumundan başka kamusal bir örgüt yoktur. Yaygın kitleler, genellikle serbest çalışan, tabip ve cerrahlardan ücret karşılığında hizmet almıştır. İmparatorluğumuzun son döneminde modern anlamda Tıp eğitimine Tıbhâne-i Amire ile başlamıştır. Buradan yetişen kadrolar istiklal mücadelesinde aktif roller üstlenmişler. Kurtuluş Savaşı'nın ağır koşullarının yaşanmasına ve o günlerde yalnızca gelişmiş birkaç ülkede ayrı bir sağlık bakanlığı örneği olmasına karşın, sağlık bakanlığının hemen kurularak, sağlık hizmetlerinin bu düzey ve bu öncelikte ele alınması, zamanın yönetiminin konuya verdiği önemi ve ileri görüşlülüğünü göstermektedir. Böylece modern Türkiye'nin sağlık sisteminin temellerini atmışlardır. Bu kadrolar Sağlık hizmetlerinin birinci derecede bir devlet görevi olarak ele alınışının başlangıcı Türkiye Büyük Millet Meclisi iledir. Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2 Mayıs 1920'de kabul ettiği 3 Sayılı, Büyük Millet Meclisi İcra Vekillerinin Suret-i İntihabına Dair Kanun'u ile, Sıhhiye ve Muavenatı İçtimaiye Vekaleti'ni kurarak, sağlık hizmetlerini ayrı bir bakanlıkça yürütülen, asli bir devlet görevi haline getirmiştir. Hızla gelişen ve modern dünyaya ayak uyduran Türkiye Cumhuriyeti, zaman zaman da olsa muasır dünya denilen toplumların önüne geçen hizmet, teknoloji, icat vb konuları olmaktadır. Sağlık bunların başında gelmektedir. Türkiye devleti cumhuriyet tarihinin yüzüncü yılını tamamlamak üzeredir. Türkiye'nin Yüzyılı aynı zamanda Sağlığın Yüzyılıdır. Bu bağlamda Mustafa Seydioğlu, Demokrasi Platformu Dergisi adına Sağlık Bakanlığı eski Müsteşarı, TBMM 23., 24., 25., ve 26. Dönem Milletvekili, TBMM Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyon eski Başkanı, Cumhurbaşkanlığı Sağlık ve Gıda Politikaları Kurulu eski Üyesi ve şimdi de Türkiye'nin en köklü Üniversitelerinden Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Necdet Ünüvar ile makamında bir röportaj gerçekleştirdik. Sağlığın Türkiye'deki gelişim süreci, dönemsel sağlık programlarının uygulama biçimleri, sağlığın yaygınlaştırılması ve kapsayıcılığının geldiği boyutları, koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetlerinde yapılanlar gibi konular konuşulmuş ve bu konuların önemine, gelecek vizyonu açısından vurgu yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sağlık, Sağlığın Yüzyılı, Necdet Ünüvar

Abstract

From the ancient history of the Turks to the present, they have given great importance to health, which affects social life, as in many areas. We can easily understand this from historical sources. We understand from the existence of the words "Otacı", "Emçi", "Atasagun" used before the words "physician", which passed into the Turkish language after Islam, and from their functions in the society, that a serious importance has been given to health and health has been institutionalized and organized. During the imperial period, health services were mostly directed to the palace and the army by the state. There is no other public organization other than Reisul Etibba (Chief Physician), which regulates the health affairs of the state and holds the authority to appoint doctors, surgeons and other health personnel. Widespread masses received services from freelancers, doctors and surgeons, for a fee. In the last period of our empire, he started his modern medical education with Tıbhâne-i Amire. The cadres who grew up here took active roles in the struggle for independence. Although the harsh conditions of the War of Independence were experienced and there was only a separate ministry of health in a few developed countries in those days, the establishment of the ministry of health and the handling of health services at this level and with this priority shows the importance and farsightedness of the administration of the time. Thus, they laid the foundations of modern Turkey's health system. The Grand National Assembly of Turkey established the Ministry of Health and Auxiliary Social Affairs, with the Law No. 3 on the Execution of the Executive Deputies of the Grand National Assembly, adopted on May 2, 1920, and health services are a primary state duty, carried out by a separate ministry. has made it. The Republic of Turkey, which is developing rapidly and keeping up with the modern world, has sometimes been the subjects of service, technology, invention etc. Health is one of them. The Turkish state is about to complete the centennial of the history of the republic. Turkey's Century is also the Century of Health. In this context, Mustafa Seydioğlu, former Undersecretary of the Ministry of Health on behalf of the Journal of Democracy Platform, Member of Parliament for the 23rd, 24th, 25th and 26th Term, Former Chairman of the Health, Family, Labor and Social Affairs Commission of the GNAT, former Presidency Health and Food Policy Board. Member and now the Rector of Ankara University, one of Turkey's most established Universities, Prof. Dr. We interviewed Necdet Ünüvar in his office. Issues such as the development process of health in Turkey, the application forms of periodic health programs, the dimensions of health promotion and inclusiveness, what is done in preventive and curative health services were discussed and the importance of these issues was emphasized in terms of the future vision.

Keywords: Health, Century of Health, Necdet Ünüvar

Röportaj

Mustafa Seydioğlu: "Sağlığın Yüzyılı" başlığı altında Demokrasi Platformu Dergisi için değerlendirmelerinizden oluşacak röportaja geçmeden önce bir konuda açıklama yaparak sorularıma başlamak istiyorum; Tüm sorularımı sizin Sağlık Bakanlığı Müsteşarı, Milletvekili, TBMM Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyon Başkanı, Cumhurbaşkanlığı Sağlık ve Gıda Politikaları Kurulu Üyesi ve şimdi de Türkiye'nin en köklü Üniversitesinin Rektörü kimliğiniz muvacehesinde soracağım. Bu engin müktesebatınınız hasebiyle sorularıma çok doyurucu, ufuk açıcı cevaplar alacağıma inanıyorum.

*Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR

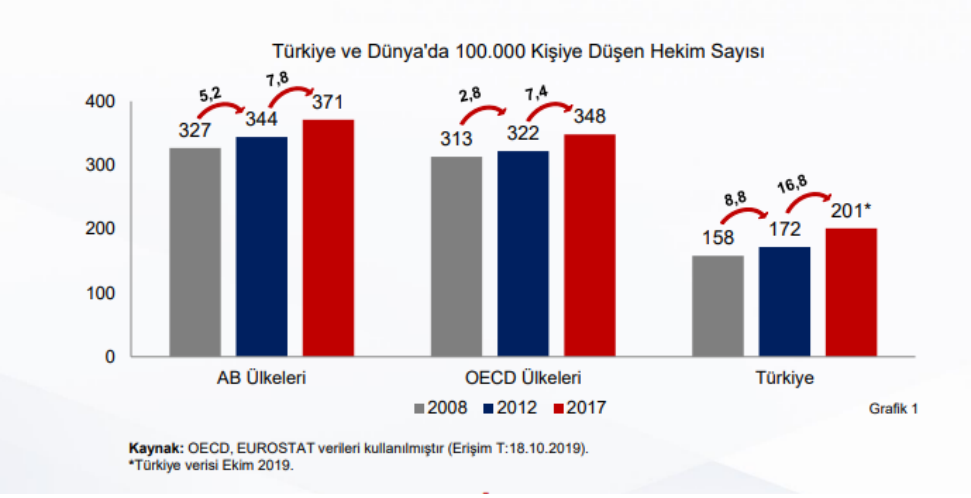
Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Bilindiği üzere, Sayın Cumhurbaşkanımız, 8. Türk Tıp Dünyası Kurultayı'nda yaptığı konuşmada, "Türkiye Yüzyılımızın en iddialı alanlarından birisini sağlık olarak belirledik" mesajını verdi. Sağlık, hayatımızın hep içinde olan ve ancak elimizden gittiğinde kıymetini anladığımız bir kavram. Bu konuda Alman filozof Arthur Schopenhauer'in "Sağlık her şey değildir, ama sağlık olmadan her şey bir hiçtir." sözü de dikkat çekicidir. Ayrıca, sağlık toplumsal gelişimimiz için de önemli bir kavramdır. Sağlıklı bireyler sağlıklı toplumları, sağlıklı toplumlar da güçlü müreffeh devletleri ortaya çıkarmaktadır.

Bu pencereden bakıldığında sağlık neferlerinin sunduğu hizmet kutsal bir vatan hizmetidir. Biz de görevimiz süresince üzerimize düşen sorumlulukları yerine getirme gayreti içerisinde olduk.

Mustafa Seydioğlu: Cumhuriyetimizin banisi Gazi Mustafa Kemal Atatürk bundan yaklaşık 100 yıl önce "Beni Türk Hekimlerine Emanet Ediniz" sözü ser levha olarak ilgili bütün kurumlarda asıllıdır. Bu sözün sağlık politikaları ve sağlık hizmetleri sunumundaki milli ve yerli kaynağına olan ihtiyaca önderlik etmiş midir? Etmişse bu çerçevede ilk adımlar olarak sayabileceğimiz neler yapılmaya başlanmıştır?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Elbette olmuştur, genç Cumhuriyet her alanda olduğu gibi sağlık hizmetlerinde de çağı yakalamak için adımlar atılmıştır. Sağlık bakımı emek yoğun bir hizmet olup olmazsa olmazı insandır. Cumhuriyetin ilk yıllarında hekim sayısı artırılmaya çalışılmış ve ilk defa sağlık memurluğu uygulanmaya başlamıştır. İkinci dünya savaşı sonrasında sağlık insan kaynağını geliştirmek için tıp fakülteleri ile ebe ve hemşire okulları açılmış, yurt genelinde kapasite oluşturulmaya çalışılmıştır. 1960'larda sosyalizasyon döneminde tıp, eczacılık ve diş hekimliği fakültelerinin açılmasına hız verilmiştir. 2000 yılına kadar hekim sayısı yedi kat, hemşire sayısı 20 kat ve ebe sayısı 10 kat artmıştır. Sağlıkta dönüşüm programının uygulanmasında bu yana yeni tıp fakülteleri açılmış, eğitim kapasiteleri artırılmış ve sağlık personelinin sayısında artışlar olmuştur. Hekim sayıları iki kat ve hemşire sayıları 3 kat artmıştır.

Sağlık personelinin nicelik olarak artışı önemlidir ancak yeterli değildir; personelinizi nitelik olarak da geliştirmeniz ve günceli takip etmesini sağlamanız gerekmektedir. Sağlıkta Dönüşüm Programının bileşenlerinden biri bilgi ve beceri ile donanmış, yüksek motivasyonla çalışan sağlık insan gücüdür. Bu hedefe ulaşmak için personelin niteliğini geliştirici programlar açtık. Ayrıca, motivasyon sağlamak için özlük haklarında iyileştirmeler ve performanslarına göre ek ödeme sistemlerini hayata geçirdik. Bunlara ek olarak sağlık sistemi destekleyecek eğitim ve bilim kurumlarını oluşturduk.



Mustafa Seydioğlu: Sağlık Bakanlığı'nın sağlık politikalarını ve sağlık hizmeti sunumunu 3 ana döneme ayırırsak; kuruluş ve örgütlenme, sağlığın sosyal eleştirilmesi ve nihayet sağlıkta dönüşüm programı diyebiliriz. Bu dönemsel faaliyetlerle birlikte vatandaşlar ulaşılabilir ve kaliteli sağlık hizmeti alabilmeleri hususunda önemli çalışmalar yapılmıştır. Siz bu konuda kronolojik bir perspektif ile yapılanları ana başlıklar halinde bize anlatabilir misiniz?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Türkiye sağlık politikalarının tarihsel incelemesinde birinci dönem 1920 yılında Sağlık Bakanlığının kurulması ile başlamaktadır. Kuruluş Kanununda Bakanlığın temel görevleri ülkenin sağlık koşullarını iyileştirmek, birey ve toplumun sağlığına zararlı unsurlarla mücadele etmek ve sosyal yardım sağlamak olarak belirlenmiştir. Sağlık politikalarında ikinci dönemin başlangıcını 1961 yılında yürürlüğe konan 224 sayılı "Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleştirilmesine Dair Kanun" oluşturmaktadır. Kanun, sağlık hizmetlerinin topluma eşit olarak verilmesini ilke edinmiştir. Ayrıca, o yıllarda ilk olarak Genel Sağlık Sigortası kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

2002 yılında göreve başladığımızda sağlık sisteminde büyük sorunlar vardı. Sağlık hizmetinin finansmanı, alt yapısı ve insan gücü yetersiz olup eşitsiz bir dağılım söz konusu idi. Ayrıca sağlık göstergeleri açısından da benzer bir durum söz konusu olup coğrafi ve gelir gruplarına göre farklılıklar vardı. Örneğin, 90'lı yıllarda GSYİH içerisinde sağlık harcamalarının payı %3,8 idi ki bu oran OECD ülkelerinde %7,4 idi. 1990'da her 1000 kişiye 0.9 doktor düşerken bu rakam 2000 yılında 1,3'e çıkmıştı. Personel eksikliği, mali özlük haklarındaki yetersizlikler personelin coğrafi olarak dağılımında adaletsizliklere yol açmakta idi. Kamu hastanelerinde çalışan hekimlerin %89'u ek gelir elde etmek için özelde de

çalışmakta idi. Ayrıca toplumun sağlık statüsünde de büyük bölgesel farklılıklar vardı. Örneğin; 1998 yılında beş yaş altı bebek ölüm oranları bin canlı doğumda doğuda 75,9 iken batıda 38,3 idi. Sağlıkta Dönüşüm Programını uygulamaya başladığımızda sağlık hizmet sunumunu rahatlatmak amacıyla bir dizi uygulamalar başlattık.

Sağlık hizmetlerine ulaşımın kolaylaştırılması için ambulans hizmetlerini ücretsiz yaptık. Yeşil Kart Sahiplerini ayakta tedavi kapsamına aldık ardından reçeteli ilaçlarını da kapsama dahil ettik. Daha geniş kitlelere sağlık hizmetini ulaştırmak için Aile Hekimliği sistemini başlattık ve sigorta sistemi dışında genel bütçeden finanse edilen herkesin nüfus kimliği ile başvurabileceği bir hale getirdik. Sigorta kurumlarını birleştirilerek Genel Sağlık Sigortasına geçtik ve böylelikle SSK ve Bağ-Kurlu hastalar tüm sağlık kurumlarından faydalanmaya başladılar. Ayrıca SSK hastane ve eczaneleri de sağlık bakanlığına devredildi. Sağlık kurumlarının birleştirilmesi ile atıl kapasite değerlendirilebileceği bir ortam oluştu. Söz konusu kuruluşlarda çalışan sağlık personelini hizmet sunumuna özendirilmesi için performansa dayalı ek ödeme sisteminin hayata geçirilmesi çok geniş kitlelere sağlık hizmeti sunma imkânımız oldu. Söz konusu yapısal değişim ile sağlık hizmetlerinin sağlayıcısı ve ödeyicisi birbirinden ayrılmış oldu.

Mustafa Seydioğlu: Sağlık hizmetleri kapsamının genişletilip ve yaygınlaştırılması, müsteşarlığını yaptığınız Sağlık Bakanlığı döneminde oldu. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk defa bütün vatandaşlar sağlık hizmeti kapsamı içine alındı. Bunu yaparken hangi araçları, hangi yasal düzenlemeleri kullanarak başardınız?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Dünya Sağlık Örgütünün "Herkese sağlık" sloganında olduğu gibi bizim için de sağlık hizmetlerinin ulaşılabilir olması önemliydi. Biz de "İnsanı yaşat ki devlet yaşasın" mottosu ile hareket ederek nüfusun tüm kesimleri için sağlık hizmetinin ulaşılabilir olmasını sağlamak istiyorduk. Örneğin, 2003 yılında nüfusun en yoksul %10'luk diliminin sadece %24'ü sigorta kapsamında iken söz konusu oran 2009'da %85'e ulaşmıştır. Benzer şekilde aynı dönemlerde Yeşil Kart sahipleri için yapılan harcamalar 1,2 milyar TL'den 5,5 milyar TL'ye yükselmiştir. Biraz önce de söylediğim gibi SDP'nin ilk yıllarında hizmete ulaşımı kolaylaştırmaya yönelik önlemler aldık. Yeşil kartlıların ve SSK'lıların hizmete ulaşımını rahatlattık. İlerleyen yıllarda Aile Hekimliği sistemine geçildiğinde; aile hekimlikleri bünyesinde, koruyucu yönü genişletilmiş

ve kadın ve çocuk sağlığı hizmetleri artırılmış temel sağlık hizmetleri başlatılmıştır. Böylelikle evlere, okullara, cezaevlerine kadar sağlık hizmet sunumu genişletilmiştir. En önemlisi de parçalı sigorta sistemleri Genel Sağlık Sigortası adı altında birleştirilmiş ve tüm vatandaşlar güvence kapsamına alınmıştır.

Mustafa Seydioğlu: Tüm hizmetlerde olduğu gibi Sağlık hizmetleri sunumunda da finansal kaynağa olan ihtiyaç malumdur. Özellikle de merkezi hükümet bütçesinden sağlığa ayrılan pay çok önemlidir, bu aynı zamanda hükümetlerin sağlığa vermiş olduğu önemin bir göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında yüzyıllık tarihimizde sağlığa ayrılan bütçe payının gelişimi ve hizmet performansına etkilerini anlatabilir misiniz?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Sağlık hizmetinin finansmanında iki temel problemimiz vardı: Birincisi sağlık harcamalarımızın seviyesi düşük olması ikincisi ise parçalı ve hakkaniyetsiz bir sağlık sigorta sistemimizin olması. Seçim sonrası güçlü bir hükümet kurulması ekonomik istikrarın sağlanmasına zemin hazırladı ve istikrarlı ekonomik büyüme ile de sağlık harcamalarında artışlar oldu. Tüm vatandaşlar devlet tarafından sağlık güvencesi altına alındı. Şöyle ki; toplam sağlık harcamaları içerisinde kamu harcamalarının payı %63'ten %73'e çıktı. Hatta bu alanda E7 ülkeleri içerisinde en yüksek paya sahip olan ülke olduk. 2003-2008 yılları arasında kamu yatırımları 9 kat ve özel sağlık yatırımları 13 kat artmıştır. Genel Sağlık Sigortasına (GSS) geçilerek farklı kesimleri kapsayan beş ayrı sigorta sistemini tek çatı altında birleştirilmiştir. GSS, tüm gelir gruplarında sağlık bakım masrafları ve felaket düzeyindeki ödemeleri azaltmıştır. SGK'nın kurulması ile sağlık hizmetinin sunucu ve ödeyicisi tamamen ayrılmıştır.

Kamu Cari Sağlık Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranları (%)

	2002	2009	2010	2016	2017
ABD	6,3	7,9	7,9	14,5	14,4
OECD	5,5	6,5	6,4	6,6	6,6
Türkiye	**3,6**	**4,5**	**3,9**	**3,4**	**3,3**

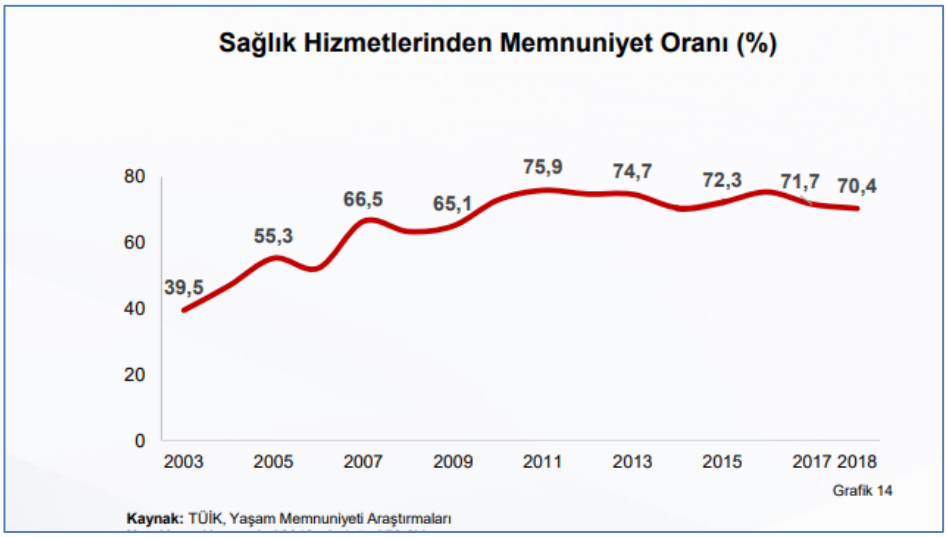
Tablo 3

Kaynak: OECD Health Data 2018

Not: Hesaplamalar cari sağlık harcaması üzerinden yapılmıştır.
TÜİK 2018 verisi 12 Kasım 2019 tarihinde açıklanacaktır.

Mustafa Seydioğlu: Sağlık hizmet sunumu öncelikle bir paradigma gerektiriyor. Gelişi güzel, popüler, magazinsel bir sunum olamayacağına göre sizin -yüzyılımızın son çeyreğine damgasını vuran hizmetlerin bürokratik temsil bakımından en tepesindeki isim olarak- felsefeniz neydi? Ekibinizin içinde siyasal temsil noktasındaki Bakan ile bakanlık bürokrasisindeki çalışma arkadaşlarımızla- hatta bağlı olduğunuz hükümet ile- aynı felsefeyi taşıyor muydunuz?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Bizim için sağlık hizmetlerinin ulaşılabilir olması önemliydi ve toplumun tüm kesimleri için sağlık hizmetlerinin ulaşılabilir olmasını sağlamak istiyorduk. SDP'nin tasarlanması, uygulanması ve de takibi için "dönüşüm yönetimi ekibi" oluşturduk ve kanıta dayalı kapsamlı bir strateji ile hareket ettik. İlleri tek tek gezerek yerelde de uzlaşı sağladık ve adanmış bir ekip ortaya çıkardık. Hatta bunu yapabilmek için illere 340 ziyaret gerçekleştirdik. Düşünün ki adanmışlık düzeyi en tepe noktada makro devlet politikasından mikro sağlık (bakanlığı) politikalarına ve sahadan hizmet veren sağlık yöneticilerine kadar herkesin iştirak ettiği bir seviyedeydi. Eğer aynı felsefeyi taşımasak bu sonuçları almamız imkansızdı. Şöyle ki, yasal düzenlemelerin yapılması gibi stratejik eylemleri güçlü bir idarenin olması hasebiyle hızlı bir şekilde hayata geçirebiliyorduk. Sahaya dönük taktik eylemlerimizi de esnek bir yapılanma ile çalıştırdığımız dönüşüm yönetimi ekibimiz ve yerel sağlık yöneticilerimiz tarafından hızlıca uygulamaya koyabiliyorduk. Diğer bir deyişle, merkezde yapılan politikaların ve yasal düzenlemelerin sahada hızlıca uygulandığını ve sahadan geri bildirimler alarak yine aynı çeviklikle hareket eden bir yapı… Böylesi bir yapı ancak kusursuz bir iş birliği ve ortak hedeflere beraber yürüme ülküsüyle açıklanabilir.



Mustafa Seydioğlu: Sağlık Bakanlığı'nın yüzyıllık tarihi geçmişi dikkate alındığında birincil görevi olan koruyucu ve önleyici sağlık yani birinci basamak sağlık hizmetleri açısından neler yapılmıştır? Bunları kronolojik olarak sıralayabilir misiniz?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yılları, birçok savaştan yeni çıkmış olan bir devletin, aynı zamanda birçok sağlık sorunu ve bulaşıcı hastalıkla da baş etmek zorunda olduğu bir dönemdir. Dolayısıyla "hıfzıssıhha" merkezli politikalar egemen olmuştur. Bulaşıcı hastalıklarla mücadelede çok önemli mesafeler kaydedilmiştir. 1937 yılında temel sağlık hizmetlerini sağlamak için sağlık merkezleri kurulmuştur. 1947 yılında Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığı tarafından BCG aşısı, ertesi yıl ise Boğmaca aşısı üretilmeye başlanmıştır.

1960 yılından sonra uygulamaya konan sağlık hizmetlerinin sosyalleştirilmesi projesi başlatılmış sağlık merkezleri sağlık ocaklarına dönüştürülmüştür. Sosyalizasyon, eşit ve sürekli entegre ve kademeli hizmeti öncelemekteydi. Türkiye'de birinci basamak sağlık hizmetleri 1960'lı yıllardan bu yana sağlık ocakları ve sağlık evleri üzerinden verilmiştir. Özellikle anne ve çocuk sağlığı alanında önemli kazanımlar sağlayan bu uygulama, bölge tabanlı bir uygulama şeklinde sürdürülmüştür. 2005 yılında başlatılan ve 2010 yılında Türkiye'nin tamamına yaygınlaştırılan aile hekimliği uygulaması halk sağlık hizmetlerinin geliştirilmesinde önemli bir adım olmuştur ve sağlık ocaklarının yerini aile hekimlikleri almıştır.

Mustafa Seydioğlu: Koruyucu ve önleyici sağlık hizmeti sunumu bakımından sağlıkta dönüşüm programının uygulandığı ve devrim niteliğinde olan aile hekimliği uygulamasıyla ne amaçlanmıştır? ne kadarıyla amacına ulaşılmıştır?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Temel sağlık hizmetlerinin kapsamını geliştirmek için aile sağlığı merkezli temel sağlık hizmetleri modelini başlattık. Aile sağlığı merkezlerinde sözleşmeyle çalışan aile hekimlerinin koruyucu yönü genişletilmiş, kadın ve çocuk sağlığı hizmetleri artırılmış temel sağlık hizmeti vermektedirler. Ayrıca, kendilerine kayıtlı ve kırsal alanda yaşayan kişilere giderek sağlık hizmeti, sağlık kuruluşlarına gidemeyecek durumda olan kişilere evde bakım hizmeti sağlamakta, bakım evleri, hapishaneler ve çocuk bakım evlerine de düzenli ziyaretler yapmaktadırlar.

Mustafa Seydioğlu: Sağlık bakım hizmetlerinin ikinci ve üçüncü basamağını kapsayan yataklı tedavi kurumlarındaki hizmetin niteliğinin ve standartlarının gelişimine bir fotoğraf çekecek olsanız nereden nereye gelinmiştir? Özellikle de Cumhuriyetimizin ve sağlığımızın 100. yılının son çeyreğinde yapılan şehir hastaneleri bu standart ve niteliğe nasıl bir katkı sağlamıştır?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: SDP öncesi Sağlık Bakanlığına bağlı hastaneler verimsiz işletiliyorlardı ve çok sayıda küçük hastane mevcut idi. Küçük hastanelerin yatak doluluk oranları düşük olup vatandaşlar nitelikli hizmet almak için büyük hastaneleri tercih ediyorlardı. SDP ile sağlık hizmet altyapısı geliştirildi, son teknoloji ekipmanlar sağlanarak teşhis ve tedavide ilerleme sağlandı, bazı hastanelerin fiziksel yapıları iyileştirildi ya da yeni hastaneler yapıldı.

Sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması, etkinliğinin arttırılması, bölgesel gelişmenin sağlanması, maliyet etkili sağlık hizmet sunumu ve mevcut tesislerin yenilenmesi amacıyla kamu-özel ortaklığı yoluyla şehir hastanelerini oluşturduk. Şehir hastaneleri uygulamasının, hastanelerin fiziki mekanları ve imkanlarının iyileştirilmesi, ölçek ekonomilerinden faydalanma, birçok farklı disiplindeki uzmanlık branşlarının aynı çatı altında toplama, hastane otonomisinin geliştirilmesi gibi katkıları olmuştur. Şehir hastanelerinin ülke vatandaşlarına kaliteli hizmet sunmasının yanında sağlık turizmi kapsamında başta çevre ülkeler olmak üzere, diğer ülkelerden de çok sayıda sağlık turistini çekebilecektir. Bu sayede hem büyük ölçekteki hastanelerin kullanım problemi çözülebilir, hem de hastanelerin finansal sürdürülebilirliğine katkı sağlanabilir.

Sağlık Tesisi Sayıları

Kurum Türü	Sayı *
Hastane**	928
Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi	132
Diyaliz Merkezi	511
Üremeye Yardımcı Tedavi Merkezi	15
112 İstasyonu	2.840
Aile Sağlığı Merkezi	7.991
İlçe Sağlık Müdürlüğü / Toplum Sağlığı Merkezi	973
Toplum Ruh Sağlığı Merkezi	172

Tablo 1

*Ekim 2019 verileridir.
**Ağız ve Diş Sağlığı Hastaneleri dâhildir.

Mustafa Seydioğlu: Sağlığın yüzyılı denilince son çeyreğinin ayrı bir yeri olduğu muhakkaktır. Bu konuda dünyaca ünlü British Medikal "Türkiye sağlık sistemi: geri kalmışlıktan liderliğe?" başlıklı makaleye yer vermiştir. Sağlıkta dönüşüm programıyla birlikte uygulamaya konulan ve sağlık hizmetlerinin sunumunda önemli araçlardan olan tam gün yasası, Performans sistemi ile hasta memnuniyeti ve çalışan memnuniyeti arasında ilişki kurulabilir mi? Bu anlamda neler hedeflenmiştir, başarılı olunan alanlar ve henüz başarılamayan yani sistemin aksayan yanları nelerdir?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Elbette ilişki kurulabilir. Aslında Sağlıkta Dönüşüm Programının felsefesi açıktı kaynaklarımıza dinamizm sağlayarak sistemi ayağa kaldırmak. Öncelikle tulumbayı su çeker hale getirmek için temel problem alanları belirledik ve bir dizi reformlar yaptık. Dinamik bir hizmet sunumu için fiziksel kapasiteyi geliştirdik. Ancak fiziksel yapının içerisinde bu yapıyı işletecek insana ihtiyaç vardı. Onlar mutlu olmadan hasta memnuniyetini sağlamak pek de mümkün değildi. Personelimizin çalışma şartları ve mali özlük haklarında iyileştirmeler yaptık. Hasta memnuniyetini ve kurumsal kaliteyi iyileştirmek için sahadan sürekli geri bildirimler aldık. Bu geri bildirimler ise merkezde plan ve politikalarımızı etkiledi. Bazen ufak makyajlar yaptık bazen de köklü değişiklikler.

Sistem yaşayan bir organizmaydı ve onu sağlıklı tutmak aslında halkı sağlıklı tutmaktı. İste bu dinamizm sağlık sistemini entropiye maruz kalmasını engelleyen şeydi. Tüm bu faaliyetler sonucunda 60'lı yıllardan beri uygulanması hayal olan genel sağlık sigortasını hayata geçirdik ve toplumun genelini kapsam altına aldık. Bu güvence kapsamı ile cepten ve katastrofik harcamaları minimuma çektik. Aile hekimliği sistemi ile temel sağlık hizmetlerinin kapsamını geliştirirken, bir nevi kişiselleştirilmiş hizmet vererek hekimimizi ailelerimizin bir parçası yaptık. Sağlık hizmetlerinde en tepede gördüğümüz ülkelerdeki tıbbi uygulamaları rahatlıkla hastanelerimizde uygulayabilir olduk. Şehir hastanelerimiz ile vatandaşlarımıza konfor ve sağlığı bir arada sağlarken dünya sağlık turizmine de büyük bir potansiyel ile göz kırpmaya başladık.

Mustafa Seydioğlu: Sağlığın yüz yılı içerisinde çok önemli bir yeri olan sağlıkta dönüşüm programının uygulandığı dönemde ilaç ve kişi başı sağlık harcamaları açısından önceki dönemler göz önüne alındığında katedilen mesafe hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: 2002 yılına göre 2018 yılında ilaç harcamalarında (yatan hasta ilacı ve aşı giderleri dâhil) reel olarak sadece %43'lük bir artış olmuştur. 2002 yılında %2,1 olan toplam ilaç harcamaların GSYH içindeki payı 2018 yılında %1,3'ye düşmüştür. En düşük fiyatlı beş AB ülkesi ilaç fiyatının ortalamasını temel aldığımız referans ilaç uygulaması ile Avrupa'da en ucuz ilaca sahip ülkeyiz. Bu yöntem ile ilaç harcamalarında ciddi tasarruflar sağladık. Son yirmi yılda kişi başına sağlık harcamamızı da yaklaşık 300 TL'den 3 bin TL seviyelerine kadar yükselttik. Sağlık hizmetinin kapsam ve kalitesini artırarak daha yoğunluklu hizmet sunduk.

Kişi Başı Toplam Sağlık Harcaması

Kişi Başı Sağlık Harcaması	2002	2009	2013	2014	2015	2016	2017
TL Nominal	284	804	1.108	1.228	1.337	1.511	1.751
ABD Doları	187	520	582	561	493	500	480
SGP* $	481	889	1.035	1.111	1.150	1.209	1.275

Tablo 5

Kaynak: Sağlık İstatistikleri Yıllığı 2017
TÜİK 2018 verisi 12 Kasım 2019 tarihinde açıklanacaktır.
*SGP: Satın Alma Gücü Paritesi

Mustafa Seydioğlu: Sağlıkta dönüşüm programı paket bir program, içerisinde sağlık hizmetlerinin birleştirilmesinden, tam gün yasasına, performans sisteminden, aile hekimliğine çok geniş bir hizmet ağını kapsamaktadır. Böyle kapsayıcı bir hizmet ağının temellerinin atıldığı dönemin müsteşarı sizdiniz, özellikle yetersiz insan kaynağına (OECD verilerine göre kişi başına düşen hekim, hemşire, ebe, diş hekimi, eczacı vs.) rağmen buna nasıl cesaret ettiniz ve başarınızın altında yatan mucize formül nedir?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Sağlık personelimiz yurt geneline dengesiz dağılıyordu ve bu dengesizlikleri çözmek için üç farklı yaklaşım geliştirdik: Birincisi, sağlık eğitimi veren kurumların kontenjanlarını artırdık. Ancak bunu yaparken de eğitim kalitesinden taviz vermemek için dünya uygulamalarına bakarak genel bir değerlendirme yaptık. Karşılaştığımız durum öğretim üyesi başına en az öğrenci düşen ülkenin biz olduğuydu. İkincisi, performansa dayalı ödeme sistemi ile çalışanları hizmet sunmaya özendirdik. Sonuncusu ise, sağlık

çalışanlarının istihdamında zorluk çekilen bölgelerde çalıştırılmak üzere sözleşmeli personel uygulaması başlattık.

Mustafa Seydioğlu: Hem literatür arşivinde başvurulacak kaynak hem de okuyucuların merakla okuyacağı bir röportaj oldu. Kıymetli ve yoğun vaktinizin bir kısmını bu röportaja ayırmanız ve ev sahipliğinizden dolayı çok teşekkür ediyorum. Son söz olarak ne söylemek istersiniz?

Rektör Prof. Dr. Necdet Ünüvar: Bu fırsatı verdiğiniz için ben teşekkür ediyorum. Yeni yüzyılın, Türkiye ve Sağlığın yüzyılı olması temennisiyle derginize yayın hayatında başarılar, sizlere de sağlıklı günler diliyorum.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 33-48.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılında Türk Dünyasına Bakış

An Overview of The Turkish World in The 100th Annıversary of The Republic of Türkiye

Sebahattin Şimşir
Prof. Dr. Balıkesir Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi,
Prof., Balıkesir University Faculty of Arts and Sciences, Department of History,
Balıkesir/Türkiye.
E-posta: sebahattinsimsir@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-1911-445

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December
Geliş/Received: 22 Eylül/September 2022
Kabul/Accepted: 18 Kasım/November 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Şimşir, Sebahattin. "Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılında Türk Dünyasına Bakış". *Demokrasi Platformu Dergisi*, (2022), 11/37, 33-48.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Sebahattin Şimşir)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Sebahattin Şimşir % 100
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkiye.

Öz

Bizden önceki üç beş neslin hayalini kurarak yaşadıkları Türk Dünyası özlemi içinde bulunduğumuz çağın insanlarına nasip olmuştur. Bundan dolayı kendimiz şanslı sayabiliriz. Tarihte iz bırakmış olayların asırlık yıl dönümlerinin kutlanması önemlidir. Yine dedelerimizin kanları ve canları ile kurup, bizlere bıraktıkları Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100. Yılını kutlama şerefi de bizim nesle nasip olmuştur. Bugün geldiğimiz noktaya, Türk Dünyası ve Türkiye uzun mücadeleler sonucunda ulaşmışlardır. Bu yüzyıllık sürece, Türkiye açısından baktığımızda I. Dünya Savaşı, İstiklal Savaşı, İnkılapların hayata geçirilmesi, Devlete karşı Şeyh Sait vb. isyanlar, II. Dünya Savaşı, çok partili demokratik hayata geçilmesi, askeri darbeler, Sovyetler Birliği'nin parçalanması ve Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmalarını zikredebiliriz. Türk Dünyası açısından ise, I. Dünya Savaşı, Bolşevik devrimi, Basmacı hareketi, Türk topraklarının Rus esareti altına girmeleri, Lenin – Stalin dönemlerinde yaşanan kırgın ve sürgünler, 1937 – 1938 terörü ile ortadan kaldırılan aydınlar, II. Dünya Savaşı, Gorbaçov döneminde başlayan yeniden yapılanma hareketleri, Rusya'nın parçalanıp, bağımsız devletlerin ortaya çıkması, dünyanın bu devletleri tanıması şeklinde değerlendirebiliriz. İşte Türkiye ve Türk Dünyası açısından meseleye baktığımızda 100 yıllık bir sürecin kısaca tasnifi. Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılında özet olarak Türk Dünyasının bir değerlendirilmesi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Türk Dünyası, Atatürk, Basmacı hareketi, İstiklal.

Abstract

The longing for the Turkish World that the generations before us dreamed of has been granted to the people of the age we live in. Thus, we can count ourselves lucky. It is important to celebrate the centennial anniversaries of events that have left their marks in history. Again, our generation has been blessed with the honor of celebrating the 100th anniversary of the Republic of Turkey, which was founded with the blood and soul of our ancestors and left to us. The Turkish World and Turkey have reached the point we have reached today as a result of hard struggles. When we look at this century-long process from the perspective of Turkey we can mention, the First World War, the War of Independence, the implementation of the Revolutions, Sheikh Said against the State, revolts, World War II, the transition to a multi-party democratic life, military coups, the disintegration of the Soviet Union and the independence of the Turkic Republics. In terms of the Turkish World, the First World War, the Bolshevik revolution, the Basmacı movement, the Russian captivity of the Turkish lands, the resentment and exiles during the Lenin-Stalin era, the intellectuals who were eliminated by the 1937-

1938 terror, the World War II, the restructuring movements that started during the Gorbachev era, the disintegration of Russia, the emergence of independent states, and the world's recognition of these states can be mentioned. Here is a brief analysis of a 100-year process when we look at the issue in terms of Turkey and the Turkish World. In this study, an evaluation of the Turkish World will be made in summary in the 100th Anniversary of the Republic of Turkey.

Keywords: Turkey, Turkish World, Atatürk, Basmacı Movement, Independence.

Giriş

Türk Dünyası deyimi, Türk insanı için çeşitli seviye ve durumlarda bulunan toplulukları ifade eder. Türk Dünyası insanları, kendi bağımsız devlet sınırları içinde veya yurtlarında hür olarak yaşadıkları gibi, başka devletlere de bağlı olarak veya eski yurtlarında azınlık statüsünde veya günümüzdeki gibi Avrupa ve Amerika'ya tabii vatandaşlar, yani diasporadaki Türkler şeklinde yaşayanlar da anlaşılabilir.

Türk Dünyası 1870'lerden sonra bir uyanış hareketi içine girmiş olmasına rağmen, Türk Dünyası için dönemin lider ülkesi pozisyonunda olan Osmanlı Devleti ne yazık ki, iç açıcı, Türk Dünyası'nı kucaklayacak maddi ve manevi önderliğini yapacak konumda değildir.

Bu dönemde batılı araştırıcılar da, Türk Dünyasına yakın alaka göstermişlerdir. 1893 yılında Danimarkalı Thomsen, Göktürk Yazıtlarını okumuştur. Macar Vambery ise, İstanbul'dan Çin'e kadar sadece Türkçe konuşarak seyahat etmiştir. Batıda bu ve benzeri çalışmalar, sadece batı kamuoyunu değil, aynı zamanda Türkiye'deki aydınları da yakından ilgilendirmiştir. Bu ilgi neticesinde Osmanlı Devleti'nin kötü gidişini engellemek amacı ile, ortaya atılan fikir akımları arasına Türkçülük de dahil olmuştur.[1]

Türkiye'de de aydınların bir kısmı imkânlar dahilinde Kırım, Buhara, Kazan, Bakü gibi Türk Dünyası'nın merkezleri ile ilgilenmeye, haberler almaya çalıştıkları gibi, özellikle Kırım'da Dilde, fikirde, işte birlik şiarı ile Gaspıralı İsmail Bey'in neşrettiği Tercüman Gazetesi ile de kenetlenmeye çalışmışlardır. Türk Dünyası'nda gözle görülen bu hareketlenme, Türkiye'ye karşı bir hayranlık ve sevgi seline dönüşmüştür. Özellikle usul-i cedit ekollerinin açılmaya başlanmaları bu fikri gelişmelerin önünü açmıştır. Bunun bir neticesi olarak, İstanbul'a Türk

[1] Sebahattin Şimşir, *XX. Yüzyıl Türk Dünyasında Türk Düşünürleri*, İstanbul, 2008, s. 7.

Dünyası'nın muhtelif bölgelerinden öğrenciler gelmeye başlamıştır. Bu akımın önderliğini de Gaspıralı yapmıştır. Türk insanının zihnine bir Türk Dünyası imajı yerleşmesine vesile olmuştur.[2]

Bugün en önemli sıkıntılarımızdan biri olan ortak bir Türk Dünyası anlayışının zihinlerimizde aynı anlamda yer edememesi neticesinde, farklı algılara sebebiyet veren durumudur. Öyle ise, Türk Dünyası denlince ne anlamalıyız sorusundan biz ne anlıyoruz izah etmek gerekmektedir. Türk Dünyası kavramı Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Bağımsız Türk Devletlerinin ortaya çıkması neticesinde siyaset ve bilim adamlarınca çok sık kullanılmaya başlayan kavram, sadece Bağımsız Türk Devletleri için kullanılmak yanında Türk medeniyet ve kültürünün yayıldığı coğrafya olarak da anlaşılmalıdır. Kaderi, geçmişi ve geleceği müşterek hatta birbirine bağlı, Rus zulmü altında yoğrulmuş Türklerin hürriyetlerini kazandıkları coğrafyaya Türk Dünyası diyebiliriz.

A. 1905 İhtilali ve Rusya Türklüğünün Uyanışı

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durum, etrafındaki devletlerin düşmanca hareketleri sonucu önce Trablusgarp, ardından da Balkan Savaşları, Türk Dünyası'nın Türkiye'ye sadece kültür olarak yaklaşmasına değil, imkanlar ölçüsünde destek olunmasını da gündeme getirmiştir. Gerçi bu dönemde Rusya'da da bazı sıkıntılar vardır. 1904 -1905 Rus – Japon Savaşında Japonların galip gelmesi, Rusya'da Rus mahkûmu olarak yaşayan topluluklarda bir hareketlenme meydana getirmiştir. Rusya mahkûmu olarak yaşayan Türkler, ilk olarak kendi aralarında kültür birliğini sağlamak maksadı ile gazete ve dergiler neşrederek, bir bütünlük oluşturmaya çalışmışlardır.

Rusya'da 1905 ihtilali olarak adlandırılan bu dönem Togan'ın ifadesi ile, *1905 ihtilali ile Doğu Türkleri arasında asrın parlamentoculuğu, barış yolu ile mücadele usullerini bilen adamlar, muntazam siyasi fırkalar teşkil edecek değilse bile, artık çoğalmıştır. Rus okullarında okuyan Türklerin sayısının artmasından başka, demir yollarının açılıp yolculuğun kolaylaşması, Türkiye özellikle de İstanbul ile temasın kolaylaşması, Tercüman gazetesinin yaptığı olumlu gelişmelere paralel olarak İstanbul, Mısır ve Suriye'de eğitim gören Kazanlıların açtığı çağdaş okulların sayısının artması sonucunda siyasi gelişmelere de ciddi bir ivme kazandırmıştır.*[3]

---

[2] Şimşir, a.g.e., s. 7-8.
[3] Togan, Zeki Velidi, *Bugünkü Türk ili Türkistan ve Yakın Tarihi*, İstanbul, 1981, s. 346.

Bu olumlu gelişmelere, İdil – Ural, Kafkasya ve Azerbaycan, Kırım ve Türkistan Türkleri de kendi aralarında teşkilatlanmaya başlamalarına rağmen, beklenilen gelişmelerin hayata geçtiğini söyleyebilmek mümkün değildir. Üstüne üstlük bir de, Rusya içinde bulunduğu bu durumdan çabuk kurtulmuş ve oluşturulmak istenen birliklerin önüne geçmek için sert kararlar almıştır. Bu sert kararlar karşısında, hareket önderlerinin karşısında üç seçenek bırakılmıştır: ya hapse atılmak, ya her şeyden vazgeçmek ya da Rusya'yı terk etmek.

B. Rusya Mahkumu Aydınların Memleketlerini Terk Etmeleri

Üç şıktan biri ile karşı karşıya kalan Türk topluluklarının önde gelenlerinin büyük çoğunluğu tarafından üçüncü şıkkın, yani Rusya'yı terk etmenin seçildiğini görmekteyiz. Büyük çoğunluğunun Türkiye'yi tercih ettiği bu aydınların, bir kısmı İran'a geçerken, çok az bir kısmı da Avrupa'yı tercih etmiştir. Bunun sonucunda Türkiye'ye de, Kazan ve Bakû başta olmak üzere Türk Dünyası'nın muhtelif bölgelerinden aydınlar gelmiştir. Bu aydınların Türkiye'ye gelişi II. Meşrutiyet sonrasına rastlamıştır. II. Meşrutiyet hareketinin Türk tarihine kazandırdığı en büyük fikir ve dinamizmin başında Türkçülük gelmektedir. Dolayısı ile bu önderler II. Meşrutiyet dönemi Türkçülük akımının da içinde yer almışlar, bu dönemde kurulan Türk Derneği, Türk Yurdu Cemiyeti ve Türk Ocağı çatıları altında faaliyet göstermişlerdir.

Bu aydınların da etkisi ile şunu rahatlıkla söyleyebiliriz; Türkçülük yakın tarihimizde siyasi bir temele oturmadan önce, diğer akımlarda benzerine rastlamadığımız bir şekilde ilhamını ilmi çalışmalardan almıştır. Türklük ve Türkçülük şuuru, ilk ilhamını bu çalışmalara borçlu olmakla birlikte, Türkçülüğün bir fikir akımı olarak ortaya çıkaran saik, hiç şüphesiz devrin siyasi ve sosyal şartları olmuştur.

Yine o günlerde, İstanbul'da bulunan Türk Dünyası aydınları ki, Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Mehmet Emin Resulzade gibi şahsiyetler, Trablusgarp ve Balkan Savaşları'nda ki, Türk Ordusunun durumu ile de yakından ilgilenmişler, Türk ordusunun mağlubiyetleri neticesinde de derinden sarsılmışlardır.

Birinci Dünya Savaşı Türk Dünyası için büyük değişikliklerin yaşanmasına sebep olmuştur. Önce, savaş içinde, Rusya'da 1917 ihtilalleri gerçekleşerek, Rusya savaştan çekilmiştir. Bu kargaşa ortamında, Türk toplulukları liderleri de, Rusya Müslümanları kongreleri gibi toplantılar tertipleyerek, Rusya Türklüğünün geleceğine yönelik çalışmalarda bulunmuşlardır. Savaşın sonunda ise, Türk

Dünyası'nın yegâne devleti Osmanlılar ağır bir mağlubiyet almış, birkaç yıl sonra da, büyük ve kanlı bir mücadeleden sonra kazanılan zaferle de, Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur.

Bu dönemde Türk Dünyası'nda 10 Aralık 1917 tarihinde Türkistan'da Mahalli Muhtar Cumhuriyet, 18-26 Aralık 1917 tarihleri arasında toplanan 2. Kazak Kongresinde Alaş-Orda Hükümeti kurulmuş, 1918 de Buhara Milli Devleti ve Hive Devletleri, 28 Mayıs 1918 tarihinde Mehmet Emin Resulzade önderliğinde Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsızlığını ilan ettiği gibi, 1919 yılında Başkurt Cumhuriyeti, 1920 yılında Tatar Cumhuriyeti kurulmuştur.

Türk Dünyasındaki bu gelişmeler ne yazık ki, beklenilen olumlu gelişmeleri desteklemediği gibi, özellikle iç çekişmeler başta olmak üzere, birlik ve beraberliğin sağlanamaması, boyculuk, kabilecilik gibi ayrılık getiren hususiyetlerin ön plana çıkarılması neticesinde de, Ruslar tarafından kısa süre sonra tekrar bağımsızlıkları ortadan kaldırılmıştır.

C. Basmacı Hareketi, Enver Paşa ve Sonu

Her ne kadar bir müddet Basmacı hareketi adı altında Ruslara karşı mücadele edildi ise de, Türkistan'da milliyet şuurunun olmaması veya var olan milliyet duygusunun Kadimci ve Cedidçi anlayışın anlamının zihinlerde aynı manada yorumlanmaması, akabinde birlik ve beraberliğin sağlanamaması anlamına gelecek şekilde cereyan etmesine, dini, kabilevi ve etnik ayrılıkların oluşmasına sebep olmuştur.

İşte bu sebepler yanında, Basmacı hareketinin başarısızlığının diğer sebeplerini de şöyle sıralamak mümkündür; Korbaşılar kendi aralarında intizamlı bir birlik kuramamışlardır. Silahlı kuvvetlerin merkezi komutanlığı oluşturulamamıştır. Silahlar yetersiz kalmıştır. Makineli tüfekleri hiç olmamıştır. Mücadeleler neticesinde iktisadi buhran başlamıştır. Türkistan Türklerine destek olan devlet de olmamıştır. Sadece Afganistan Türkleri kısıtlı yardımda bulunmuştur. Ruslar cepheye 140 – 160 bin asker göndermiştir. Kızıl Ordu tank, uçak, top ve gaz kullandığı gibi, bozkırdaki bazı su kuyularını zehirlemişlerdir. Rusya, bazı Türkistanlıları ve Türkistan'da yaşayan diğer Türk olmayanları da kendi lehine kullanmıştır.[4]

[4] Hayit, Baymirza, *Sovyetler'de Türklüğün ve İslam'ın Bazı Meseleleri*, İstanbul, 2000, s. 159.

Gerçi Enver Paşa'nın Türkistan'a geçip, Basmacı harekete önderlik etmeye başlaması ile sistemli ve düzenli bir hale gelen hareket, Sovyetlerin her türlü iftira ve askeri operasyonlarla harekete geçip başarılı olamamalarına rağmen, Sovyet istihbaratı (Çeka) Türkistan Cephesi Askeri İstihbarat Birimini devreye sokmuştur. Bunun sonucu olarak Kızıl Ordu'nun Buhara Grup Komutanı Kakurin, 3 Temmuz tarihinde 15. Ve 16. Alaylarla Belcivan'ı ve Obdara köyünü kuşatarak, Enver Paşa'yı yakalamalarını istemiştir. Nitekim, 4 Ağustos 1922 tarihindeki Kurban Bayram namazından sonra arkadaşları ile otururken, Rus saldırısında 11 Rus askerinin öldürülmesine rağmen şehadetin önüne geçilememiştir. Nitekim, Enver Paşa'nın şehadetinden sonra da Basmacı hareketi büyük ölçüde dağılmıştır.[5]

Böyle trajik bir sona rağmen Basmacı hareketinin hala sorgulanır olması, hakkında sınırlı bilgi olduğu imajı doğru olmamakla birlikte, harekete geniş çerçeveden bakınca bu hareketin Türkistan Türklüğünü alakadar eden en önemli tarafı hiç şüphesiz bir istiklal hareketi olmasıdır. Hareket dar çerçeveden bakıldığında ise, Enver Paşa'nın bu hareketin bir cephesine iltihak ederek hareketin cihanşümul bir hale gelmesine sebep olduğu da bir vakıadır.[6]

D. Atatürk Döneminde Türk Dünyası

Öncelikle Mustafa Kemal Atatürk'ün Türklüğü ile ne kadar iftihar ettiğini kendi sözleriyle ifade etmeye çalışalım. Mesela Mustafa Kemal Paşa'nın sözlerinde Türklük denilince;

Benim yaradılışımda fevkalade olan bir şey varsa, Türk olarak dünyaya gelmemdir;

Ne mutlu Türküm diyene;

Türk çetin işler başarmak için yaratılmıştır;

Türk'ün haysiyet ve izzet-i nefs ve kabiliyeti çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir millet esir yaşamaktansa mahvolsun evladır. Türk'e müspet ve iyi bir şey veriniz, bunu reddetmesi ihtimali yoktur. Türk'ün haysiyet ve izzet-i nefis ve kabiliyeti çok yüksek ve büyüktür. Böyle bir millet esir yaşamaktansa mahvolsun evladır,[7] gibi sözlerle birçok kez dile getirmiştir.

[5] Hayit, Baymirza, *Basmacılar Türkistan Milli Mücadele Tarihi (1917 – 1934)*, Ankara, 1997, s. 215-221; Andican, Ahat, *Cedidizimden Bağımsızlığa Hariçte Türkistan Mücadelesi*, İstanbul, 2003, s. 153-155.
[6] Bademci, Ali, *Molla Nafiz'in Hatıraları Sarıklı Basmacı*, İstanbul, 2010, s. 10.
[7] Saray, Mehmet, *Atatürk ve Türk Dünyası*, Ankara, 1995, s. 1.

Milli mücadele yıllarında Türkiye batılı devletlerle büyük bir mücadele içinde bulunuyordu. Bu dönemde, Türkiye'nin dostluk ve işbirliği yapabileceği yegâne ülkeler doğuda bulunuyordu. 1921 yılında Ankara'da Afganistan, Azerbaycan ve Rusya sefaretleri bulunuyordu. Dördüncü olarak da, Buhara Cumhuriyeti temsilcileri Ankara'ya gelmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda Buhara Cumhuriyeti ile dostane ilişkiler başlatılmıştır.[8]

Hatta bu Buhara heyetinin gelişinden memnun ve mütehassis olan Mustafa Kemal Paşa, 17 Ocak 1921 tarihinde Meclis kürsüsünden şöyle hitap etmiştir; *Muhterem Arkadaşlar! Türkistanlı kardeşlerimiz Sakarya zaferi münasebetiyle bize üç kılıç ve bir Kur'an-ı Kerim göndermişler. Türk milleti adına kendilerine teşekkür ederim. Bu mukaddes kitabı Türk milletine hediye ediyorum. Bu üç muazzezlerden (kılıçlardan) birini ben aldım, ikincisini Batı Cephesi Kumandanı olarak İsmet Paşa'ya verdim. Üçüncüsünü de İzmir fatihine saklıyorum. Bu kılıç İzmir'e ilk giren kumandanın beline takılacaktır.*[9]

Daha sonra, Buhara elçiliğine Ruşen Eşref Ünaydın, maslahatgüzarlığa da, Rahmi Apak görevlendirilmiştir. Ancak, Buhara elçilerinin Ankara dönüşü Moskova'ya çağrılmaları, ardından da öldürülmeleri üzerine Ruşen Eşref ve Rahmi Beyler, henüz Batum'da iken geri çağrılmışlardır.[10]

Mustafa Kemal Paşa, 18 Kasım 1921 tarihinde Azerbaycan sefaretinin açılışı esnasında bayrağın direğe çekilişi töreni esnasında yaptığı konuşmada, kardeş Azerbaycan Cumhuriyeti'nin istiklalinin ebediyyen var olup devam edeceğine olan inancını bir defa daha dile getirerek, sözlerini şöyle tamamlamıştır; *Azerbaycan ile Türkiye arasında mevcut kardeşliğin samimiyetin tevlid ettiği rabıtadan başka, Azerbaycan'ın diğer dostlarımızla temas noktasında bulunması da haiz-i kıymet ve ehemmiyettir. Coğrafi vaziyeti göz önüne getirilirse filhakika Azerbaycan'ın Asya'daki kardeş hükümet ve milletler için bir temas ve telakki noktası olduğu görülür. Azerbaycan'ın bu mevki-i mahsusu, vazifesini pek mühim kılmaktadır.*[11]

Rusya'da yeni kurulan Sovyet rejiminin istikrarsızlığı ve liderlerinin iki yüzlü politikaları, Türk Dünyasında başlayan bu birlik hareketlerini ne yazık ki olumsuz yönde etkilemiştir. Bilindiği gibi Sovyet ihtilalinden sonra, 28 Mayıs 1918 tarihinde bağımsızlığını kazanan Azerbaycan Cumhuriyeti, varlığını korumada

[8] Şimşir, a.g.e., s. 10.
[9] Saray, *a.g.e.*, s. 5.
[10] Şimşir, a.g.e., s. 10.
[11] Saray, *a.g.m.*, s.15.

birçok güçlüklerle karşılaşmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti yetkilileri Rusya'ya karşı Anadolu'nun desteğini almalarına rağmen 27 Nisan 1920 tarihinde, Rus Kızıl Ordusunun Azerbaycan'ı işgalini önleyememişlerdir.[12]

Cumhuriyet döneminde Türkiye'nin Türk Dünyası'na bakışı daha ziyade imkanlar ölçüsünde dostluk ve kardeşlik, Sovyetler Birliği ile münasebetin dozuna endeksli bir seyir takip etmiştir. Sovyetler Birliği içinde yer alan Türk Cumhuriyetlerinin önde gelen simaları, bu cumhuriyetlerin 1920 li yıllarda Sovyetler tarafından işgali üzerine teker teker Türkiye'ye gelmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti bu önderleri Türkiye'ye kabulde herhangi bir beis görmemiştir. Ancak, 1929 yılında Dünya ekonomisinde ortaya çıkan buhran, Türk – Sovyet ilişkilerindeki yakınlaşma neticesinde, bu önderlerin bir kısmının faaliyetleri yasaklandığı gibi bir kısmı da Türkiye'den ayrılmak zorunda kalmıştır.[13]

Her ne kadar, Türkiye Cumhuriyeti bu dönemde dünya ile iç içe olma mücadelesi vermek zorunda kalmışsa da, Türk Dünyası'ndan da kopmak istememiştir. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk Cumhuriyet'in 10. yılı kutlamaları çerçevesinde yaptığı bir konuşma da olayı şu cümlelerle özetlemiştir;

Bugün Sovyetler Birliği dostumuzdur. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını, kimse bugünden kestiremez, tıpkı Osmanlı gibi, tıpkı Avusturya-Macaristan gibi parçalanabilir, ufalabilir. Dünya yeni bir dengeye ulaşabilir. İşte o zaman Türkiye ne yapacağını bilmelidir. Bizim bu dostluğun idaresinde dili bir, inancı bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak yalnız susup beklemek değildir. Hazırlanmak lazımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Manevi köprülerini sağlam atarak. Dil bir köprüdür. İnanç bir köprüdür. Tarih bir köprüdür. Köklerimize inmeli ve olayların böldüğü tarihimizin içinde bütünleşmeliyiz. Onların (dış Türklerin) bize yaklaşmasını bekleyemeyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gerekir.

Mustafa Kemal Paşa'nın yukarıda zikrettiğimiz cümlelerinden de anlaşıldığı gibi, Türk Dünyası ve soydaşlarımızla irtibat noktasında bir problem yoktur. Ancak, beklentilerin sağlandığını da ifade edemeyiz. Her ne kadar Cumhuriyetin 10. Yılı kutlamaları çerçevesinde Sovyetler Birliği'nden bir eğitimci heyet Türkiye'ye gelmiş, akabinde Sovyetlerin daveti üzerine bir eğitimci heyet

[12] Şimşir, a.g.e., s. 10.
[13] Şimşir, a.g.e., s. 10.

Türkiye'den Sovyetler Birliğine gitmiş ise de,[14] bu heyetler Mustafa Kemal Paşa'nın Türk Dünyasına bakış açısını tam olarak yansıtması ve kafasından geçenleri hayata geçirmesi için yeterli olmadığı gibi, lokal bir girişim olarak da kalmıştır.

E. İkinci Dünya Savaşı Sonrası Türk Dünyası

Atatürk'ün 10 Kasım 1938 tarihinde vefatından sonra, Türkiye ve dünyanın rahat nefes aldığını söylemek bir hayli zordur. Henüz birincisinin acıları sarılmadan, bir anda İkincisi ile karşı karşıya kalınmış, Avrupa ve Rusya merkezli ciddi bir savaş ortamına doğru dünya hızla sürüklenmiştir.

İkinci Dünya Savaşı esnasında, Sovyetler Birliği'nin Türkiye'ye yönelik tutumu, özellikle Kars, Ardahan ve Boğazlar üzerindeki talepleri, Türkiye'nin dış politikasını yeniden gözden geçirmesine sebep olmuştur. Savaş şartları içinde tarafsızlığını son ana kadar muhafaza eden Türkiye, bugün itibarı ile kabullenmek istemediğimiz bazı hatalar da yapmıştır. Bunlardan en önemlisi tarihe Boraltan olayı diye geçen ve bize sığınan Azerbaycanlı soydaşlarımızın Ruslara iade edilmelerinden hemen sonra, sınırın karşı tarafında kurşuna dizilmesi olup, bunu o günün şartlarına göre düşünmek herhalde daha mantıklı olacaktır. İşte bu ve benzeri gelişmeler neticesinde de, 1930'lu yıllarda daha önce Türkiye'ye gelen Türk dünyası önderlerinin Türkiye dışına gönderilmiş olan önderlerinin bir kısmı Türkiye devletinin izni ile, yine Türkiye'ye gelmeye başlamışlar ve faaliyetlerine kaldıkları yerden, biraz daha rahat ve müesseseleşerek, devam etmişlerdir. Bundan sonraki dönem daha ziyade, Türkiye'de çok partili demokratik hayata geçildikten sonra, iktidardaki siyasi kadronun, Türkiye dışındaki Türklere yaklaşımı ile paralel bir seyir takip etmiştir. Gün gelmiş, siyasi iktidarların görüşleri çizgisine paralel olarak, Esir Türklere hürriyet diye haykırılmış, gün gelmiş dış Türkler denilince, Avrupa'da işçi olan Türkler anlaşılmıştır.[15]

F. Sovyetler Birliği'nin Dağılması

Nihayet, Sovyetler Birliği'nde çözülme belirtileri Mihail Gorbaçov'un iktidara gelmesi ile başlamıştır. 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılması ve Doğu Avrupa ülkelerinde görülen patlamalar üzerine, Sovyetler Birliğini oluşturan topluluklar 1989 - 1990 yıllarında birer birer egemenliklerini ilan etmeye

[14] Bkz. Sebahattin Şimşir, *Türk - Sovyet İlişkileri Çerçevesinde Cumhuriyetin Onuncu Yıl Kutlamalarında Ruslar ve Karşılığında Rusya'ya Davet Edilen Türk Öğretmenler ve Faaliyetleri*, 9. Uluslararası Atatürk kongresi Basılmamış tebliğ.
[15] Şimşir, a.g.e., s.12.

başlamışlardır. Bu süreçte Türk Cumhuriyetleri de peş peşe egemenliklerini ilan etmişlerdir. 20 Haziran 1990'da Özbekistan, 22 Haziran 1990'da Türkmenistan, 25 Ağustos 1990'da Tacikistan, 23 Eylül 1990'da Azerbaycan, 12 Ekim 1990'da Kırgızistan ve 25 Ekim 1990'da da Kazakistan egemenliklerini ilan etmişlerdir. Türk Cumhuriyetlerinin egemenliklerini ilan etmeleri ile merkezi hükümete karşı yetkileri de artmıştır. Kendi yer altı ve yer üstü servetleri üzerinde daha fazla söz ve hak sahibi olmuşlardır. Moskova'ya karşı yetkilerini arttırdıkları gibi, dış dünyaya da açılmaya başlamışlardır. Türkiye ile bu Türk Cumhuriyetlerine geliş gidişler de bir hayli artmıştır.[16]

Sovyetler Birliği'nde çözülme ve dağılma süreci Ağustos 1991 darbesi ile hız kazanmıştır. 19 Ağustos 1991 sabahı Moskova tank sesleri ile uyanmıştır. Sovyetler Birliğinde Kızıl Ordu, KGB ve Sovyet Komünist Patisi elbirliği ile Gorbaçov hükümetini devirmiştir. Amaçları Gorbaçov'un Glasnost politikasını tanklarla ezerek, çöken komünist sistemi yeniden diriltmek ve dağılan Sovyet imparatorluğunu toparlamaktır. Ancak, evdeki hesap çarşıya uymamıştır. Boris Yeltsin önderliğindeki demokratik güçler, darbeye karşı çıkarak, darbeyi üç gün içinde çökertmişlerdir. Darbe çözülmeyi hızlandırarak, amacın tam tersi bir sonuç vermiştir. Darbeciler susarken, meydan hürriyet ve demokrasi bayraktarlarına kalmıştır.

Ağustos darbesinin estirdiği bağımsızlık rüzgârı, çok geçmeden Kafkasya'yı ve Batı Türkistan'ı da sarmıştır. Türkiye Cumhuriyeti 30 Ağustos 1922 Büyük Türk zaferinin 69. yıldönümünü kutlarken, Azerbaycan Parlamentosu da, 30 Ağustos 1991 tarihinde bağımsızlığını ilan ettiğini açıklamıştır. 31 Ağustos 1991 tarihinde Özbekistan ve Kırgızistan, 27 Ekim 1991 de Türkmenistan ve 16 Aralık 1991 tarihinde de Kazakistan Cumhuriyeti bağımsızlığını ilan etmiştir.

G. Türk Cumhuriyetlerinin İlanı ve Türkiye

Bölgedeki gelişmeleri gerek komşuluk ve gerekse akrabalık münasebetleri açısından Türkiye çok yakından takip etmiştir. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin bağımsızlık haberi Ankara'ya ulaşınca, aynı gün Dışişleri Bakanlığı şu açıklamayı yapmıştır; *Türkiye, ortak tarih ve kültürel değerleri paylaştığı Azerbaycan halkının bağımsızlık kararını olumlu duygularla ve anlayışla karşılamaktadır*. Gerçi Türkiye bu açıklamaya rağmen, Azerbaycan'ın bağımsızlık ilanını soğukkanlılıkla değerlendirmiştir. Kardeş cumhuriyetin bağımsızlık kararı coşku yaratabilecek bir

[16] Şimşir, a.g.e., s.13.

olay olmasına rağmen, Sovyetlerle ilişkileri olumsuzlaştırmaması için de, gereken hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır.

Türk Cumhuriyetlerinin peş peşe bağımsızlıklarını ilan etmeleri, Türkiye kamuoyunun dikkatini Kafkaslar ve Batı Türkistan'a çevirmiştir. Türk basınında bazı gazeteler bu cumhuriyetlerin hemen tanınmasını isterken, bazıları da bağımsızlıkların Türkiye'yi zor duruma sokacağını ileri sürmüşlerdir.[17]

Ayrıca Türkiye kamuoyunda birçok soru zihinleri meşgul etmiştir. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz; Yeni Türk Cumhuriyetlerini tanıyacak mıyız tanımayacak mıyız? Tanırsak ne olur, tanımazsak ne olur? Tanırsak buna Moskova ne gibi tepki gösterir? Tanımazsak Türk halkı ne der? Tarih ne der? Türk Cumhuriyetlerinin Türkiye'den beklentileri nelerdir? Sovyetler Birliği'ndeki gelişmeler nereye varacaktır?[18]

İşte Türkiye Cumhuriyeti Devleti yukarıdaki soruların bir kısmını çözümlemek amacı ile Yeni Türk Cumhuriyetlerini yerinde görerek incelmek ve fikir edinmek maksadı ile Bilal N. Şimşir, Kurtuluş Taşkent ve Halil Taşkent'in yer aldığı bir heyeti 12-27 Eylül 1991 tarihleri arasında sırasıyla Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan, Tacikistan ve Türkmenistan Cumhuriyetlerini ziyarete göndermiştir.

Azerbaycan Parlamentosu 29 Ekim 1991 tarihinde Dünya ülkelerine; … *yeniden Dünya Birliği'nin eşit haklara sahip bir üyesi olmayı arzu eden Azerbaycan Devleti, bütün dünya tarafından kabul edilmiş, uluslar arası hukuk ilkelerine bağlı olduğunu kaydederek, bütün devletleri, onların parlamentolarını ve hükümetlerini Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Devlet bağımsızlığının ihdası hakkındaki kararını dikkate almaya ve Azerbaycan Cumhuriyetini bağımsız ve egemen bir devlet olarak tanımaya davet eder…*

Bu açıklamadan sonra 1 Kasım 1991 tarihinde Azerbaycan Dışişleri Bakanı Hüseyin Sadıkov, Türkiye'nin Bakü Başkonsolosu Altan Karamanoğlu'na Azerbaycan'ı bağımsız bir devlet olarak ilk tanıyan ülkenin Türkiye olmasını arzu ettiklerini bildirmiştir. Öte yandan Azerbaycan muhalif milletvekillerinden İtibar Memmed'de Kasım ayında Türkiye'ye gelmiş ve o da Azerbaycan'ın tanınmasını istemiştir. Azerbaycan Başbakanı Hasan Hasanov, İtalya ziyareti dönüşü 3-4 Kasım

[17] Şimşir, a.g.e, s. 14.
[18] Şimşir, a.g.e., ay. Yer.

1991 tarihlerinde Türkiye'ye özel bir ziyarette bulunmuştur. Yetkililerle yaptığı görüşmeler sonucu; Bir Avrupa ülkesi olan İtalya'da bizi tanıyacağını söylüyor. Bu böyle olursa Türkiye'nin bizi tanıması Allah tarafından şart olur dedikten sonra, *bizi ilk tanıyan siz olun* isteğini de belirtmiştir.[19]

Bu görüşmeden sonra, 3 Kasım 1991 tarihinde Başbakanlık basın sözcüsü Yaman Eralp, Bakanlar kurulunun ilk toplantısında Azerbaycan Cumhuriyeti'nin resmen tanınmasına karar verileceğini açıklamıştır.

Bu açıklama Azerbaycan'da büyük bir sevinçle karşılanırken, Türkiye'de bazı gazeteciler tarafından da eleştirilmiştir. Hürriyet gazetesi başyazarı Oktay Ekşi, 5 Kasım 1991 tarihli *Azerbaycan'ın tanınması* adlı makalesinde; *Doğrusu kulaklarımıza inanamadık dediği gibi ilave olarak; bu çabaların Moskova'ya rağmen değil, Moskova ile mutabık kalınarak yürütülmesinin hayati derecede önemli olduğuna inanıyoruz* diye yazmıştır.[20]

Yine aynı gazeteden Ertuğrul Özkök de şu cümleleri yazmıştır; *Azerbaycan olayı belki de siyasi bir rekabet yüzünden, olup bittiye gidiyor. Kuşkusuz, Azerbaycan'ı tanımak Türkiye açısından er veya geç yapılması gereken bir şeydi. Ama bunun zamanı şimdi miydi, yoksa üzerinde biraz daha düşünmek gerekir miydi?* Şeklinde yazarak tereddütlerini ortaya koymuştur.[21]

Hükümete yakın kaynaklar ise, geçmişte gösterdiği aşırı hassasiyet nedeniyle Türkiye'nin Azerbaycan'ı ihmal ettiğini belirtmekteydiler. Bunlarda, bir yandan Moskova'yı gücendirmeyelim, diğer taraftan Pantürkizm söylentilerini körüklemeyelim endişesiyle bugüne kadar Azerbaycan konusunda gereksiz bir hüküm sürmüştür. Oysa Sovyetler Birliği'nin dağılma süreci çerçevesinde Türkiye'nin kendisine yakın cumhuriyetlere yönelmesi, birçok Avrupa ülkesinin Baltık Cumhuriyetlerine yaklaşımı kadar normal karşılanmalıdır. [22]

9 Kasım 1991 tarihinde Başbakan Mesut Yılmaz, "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin tanınmak konusundaki talebi çeşitli yönleri ile değerlendirilmiş ve Türkiye'nin Azerbaycan'ı resmen tanıması kararlaştırılmıştır" şeklinde bir açıklama yapmıştır.[23]

---

[19] Şimşir, a.g.e., s. 15.
[20] Oktay, Ekşi, *Azerbaycan'ın Tanınması*, Hürriyet, 5 Kasım 1991.
[21] Ertuğrul, Özkök, *Azerbaycan'ı tanımanın Perde Arkası*, Hürriyet, 4.11.1991.
[22] Cumhuriyet, 5.11.1991
[23] Milliyet, 10.11.1991

10 Kasım 1991 tarihinde de Dışişleri Bakanı Safa Giray tarafından Azerbaycan'ın tanındığı resmen açıklanmıştır. Bu açıklama üzerine tanıma kararı, 11 Kasım 1991 tarihinde Bakü Başkonsolosu Altan Karamanoğlu tarafından Azerbaycan Cumhurbaşkanı Ayaz Muttalibov'a törenle sunulmuştur. Azerbaycan Cumhuriyeti'nin tanınmasından sonra diğer Türk Cumhuriyetlerinin tanınmaması imkânsızdır. Dolayısı ile bu tanımanın bir an önce gerçekleşmesi maksadı ile bu cumhuriyetlerden de, Türkiye'ye ziyaretler sıklaşmıştır.

2 Aralık 1991 tarihinde Türkmenistan Cumhurbaşkanı Saparmurad Niyazov Türkiye'ye gelmiştir. Bu aynı zamanda Bağımsız Türkmenistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın ilk resmi dış ziyaretidir. Türkiye ile her alanda münasebetleri geliştirmeye büyük önem vermişlerdir. Nitekim, yapılan görüşmeler sonucunda, Türkiye ile Türkmenistan arasında Dostluk ve İşbirliği antlaşması, Ekonomik ve Ticari işbirliğine dair antlaşma ve mutabakat zabtı imzalanmıştır. Ayrıca, 3 Aralık akşamı Niyazov, Özal'dan Türkiye'nin Türkmenistan'ı resmen tanımasını istemiştir.[24]

Türkiye'nin bu durum karşısında Türkmenistan'dan sonra diğer cumhuriyetlerin de tanınmak maksadı ile isteklerde bulunacaklarını tahmin ediyordu. Bu sebeple 3 Aralık günü bu düşünce Dışişleri Bakanı Hikmet Çetin tarafından kısmen açıklandı. Sovyetler Birliğinden kopan cumhuriyetleri toptan tanıma şeklindeki bu açıklamalar basına yansıdı. Türkiye'nin Türk Cumhuriyetlerini tanıması Özbekistan Cumhurbaşkanı İslam Kerimov'un Türkiye'yi ziyareti esansında ve son Türkistan Türk Cumhuriyeti Kazakistan'ın bağımsızlığını ilan ettiği gün olan 16 Aralık 1991 tarihinde ilan edilmiştir.

O günden bu güne başlayan ikili münasebetler, her geçen gün artarak devam etmesine rağmen, ilk yıllarda yapılan yanlışlar ve beklentilerin tam manasıyla karşılanamaması, aradaki kardeşlik bağlarına rağmen güven problemi oluşturmuştur. Bundan sonra da bu güven problemi ortadan kaldırılamadığı takdirde başarılı olunma şansı yoktur. [25]

Sonuç

Atalarımızın Türkistan'dan Anadolu'ya geldikleri gerçeğini unutmak ve o coğrafyalarda bıraktığımız kardeşlerimizi hatırlamamak bugün bizlere

[24] Şimşir, a.g.e., s.17
[25] Şimşir, *a.g.e.*, s. 21.

yakışmamaktadır. Anadolu Türkleri, tarih sahnesinde bulundukları süre zarfında esaret zinciri altına düşmemişler ve temellerini Hun Devlet Adamlarından Mete Han'ın ortaya koyduğu ordu ve devlet sistemini çağlar ötesinden bugüne geliştirerek yaşatmışlardır. Ancak, ayrılıp, kendi başlarına bıraktığımız Türkistan ve Kafkasya'da bulunan soydaşlarımız özellikle 15 Ekim 1552 tarihinde Kazan'ın işgali ile başlayan süreç, Türkistan hanlıklarının işgali ile 1865 – 1870'lerde tamamlanmıştır.

Henüz taşların yerine oturmadığı ilk zamanlarda Francis Fukuyama, *Tarihin Sonu ve Son İnsan* adlı eserinde, eski Sovyetler Birliği içindeki Türk Devletleri hakkındaki değerlendirmesindeki şu cümleler dikkat çekicidir: *Sovyetler Birliği'ndeki ve Doğu Avrupa'daki yeni milliyetçi çatışmaların sadece geçici olgular olduğu açık olmalıdır. Bunlar komünizmin çökmesinden sonra bu bölgede oluşan yeni ve genel demokratik bir düzenin doğum sancılarıdır. Yeni ulus-devletlerin çoğunun liberal demokratik olacağını beklemek için haklı nedenler vardır. Bunların milliyetçilikleri şu sıra bağımsızlık mücadelesinin damgasını taşıyor, ama giderek olgunlaşacak ve sonunda Batı Avrupa'da olduğu gibi bir "Türkleşme" süzgecinden geçecektir.*[26] Samuel Hungtington ise, *Medeniyetlerin Çatışması* adlı çalışmasında Türkiye'nin pozisyonunu şöyle değerlendirmektedir; *Mekke'yi reddettikten ve ardından Brüksel tarafından reddedildikten sonra, nereye bakar Türkiye? Cevap Taşkent olabilir. Sovyetler Birliği'nin zevali, Türkiye'ye Yunanistan sınırlarından Çin'e kadar yedi ülkeyi ihata eden ve yeniden hayat bulan bir Türk medeniyetinin lideri olma fırsatını veriyor. Batı tarafından teşvik edilen Türkiye, bu yeni kimliği benliğine kazanmak için hareketli çabalar sar ediyor.*[27]

Sonrasında ise bu coğrafyalar önce Çarlık, akabinde de Sovyetler Birliği işgali altında kalmışlardır. Bu süreç 1990'lara kadar sürmüştür. Bugün bağımsız birer devlet olarak varlıklarını sürdüren bu devletler, bağımsızlıklarının 30. Yıllarını kutlama mutluluğuna erişmiş olup, temennimiz daha nice yıllar bağımsız ve hür milletler arasında varlıklarını devam ettirmeleri yönünde olmalıdır demekle yetinmez kafi değildir.

Nitekim, 3 Ekim 2009 tarihinde Azerbaycan Cumhuriyeti'nin ev sahipliğinde Azerbaycan'ın Nahçıvan şehrinde toplanan *Tarihi Zirve*de, Türk Dili Konuşan

[26] Ramazan Özey, "1990 Sonrası Ortaya Atılan Dünya Hakimiyet Teorilerinde Türkiye ve Türk Dünyası", *Prof. Dr. Mehmet Saray'a Armağan Türk Dünyasına Bakışlar*, İstanbul, 2003, s. 501.
[27] Özey, *a.g.m.*, s. 502.

Ülkeler İşbirliği Konseyi'nin (Türk Konseyi) kurulması kararlaştırılmış ve buna ait anlaşma taraflarca imzalanmıştır.[28]

Bağımsızlıklarının 30. Yıllarını geride bırakan Türk Cumhuriyetleri, bu süre zarfında olup bitenlerden devam eden gelişmelerden sonra, Türkiye ve Türk Dünyası, dün olduğu gibi bugün de, olumlu veya olumsuz bir biçimde etkilenmişler ve etkilenmeye devam etmektedirler. BM'ye üye olduktan sonra Türk Cumhuriyetleri'nin durumu üzerinde durmaya ve özelliklerini yeniden belirleyip değerlendirmeye Türkiye'yi sevk etmektedir. Özellikle Azerbaycan'ın Karabağ meselesinde Türkiye'nin tavrı bu yeni durumu daha açık olarak ortaya koymuştur.

Kaynakça

Andican, Ahat, *Cedidizimden Bağımsızlığa Hariçte Türkistan Mücadelesi*, İstanbul, 2003.

Bademci, Ali, *Molla Nafiz'in Hatıraları Sarıklı Basmacı*, İstanbul, 2010.

Ekşi, Oktay, Azerbaycan'ın Tanınması, *Hürriyet*, 5 Kasım 1991.

Hayit, Baymirza, *Basmacılar Türkistan Milli Mücadele Tarihi (1917 – 1934)*, Ankara, 1997.

Hayit, Baymirza, *Sovyetler'de Türklüğün ve İslam'ın Bazı Meseleleri*, İstanbul, 2000.

Özey, Ramazan, "1990 Sonrası Ortaya Atılan Dünya Hakimiyet Teorilerinde Türkiye ve Türk Dünyası", *Prof. Dr. Mehmet Saray'a Armağan Türk Dünyasına Bakışlar*, İstanbul, 2003.

Özkök, Ertuğrul, Azerbaycan'ı tanımanın Perde Arkası, *Hürriyet*, 4.11.1991.

Şimşir, Sebahattin, Türk - Sovyet İlişkileri Çerçevesinde Cumhuriyetin Onuncu Yıl Kutlamalarında Ruslar ve Karşılığında Rusya'ya Davet Edilen Türk Öğretmenler ve Faaliyetleri, 9. Uluslararası Atatürk kongresi Basılmamış tebliğ.

Şimşir, Sebahattin, *XX. Yüzyıl Türk Dünyasında Türk Düşünürleri*, İstanbul, 2008.

Togan, Zeki Velidi, *Bugünkü Türk ili Türkistan ve Yakın Tarihi*, İstanbul, 1981.

Yalçıntaş, Nevzat, "Türk Birliği", *Türk Dünyasını Aydınlatanlar*, İstanbul, 2013.

[28] Nevzat Yalçıntaş, "Türk Birliği", *Türk Dünyasını Aydınlatanlar*, İstanbul, 2013.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37) 2022, 49-175.

100. Yılına Girerken Türkiye'de Eğitim: Cumhuriyet Dönemi İnsan Yetiştirme Anlayışı

Education in Türkiye at the Turn of its Centennial: Human Upbringing in the Republican Era

İsmail Güven
Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Prof., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education/Social Studies Teaching, Ankara/Türkiye
E-posta: guveni@ankara.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6873-9544

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December
Geliş/Received: 12 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 22 Aralık/December 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Güven, İsmail. "100. Yılına Girerken Türkiye'de Eğitim: Cumhuriyet Dönemi İnsan Yetiştirme Anlayışı". *Demokrasi Platformu Dergisi, (2022)*, 11/37: 49-175.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (İsmail Güven)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: İsmail Güven % 100
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi|
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkiye.

Öz

Bu makalede Cumhuriyeti'mizin yüzüncü yılına girerken eğitim sistemimiz ve insan yetiştirme anlayışımızın nasıl değiştiği, başka bir deyişle 100 yılda eğitimde nereden nereye geldiğimiz tarihsel veri ve kaynaklara dayalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde Türk eğitim düşüncesinin gelişimi ve eğitimin felsefi temelleri Erken Cumhuriyet dönemi bağlamında incelenmiştir. Bu bölümde, sırasıyla Tevhid-i Tedrisat, Karma eğitim, eğitimde laikleşme ve harf devriminin Türk toplumunun eğitimini nasıl biçimlendirdiği ortaya konmuştur. İkinci evrede ise farklı kademelerde eğitimsel gelişmeler verilmiştir. Makale bir bütün olarak Cumhuriyet döneminde yaratılan eğitim mucizesinin gelişimine ışık tutmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Cumhuriyet, Eğitim Tarihi, Eğitimin Temelleri, İnsan Yetiştirme

Abstract

The aim of this study is to examine how our education system and our understanding of raising people changed as we entered the centennial of our Republic, in other words, where we in education after 100 years based on historical data and resources. In the first part of the study, the development of Turkish educational thought and the philosophical foundations of education were examined in the context of the Early Republican period. In this section, it is revealed how the Unification of Education, Co-education, secularization in education and letter revolution shaped the education of Turkish society, respectively. In the second part, educational developments were given at different levels. All in all, the article sheds light on the development of education created in the Republican period

Keywords: Türkiye, Republic, History of Education, Fundamentals of Education, Human Upbringing

Giriş [1]

Cumhuriyetin ilanından bu yana, eğitime yaklaşımı başlıca dört evrede ele alınabilir. Birinci evre 1923-1946 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nin gereksinim duyduğu yönetici ve yürütücü kadroların yetiştirilmesini içerir. 1946-1960 arasındaki ikinci evre, çok partili demokratik rejimin geçiş ile birlikte eğitimsel dönüşümlerin yaşandığı dönemdir. Bu evrede yaşananlar eğitim sisteminde önemli etkiler bırakmıştır. Üçüncü evre ise, 1960 yılından planlı kalkınma devresine geçişin başladığı planlı yıllar olarak nitelendirilebilir. Dördüncü evre 1980 sonrası ise Liberalizm'in egemen olduğu dönem olarak ele alınabilir. Ancak burada bu ayırımdan çok tarihsel olarak doğrusal gelişim aşamaları ve kademelerdeki gelişmelere yer verilecektir. Cumhuriyet döneminde insan yetiştirme anlayışının gelişimini ele alan bu çalışmada ilk olarak Cumhuriyet dönemi eğitiminin düşünsel temelleri ele alınmıştır Alt başlıklar olarak okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim kademelerindeki gelişmeler eleştirel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca mesleki teknik öğretim din öğretimi konuları da bütünsel olarak ele alınmıştır.

Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Düşünsel Temelleri

İmparatorluğun son yıllarında eğitim-öğreniminde Batılılaşmaya büyük ölçüde yer verilirken yerleşik medrese anlayışı değişmemiş bununla birlikte yeni düzenlemelere gidilmişti. Bu deneyimdeki başarısızlık, aydınları daha köklü düzenleme düşüncesine yöneltmişti. Soruna eğilenler gitgide çoğalırken eğitim birliğinin sağlanması da yavaş yavaş gündeme geldi. Cumhuriyet döneminde eğitimi tartışırken aslında Batılılaşma ve Batılı anlayışı ele alan düşünür ve eğitimcilerin katkıları oldukça önemlidir. Cumhuriyet eğitimi tartışılırken kısaca bu görüşlere göz atmak yerinde olacaktır.

Batılılaşma döneminin başlangıcı ele alınırken, 18. Yüzyıldan sonra Osmanlı Devleti'nde başlayan yenileşme veya batıyı tanıma hareketlerinin başlamasının nedenlerinin devletin duraklama ve gerilemesini önlemek olduğu vurgulanmıştır. Gerilemeyi devletin, çok ulusluluk, saltanat ve dinsel baskıcılık özelliklerine dayandırmışlardır (Güven, 2021). Bununla birlikte, yenilik ve değişim kavramı Osmanlı Devletine yine önemli bir yenilik getiren Osmanlı toplumu için ilk basım evini kuran İbrahim Müteferrika olmuştur. 18. Yüzyılın başlarında İbrahim

[1] Bu çalışmanın temel çerçevesi ve argümanları yazarın Türk Eğitim Tarihi kitabından yararlanılarak hazırlanmıştır. Sayısal ve yıllara göre veriler yenilenmiş ve kuramsal çerçeve yeniden oluşturulmuştur.

Müteferrika, Osmanlı toplumunda, toplumsal ve bilimsel gerilemelere dikkati çekmiş ve bu konuda on yedi eser yayınlamıştır. Bunlar içinde en tanınmışlarından birisi 1732 yılında yayımlanan "Usul-ül Hikem Fi- Nizam-ıl Ümem" "Halkların Yaşam Düzeninde Bilimsel Yöntem" adlı eserinde ilk kez "Nizam-ı Cedid" kavramını kulanmış ve Osmanlı toplumunda devletin modernleşmesi ve gelişmesine yönelik tavsiyeler vermiştir. Eserde özellikle vurgulanan Avrupa'daki farklı milletlerin ve toplumların devlet yönetimlerini ve ordularını yönetirken, "dini" değil , "akılı" referans aldıklarını böylece güçlü ve yenilmez ordular kurduklarını belirtmiştir (Müteferrika, 1995). Oysaki rasyonel anlayıştan çok mistik dahası da skolâstik anlayışla yetişmiş olan ve bu gelenekleri benimsemiş olan Osmanlı devlet adamları bu tür düşünceleri kavrayamamışlardır. Tıpkı yabancı uzmanların gelip mühendishaneyi kurması gibi. Bu nedenle aklı ve bilimi temel alan devlet ve yönetim anlayışı yöneticilerin kişisel çabalarıyla sınırlı kalmış, gelenekselleşememiştir. Tanzimat dönemi sonrasında özellikle öğrenim görmek üzere yurt dışına gönderilen müslim ve Gayrimüslim aydınların Osmanlı Devleti'nde yeni eğitim anlayışının yerleşmesi için çabalarıyla sınırlı da olsa belli gelişmeler olmuştur (Bozkuş, 2020) Tanzimat döneminde bilim ve aklı ön plana alan düzenlemeler gündeme gelmişse de cılız sanayi, temelsiz üretim gibi olgular sanayi devriminin olumsuz etkilerinden sıyrılmak mümkün olmamıştır. Osmanlı Devleti bir "Batı sömürgesi" haline gelmiştir. Eğitimde de dinsel baskı ve cehalete dayalı anlayışlar uzun süre terkedilmemiştir. Bu da aslında sömürgecilerin çıkarlarıyla uyum göstermektedir (Güven, 2005). Buna tarihten ve günümüzden çok fazla örnek verilebilir.

Cumhuriyet döneminde eğitim ve insan yetiştirme anlayışının temelini dinsel örgütlenmenin yüz yıllar boyunca topluma sunduğu "ümmet" anlayışından "vatandaş" anlayışına doğru geçiş oluşturur. Cumhuriyet döneminde toplumu birleştirici öğe olarak "ulus" bilinci ön plana geçmiş, egemen güç olarak da "milletin egemenliği" vurgulanmıştır. Ülkenin ve toplumun siyasi, kültürel ve toplumsal olarak gereksinimlerini karşılamak üzere eğitim kurumlarına önemli görevler yüklenmiştir. Atatürk'ün vurguladığı ilkeler bu dönemde "ulusal bir eğitim sistemi" yaratmak biçiminde özetlenebilir. Atatürk Ulusal Kurtuluş Savaşı sırasında Ankara'da 1921 yılında toplanan Maarif Kongresinde bu görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "Ulusal bir eğitim programı dersen boş inançlardan arınmış, doğu ve batının yabancı etkilerinden uzak, milli benliğimize uyan bir kültürü

anlıyorum". Atatürk aslında bu sözleriyle Cumhuriyet dönemi sonrasında eğitim anlayışındaki değişimin gerekliliğini vurgulamıştır (MEB, 1993, Sarıhan, 1921).

Cumhuriyet döneminde modernizm ve pozitivizmin eğitim yoluyla kitlelere tanıtılması ve görenekçi anlayışın yerine bilimsel anlayışa önem verilmiştir. Batılılaşma olarak adlandırılan bu dönüşümler batı dillerinin öğretilmesi ve alfabe değişimiyle birlikte batıdaki düşünce ve gelişmeleri toplumun izlemesi amaçlanmıştır. Genelde eğitim kurumları özelde ise okullar topluma yenilik getirme ve yenilikleri topluma yayma gibi iki önemli işlevi yerine getirmiştir. Bu işlevi yerine getirirken eğitim kurumu Cumhuriyet döneminden önce başlamış ancak kesintiye uğramış olan modernleşmeyi koruyacak ve geliştirilecek sosyal birim haline gelmiştir. Cumhuriyeti kuran kadrolar eğitimi toplumsal yapıda etkili biçimde yerleştirmeye çalışmışlardır (Unat, 1964, s. 1).

Kurtuluş savaşının kazanılmasından sonra, başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyet'i kuran kadrolar çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmayı hedef olarak belirlemiş ve eğitimsel ve kültürel alanda önemli devrimler yapmışlardır. Milli Mücadele boyunca toplumu bir arada tutan ulusal bilinç ve beraberlik kavramı Cumhuriyet sonrasında eğitim düşüncesinin temelini oluşturmaya da yardım etmiştir. Çağdaş ve laik bir toplum oluşturmak için ulusal bir eğitim politikası geliştirme konusunda önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet döneminin en önemli hedefi "üniter" bir ulusal devlet oluşturma ve yeni eğitim politikası oluşturmak olmuştur. Milli mücadele yıllarında yapılan birinci Maarif Kongresinde eğitim sisteminin oluşturulmasına yönelik çabalar "ulusal bir program oluşturmaya odaklanmıştır. Atatürk bizzat cepheden gelerek kongrenin açış konuşmasını yapmıştır. Kongrede ülkenin geri kalmasının nedenlerinden birisini eğitim sisteminin çağdaşlaşmamasına bağlamış ve yeni eğitim politikasının "ulusal" olması gerektiğini vurgulamıştır. Atatürk eğitim politikasının doğu ve batı etkisinden uzak ve kendimize özgü olacağını açıklamıştır. Cumhuriyetin eğitim politikasının ulusal egemenlik ve tam bağımsızlığı benimsemiş bireyleri yetiştirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2016).

Cumhuriyet döneminin eğitim anlayışı aynı zamanda çağdaş ve laik özellikler taşıması için çaba gösterilmiştir. Atatürk batı uygarlığını çağdaş uygarlık olarak nitelemiş, bu uygarlığın temelinde yer alan akılcılık ve gerçekliğe dayalı bilimsel anlayışın eğitim sistemine egemen olması gerektiğini açıklamıştır. Bu amaca ulaşabilmek için eğitimin laik olması ve dinin baskısından kurtarılması gerekiyordu. Bu yüzden Cumhuriyet döneminde eğitimde laiklik çabalarının

ağırlık kazandığı söylenebilir. Laik ve ulusal eğitim politikası ile ümmet anlayışından "millet" anlayışına geçiş kolaylaşacaktı. Laiklik ve milliliğin yanı sıra seçkinci anlayıştan kitlesel eğitime geçiş için de halkçılık ve halkçı bir eğitim politikası güdülmüştür. İlk ve orta öğretim kurumlarının sayısı ve niteliği artırılarak, parasız eğitim olanağı köylere kadar yayılarak en azından yapılan yeni devrimler hakkında bilgi sahibi olacak kuşaklar yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitimi hem düzenleniş hem de uygulama bakımından bütünlük ve birlik kavramlarını ön plana almıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı önceki dönemlerden farklı olarak "savunma" amaçlı değil devletin gelişmesi ve ilerlemesini amaç edinmiştir. Cumhuriyet öncesinde eğitimle ilgili değişimlerin odak noktasını "askeri alanda ilerleme ve gelişme" oluşturduğu için eğitimsel dönüşümün özünü de "savunma" oluşturmuştur (Ergün, 2010, Güven, 2022). Bu durum kitlelerden çok yenilikçi bir bürokrasinin eğitimini beraberinde getirmiştir. Eğitim kurumlarının pratik amaçlara yönelmesi ve yeniliklerin uygulamaya dayalı gerçekleştirilmesi bilimsel eğitim düşüncesinin benimsenmesini geciktirmiştir.

Atatürk 1923 yılında TBMM'in açılışında yapmış olduğu konuşmada eğitim ve öğretimin yaşamda başarılı olmayı sağlayan, pratik ve kullanışlı bilgilerle yeni kuşakları eğitmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler dönemin milli eğitim politikasına şu sözlerle yansımıştır "Kültür politikamızın temel taşı cehaletin ortadan kaldırılmasıdır... Eğitimin her aşamasında güçlü bir şekilde Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi ve laik yurttaşların yetiştirilmesi teşvik edilmelidir... Eğitimde izlenen yöntem. ...öğrenmeyi yurttaşların elinde maddi hayatta başarıyı garanti eden bir araç haline getirmektir... Eğitim yüksek, milli, vatansever, hurafelerden ve yabancı fikirlerden arınmış olmalıdır... Devrim'i ve Anavatan'ı savunmayı tüm gerekleriyle, gençliğin en yüksek görevi sayma inancıyla yetiştirileceklerdir. Bu görevi yerine getirmek için her şeyi feda etmeye hazır olmaları öğretilecektir." (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1961).

Cumhuriyet öncesinde başlayan yeniliklerin kişisel çabalara ve düzensiz yeniliklere bağlı olması kurumsallığın sisteme yerleşmesini engellemiştir. Eğitimsel yenilikler yapılırken var olan eski kurumlar ile yeni açılan kurumlar varlığını birlikte sürdürmüş bu da eğitimde ikiliğe yol açmıştır. Bir yandan laik diğer yandan dini eğitim veren kurumların çekişmesi nedeniyle eğitimle ilgili yeniliklerin alınması oldukça geç olmuştur. Bu durum eğitim yönetimini de etkilemiştir. Cumhuriyet döneminde henüz daha "Kurtuluş Savaşı'nın başında

"Eğitim Bakanlığının" kurulmasının gerekçesinin altında da bu olgu yatar. Cumhuriyet dönemi öncesinde eğitimde yeni düzenlemeler yapılmış ancak düşünsel temelleri ve felsefi temelleri geliştirilemediği için "geçici" ya da " kişiye bağlı" yenilikler olarak kalmıştır. Oysaki politik ve felsefi temelleri ayrıtlarıyla oluşturulmamış ve desteklenmemiş bir eğitim anlayışının değişimi getirmesi beklenemezdi. Devlet yapısının teokratik/meşruti özelliği de eğitimin "seçkinci" anlayışla organize edilmesini beraberinde getirmiştir. Yeni oluşturulan eğitim kurumlarının öğretim programlarına sürekli müdahale edilmiş, öğrencilerin politik olarak hareketliliği sınırlanmıştır. Bütün bu olgular Cumhuriyet dönemi kadrolarının eğitimin toplumu değiştirme ve yapılan devrimleri topluma yayma açısından etkisini görmesine yardımcı olmuştur. Bu nedenle Misak-ı Maarif kavramıyla eğitim ve öğretim politikasının ana hatları da belirlenmiştir. Misak-ı Maarif'te eğitim ve öğretimin hedeflerini belirleyen şu ilkelere yer verilmiştir: "İlköğretimi fiilen umumi hale getirmek herkese okuma yazma öğretmek vatandaşları milliyetçi halkçı ve Cumhuriyetçi yetiştirmektir". Aynı Misak-ı Maarif 'te eğitimin genel hedefi ise "Türk milletini medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin istilzam ettiği gayeye en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak aşk irade ve kudretle yetiştirmek" olarak belirlenmiştir. Misak-ı Maarif 'in amacı ulusun birlik ve beraberlik içinde aynı amaca yönelmesi ve eğitim ile toplum arasında bağlantının güçlendirilmesi olmuştur (Akgün 1992).

Cumhuriyet öncesi eğitim sisteminin izlediği, gerçekleştirilen tüm yenileşme hareketlerine rağmen İstanbul merkezli kalmış ve bugünkü anlamda merkezi bir teşkilatlanmaya gidilmemiştir. Eğitim sistemi yine de teşkilatlı olarak devlet aygıtı olarak kullanılmamıştır. Mustafa Kemal Atatürk tüm süreci görmüş ve bu nedenle toplumu çağdaş uygarlık düzeyine çıkartmanın tek yolunun eğitim olduğunu anlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk, fikirlerini oluştururken, gerek dönemin Türk aydınlarından, gerek tarihten, Fransız Devriminden, aydınlanma felsefesinden oldukça etkilenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasında eğitimin rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için Atatürk'ün hangi akımlardan etkilendiği, fikirlerini hangi düşüncelerin ışığında oluşturduğu ve kişiliğinin özelliklerine de yer verilmesi yerinde olacaktır. Çünkü yalnızca eğitim sistemi değil tüm devrim aslında aydınlanma felsefesinin ve aklın, biliminin üstünlüğünün kabul edilmesinin ürünü olmuştur. Bu anlamda, Atatürk'ün düşünce sisteminin oluşumunda, hem onun araştırmacı ve kararlı kişiliği, aydınlanma felsefesine verdiği önem, yaşadığı ve yetiştiği ortam, okudukları, etkilendiği yazarlar ve onların da savunduğu görüşler ve son olarak Atatürk'ün tüm bunları bünyesinde

eritip sentez yapma yeteneği etkili olmuştur. Karpat (1959) bu dönemi şöyle niteleR, "1923'ten sonra Cumhuriyet döneminin 3 temel ilkesi karşımıza çıkmaktaydı, milliyetçilik, laiklik ve halkçılık. Milliyetçilik rejimin temelini oluşturuyordu Halkçılık ise milliyetçiliğin bir sonucuydu. Halkın tam egemenliğini ön plana getirmitir." Ulusal bilinç kazandırmada önemli bir rol oynayacaktı. Örneğin, 1931 tarihli CHP programında halkçılığın sınıfsal savaştan uzak Türk toplumunun bütüncül bir şekilde oluşumuna hizmet edeceği vurgulanıyordu. 1925 sonrası gelişmeler, bu ideolojik çizgiler boyunca ilerledi. Yeni rejimin ortaya çıkarmak istediği, gelenekçi olmayan, akılcı ve din otoritesi yerine bilime bağlı olan bireyler yetiştirmekti (49-54). Cumhuriyet dönemini belirleyen temel ilkeler ve devrimler aynı zamanda çağdaş ve modern bir kuşak yaratmaya odaklanmıştır. Bu nedenle Cumhuriyet döneminin düşünsel ideali çağdaşlaşma (batılılaşma) ve modernleşme başlıkları altında özetlenebilir. Eğitim kurumlarının yeniden ve batılı normlarda düzenlenmesiyle batıyla kültürel ve uygarlık anlamında bütünleşilebileceği umulmuştur. Eğitim kurumları aracılığıyla çağdaş kültür ve evrensel değerleri yerel kültürle birleştirerek yeni bir ulus yaratılması hedeflenmiştir. Bu düşünce başka bir değişle ulusal eğitim oluşturma düşüncesi erken dönem Cumhuriyet aydınlarının önceliğini oluşturmuştur. Başta Ziya Gökalp olmak üzere çok sayıda aydın ve doğal olarak döneme damgasını vuran Atatürk de bu düşünceleri uygulamaya geçirmek için büyük çaba göstermiştir. Cumhuriyet döneminin ideologu olarak kabul edilen Ziya Gökalp eğitimin hem kuramsal hem de uygulamada bireyleri hangi donanımla yetiştirmesi gerektiğini eserlerinde ayrıntılarıyla işlemiştir (Ünder, 1998).

Durkheim ve Pozitivizmin derin izlerini taşıyan görüşleri ilerleme ve gelişmeye odaklanmıştır. İlerleme ve gelişmenin sağlanması için toplumsal dayanışmanın sağlanması bunun da eğitim kurumları aracılığıyla yapılabileceğini öne sürmüştür. Gökalp, eğitimin bireyleri düşünsel olarak değiştireceğini ve yeni değerler yaratacağını bu nedenle her ulusa özgü değerlerin eğitimin kültürel temele dayanması gerektiğini savunmuştur. Okulun görevi mesleki ve teknik becerileri kazandırmak aynı zamanda ulusal bilinci desteklemek olmalıdır. Bu değerlerin ancak orta öğretim düzeyinde sağlanabileceğini belirtmiş bu nedenle eğitim sisteminin milli olma özelliğini her daim sürdürmesi gerektiğini açıklamıştır. Osmanlı devletindeki eğitimin kozmopolit olduğunu toplumu bütünleştirmekten çok ayrıştırdığını belirterek Cumhuriyet eğitiminin milli olması gerektiğini dile getirmiştir (Gökalp, 1972, Ergün, 1990). Eğitim ve öğretim

kurumlarının bir amaca yönelmesi gerektiğini öneren Gökalp'in bu düşünceleri daha sonra Tevhid-i Tedrisat için de esin kaynağı olacaktır. Yalnız eğitim sistemi değil aynı zamanda eğitim düşüncesi ve Atatürk'ün eğitim anlayışı da benzer görüşler çerçevesinde biçimlenmiştir. Yurt dışından gelen John Dewey, Kuhne, Omer Buyse gibi uzmanlar Türk eğitim sistemini ve politikalarını yönlendirmişlerdir. Bunların içinde en önemlisi John Dewey'in Türk eğitimi hakkında vermiş olduğu rapordur. John Dewey'le birlikte, Türk eğitim sistemine pragmatist eğitim anlayışı da girmiştir. Bu ise eğitim politikasının değişik yönlerini oluşturmada önemli bir adım da olmuştur. Gerçekçi planların yapılması ve ülkenin kendine özgü yönlerini geliştirmesinin yerinde olmasının gerektiğini vurgulamış, eğitimsel uygulamaların araştırmalara dayanması gerektiğini belirtmiştir. Köylerde ilk ve ortaokulların yoğunlaştırılmasını istemiş, köye yönelik okulların kurulmasını önermiştir. Köy enstitülerinin oluşturulmasına yönelik düşünceler böylece başka bir şekilde de ortaya atılmıştır. Latin harflerinin kabulü, mesleki okulların açılması ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik yönden güçlendirilmesi de diğer önerileri arasındaydı. Eğitim politikasının eşrafın egemen olduğu idare meclisleri tarafından baltalanması, siyasi iktidarı bazı önlemler almaya zorlamış ve 1927 senesinde Eğitim Vergisi Kanunu çıkarılmıştır. Bununla beraber vergi miktarı yine il genel meclisi tarafından tayin edildiği için ekonomik olarak güçlü sınıflar eğitimi yavaşlatma, hatta durdurma politikasını sürdürmüşlerdir. Bu nedenle okul ve eğitim kitlelere yeterince ulaştırılamamıştır örneğin, 1934 sayımlarına göre, bütün Türk köylerinin ancak 5401'inde ilkokul vardı.

Cumhuriyet'in eğitimle modernleşme arasında kurduğu köprü bir yönüyle Pozitivist etkileri derinden etkilemiştir. Tanzimat döneminde başlayan pozitivizm ve tutarlı eğitim politikası uygulaması "eğitimdeki ikilikler" nedeniyle başarıya ulaşamamıştır. Eğitim sistemi yalnızca teknik olarak değil düşünsel olarak da köklü bir değişime uğramıştır. Tanzimat döneminden beri süregelen "dünyevi" ve "uhrevi" eğitim ikilemine çözüm bulabilmek için laik eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonra Tevhid-i Tedrisat ile özellikle dini eğitim veren yabancı okullar da politik olarak denetim altına alınmıştır. Cumhuriyeti kuran kadrolar eğitimde laiklik olmadan toplumsal dönüşüm ve yeniliğin olamayacağını fark etmişlerdi. Eğitim anlayışının laikleştirilmesi bilim, sanat ve kültürel alana da etki etmiştir. Böylece hem ulusal hem de laik bir eğitim anlayışı ortaya konarak eğitim kurumlarında birliktelik yolunda önemli bir adım atılmıştır. Modern eğitimin ülkemizde yayılmasının ilk adımları olarak yorumlanabilecek bu gelişmelerde Atatürk'ün katkıları ve liderliği yol gösterici

olmuştur. Atatürk modern bir eğitim sisteminin batılılaşmanın ön koşulu olduğunu bildiği için öncelikle eğitim sistemini dönüştürmeye odaklanmıştır. Yeni kuşaklara ortak değerler ve kültürel birliktelik kazandırmanın tek yolunun eğitim kurumlarının ortak amaçta birleştirilmesinden geçtiğinden eğitim ve öğretim kurumları tek bir çatı altında toplamıştır (Bursalıoğlu, 1983). Eğitim kurumlarını güçlendirerek devletin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Burada Tevhid-i Tedrisat'ın eğitim-öğretimi birleştirme işlevini başarıyla yerine getirmesi Atatürk'ün "iki parça halinde yaşayan uluslar, güçsüzdür, hastadır" sözünün yansıması olarak görülebilir. Eğitimde yapılan bu düzenlemeler ile ulusal birlik ve beraberliği sağlama yönünde önemli adımlar atılmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim politikası farklı eğitim anlayışını ortadan kaldırıp tek çatı altında toplayarak tek amaca hizmet eder duruma getirmekti. Cumhuriyet rejimi, yeni kuşaklara yeni değerler ve siyasal bilinç kazandırmanın tek yolunu, eğitim örgüt ve kurumlarının birleştirilmesinde bulmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) tüm bilim ve eğitim kurumlarını Eğitim Bakanlığına bağlayarak eğitimin tek elden yürütülmesini sağlamıştır. Böylece eğitim sisteminin yönünün bilimsel, çağdaş ve modernleşme olması yönünde önemli bir adım atılmıştır (Yücel, 1938, s. 22).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Uygulamaları

Tanzimat Dönemi'nde eğitimde ortaya çıkan değişimler toplumda dinsel ve laik eğitim kurumlarının eş zamanlı eğitimlerini sürdürmesine yol açmıştır. Devlet okulları dışında, kendi dillerinde eğitim yapan azınlık ve yabancı okulları da vardı. Bu eğitim kuruluşları farklı anlayışlarda eğitim programlarına dayalı farklı duygu ve düşünce, değişik kültür ve davranışa sahip insanlar yetiştirmiştir. Bu durum toplumda ulusal bilincin ve milli kültürün gelişmesini engellemiştir. Bu durum Cumhuriyet'in ilanından sonra da sürmüştür. Cumhuriyet kadroları bu durumu düzeltmek için 3 Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi) nu çıkarmıştır (Bkz. BOA.3-27-1, Diyanet İşleri Reisliği). Eğitim ve öğretim birliğinin ülkenin yararına olacağını ilk sezen yine büyük önder Atatürk olmuştur. 1923 yılı başında İzmir'de yaptığı bir konuşmasında medreseleri eleştirerek eğitim kurumlarının dağınıklığından söz eden Atatürk "...Milletimizin irfan yuvaları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır..." diyerek konuya dikkatleri çekmiştir. Sonuç olarak 3 Mart 1924'te Saruhan Milletvekili Vasıf Bey ve arkadaşları tarafından TBMM'de verilen "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"na dair kanun teklifi yapılan görüşmeler sonunda kabul edilmiştir. Bu kanun ile azınlık ve yabancı okullar dahil bütün okullar Millî

Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Böylece eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanması ve eğitimin millî bir nitelik kazanması yönünde önemli bir adım atılmıştır (Ünder, 1999). Daha sonra eğitimle ilgili yasal düzenlemelere devam edilmiştir. 2 Mart 1926'da Maarif Teşkilâtı kanunu ile ilk ve ortaöğretim programlarında yeniliğe gidilmiş, laik ve çağdaş eğitim programları oluşturulmuştur. Atatürk önderliğinde Türkiye'de eğitim hızla milli olma özelliğini kazanmaya başlamıştır. Eğitimin ülkenin ortak amaçlarına hizmet edebilmesi için 1930'lardan sonra kültür ve dil konusu da ele alınmıştır. Latin harflerine geçiş, dilin sadeleştirilmesi ve "Millet Mektepleri" gibi düzenlemelerle yapılan devrimler kültürel olarak da desteklenmiştir. Harf devrimi üzerinde biraz ileride durulacaktır. Eğitimle ilgili düzenlemeler ile yalnızca eğitim sisteminin değişimi değil toplumun da değişmesi hedeflenmiştir. Millet Mekteplerinde okuma-yazma etkinliklerinin yanı sıra, matematik, sağlık ve yurt bilgisi gibi dersler aracılığı ile modern bilimle ilgili gelişmeler ve vatandaşlık bilinci topluma kazandırılmaya çalışılmıştır. Aktif ve ulusal bilince sahip, ülke gerçeklerine yabancı olmayan bir ulus yetiştirmek için 'Halk Okuma Odaları' oluşturulmuş ve kitlelere okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. 1926'dan sona kadın-erkek nüfusun eğitime eşit biçimde ulaşması için karma eğitim uygulaması ilk ve orta öğretim kurumlarına kadar yayılmıştır. Böylece nüfusun her kesiminin "karma eğitim" ile aynı okullarda ve aynı programlarda öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır. Böylece yapılan diğer devrimlerin eğitim kurumları aracılığıyla kitlelere ve toplumun her kesimine yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Cumhuriyet kadroları toplumsal bütünleşmeyi sağlamak ve eğitim de eşitliği başarmak için kadın-erkek eğitiminin eşit düzeyde organize edilmesine yönelmişlerdir. Karma eğitim uygulamaları da bu politikanın bir parçası olarak algılanabilir. Kuramsal açıdan çok tartışılmamış olsa bile uygulamalar her vatandaşın toplumda eşit haklara sahip olmasının önemini ortaya koymuştur (Bilhan, 1984). Kadın eğitimi konusuna da önem verilmesi bu halkçılık anlayışının yansıması olarak kabul edilebilir. Cumhuriyet döneminde eğitimin milli olması ve kitlelerin eğitilmesi düşüncesi daha sonraki yıllarda yapılacak olan değişim ve dönüşümlere kaynak olmuştur. Devlet eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için eğitimin yasal dayanaklarını güçlendirmiş ve anayasada sosyal devlet ilkesi vurgulanmıştır. Yasal metinler aracılığıyla eğitimin devletin en önemli görevleri içinde sayılması da sosyal devlet anlayışıyla güçlendirilmiştir. Eğitim politikasını bir yandan milliyetçilik diğer yandan halkçılık belirlemiş demek yanlış olmaz. Cumhuriyet öncesinde farklı kesimlere verilen eğitimle ilgili ayrıcalıkların halka indirgenmesi toplumsal

bütünlüğe de hizmet etmiştir. Kozmopolit eğitimden milli eğitime geçiş, seçkinci eğitimden kitlesel eğitime geçiş Cumhuriyet dönemi eğitiminin felsefi temellerinin oluşturulmasını kolaylaştırmıştır. Bu nedenle Cumhuriyetin ilk yıllarında milli eğitim ve halk eğitimi kavramları bir araya getirilmiştir (Bursalıoğlu, 1983, Güven, 2022).

Sosyal devlet ilkesinin uygulamaya konmasıyla birlikte devlet kurumları aynı zamanda eğitimi destekleme işlevini yerine getirmiştir. Eğitim kurumları aynı zamanda ekonomik kalkınmayı destekleyecek biçimde organize edilmiştir. Bağımsız bir ekonominin gelişmesi için devletin oluşturduğu kurumlar bürokrasi ve üst düzey personelin eğitildiği merkezler haline gelmiş, bu kurumlardan yetişenlerin ülke ekonomisine farklı yönlerde katkıda bulunması sağlanmıştır. Devlet kurumlarında yetişenler daha sonra üniversite ve diğer eğitim kurumlarında eğitimcilik yapmışlar ya da eğitim sisteminin organize edilmesine katkıda bulunmuşlardır. Devletçilik olarak özetlenebilecek bu uygulamalar eğitim kurumlarının programlarını da biçimlendirmiştir. Yeni kurulan eğitim kurumları devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yetiştirmeye yönelmiştir. Devletin oluşturduğu bütün kurumlar çevre kalkınması, halk eğitimi ve sanat eğitimi merkezleri olarak toplumun eğitimine katkıda bulunmuştur. Bu nedenle Atatürk ilkelerinden olan devletçiliğin eğitim politikası ve düşüncesinde belli belirsiz ortaya çıktığını vurgulamak doğru olacaktır (Dönmez, 2006, Bursalıoğlu, 2003).

Atatürk bütün bu değişimlere liderlik etmiş ve model olmuştur. Eğitim kurumlarında yeni kurulan Cumhuriyet değerlerini benimsemiş ve yapılan yenilikleri sürdürecek nesiller yetiştirilmesini sık sık gündeme getirmiştir. Cumhuriyet döneminde yapılan devrimlerin ve ortaya konulan ilkelerin sürdürülmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında eğitim önemli bir araç olarak düşünülmüştür. Eğitim kurumları aracılığıyla genç kuşakların Cumhuriyetin hem koruyucusu hem de yayıcısı olması yönünde eğitilmesi belli ölçülerde başarılmıştır. Bu dönemde öğretmenler de Cumhuriyetin oluşturduğu değerlerin topluma yayılmasına büyük ölçüde hizmet etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerine ve sosyal statülerinin yükseltilmesine önem verilmiştir. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin kişisel çabalarıyla öğretmenlik mesleğinin saygınlığı artırılmıştır (Güven, 2001). Osmanlı devletinin son yıllarında zorunlu olarak başlayan karma eğitim çabaları Cumhuriyet döneminde kurumsallaşmaya başlamıştır. Karma eğitim basitçe kadın-erkeklerin aynı sınıflarda eğitilmesinin

ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Bu nedenle karma eğitim uygulamalarını tartışmak yerinde olacaktır.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Karma Eğitim Tartışmaları

Cumhuriyet döneminde yapılan devrimler arasında en önemlisi eğitim alanında olmuştur denilmesi abartı sayılmamalıdır. İlköğretimin kitlelere yayılması, başta musiki muallim mektebi olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumların düzenlenmesi, üniversiter düzeyde kurumların sayılarının artırılması, ülke kaynaklarının verimli biçimde işlenmesini sağlayacak mesleki ve teknik eğitim kurumlarının politikasında değişiklik, istatistiklerin düzenli hale getirilmesi, kadın eğitimine özel önem verilmesi gibi uygulamalar eğitim yoluyla modernleşmenin pratik araçları olarak belirmiştir. Ayrıca, eğitim ve öğretimin birleştirilmesi, laik eğitim ve karma eğitim uygulamaları da politik olarak bunları desteklemiştir. Cumhuriyet dönemindeki eğitimsel değişimin düşünsel temellerini incelemek yetiştirilmek istenen insan tipini anlamamıza yardım edecektir.

Osmanlı toplumunda gayrimüslimler karma eğitime oldukça erken dönemde ve resmi biçimde başlamışlardır (Bkz. BOA, HR.İM.139–62). Karma eğitim kavramı Osmanlı devletinde iki anlamda kullanılmıştır. Birincisi Müslim ve Gayrimüslim tebaanın aynı okullarda öğrenim görmesi (muhtelit eğitim) anlamına gelir. Kadın-erkek vatandaşların bir arada eğitilmesi anlamı ise oldukça geç gelişmiştir. Bu nedenle Osmanlıca kaynaklarda geçen muhtelit eğitim kavramı daha çok farklı milletlerin bir arada eğitilmesidir. Bu nedenle kavramı doğrudan ilk anlamıyla kullanan yazarlar karma eğitim çabalarını bu uygulamaya dayandırmaktadırlar. Oysaki günümüzde herkes eşit vatandaş olarak algılanmakta ve karma eğitim denildiğinde "kadın-erkek" öğrencilerin eğitim kurumlarında aynı sınıflarda, her alanda eşit biçimde eğitim görmesi ve eşit olanaklardan yararlanması akla gelmektedir. Karma eğitim kavramı aslında kadın ve erkeklerin eğitim olanaklarından eşit yararlanması ve ayırımın olmaması ilkesine dayanan bu uygulama birçok ulusal ve uluslararası sözleşmede yer bulmuş ve insan hakları hareketlerinin de başlangıç noktasını oluşturmuştur. Ancak, son yıllarda Türk toplumunda muhafazakâr liberal iktidarın açıktan yönlendirmeleri sarı sendikacılık yapan bir sendika aracılığıyla karma eğitim uygulamalarının tartışmaya açıldığı, dahası da toplumsal talep olduğu belirtilerek kadınların elinden bu olanak alınmaya çalışılmaktadır. Temel amacı Cumhuriyet ve modern eğitimin öngördüğü aklı kullanma yerine dini referans aldığını savunan bu tarafgir sivil toplum kuruluşları batıda yapılmış temelsiz ve tek yönlü

çalışmaları dayanak göstererek karma eğitimi sorgular duruma getirmişlerdir. Liberal muhafazakâr anlayışın özgürlük yerine yalnızca muhafazakârlığı ön plana aldığı bu söylemde öğrenciler yalnızca bir cinsiyet olarak algılanmakta, toplumsal cinsiyet ve eşit eğitim alma hakkından uzak tutulmaya çalışılmaktadırlar. Karma eğitimin en büyük zararının dezavantajlı kesim olan kadınlara olacak etkisini ve eğitimsel yükünü düşünmeksizin günlük kararlarla eğitimi yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Karma eğitim cinsiyet rollerine indirgenemeyecek kadar önemli bir toplumsal sorundur. Kadın bedeni üzerinden geliştirilen erkek egemen söylem, öğretim kurumlarını da etkilemekte, Türk toplumunda her alanda olduğu gibi kadın eğitiminde elde edilen kazanımların yok edilmesine çalışılmaktadır.

Karma eğitime geçiş bütün dünyada benzer aşamalar izlemiştir. Kadının toplumun eşit bir üyesi olarak algılanmadığı dönemlerde, kadın eğitiminden söz etmek olası değildir. Çoğunlukla informal ve evde eğitim alan kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olması için aydınlanma sonrasını beklemek gerekmiştir. Daha sonra insan hakları alanında ortaya çıkan gelişmeler ve insanı temel alan eğitimsel yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte, 18. ve 19. yüzyılda karma eğitim uygulamalarına geçiş Ortadoğu ülkeleri dışında hızlanmıştır. Erkek egemen düşüncelerin önyargı ve temelsiz düşüncelerine dayanan ayrı eğitim vermeyi savunan görüşleri kadınların eğitim almasını dolayısıyla erkek egemenliğine karşı güç olmalarını engellemiştir. Görüşlerini temellendirirken, kadın ile erkeğin yaradılış açısından benzer olmadığını, kadın ile erkeğin beyninin farklı çalıştığını, yeteneklerinin farklı olduğunu ve bazı işleri kadınların yapmasının mümkün olmadığı savıyla bütünleştirmişler, bu nedenle kadın ve erkeklere farklı eğitim verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğrencilerin sosyalleşmesi, karşı cinsi tanıması ve kimlik geliştirmelerinin önemini vurgulayan araştırmalarla birlikte ortaya çıkan gelişmeler karma eğitimin bireylerin çok yönlü gelişimindeki verileri bu konuyu tartışmanın bile gereksiz olduğunu göstermektedir. Karma eğitime karşı gelmek yalnızca sınıfların ayrılması değil, sosyal ve kültürel açıdan da kadın ve erkeğe eğitimle kazandırılacak olan rol ve daha sonrasında ortaya çıkacak mesleki tercihlerde de farklılaşmalara yol açmaktadır (Mahoney, 2012, Miller and Poulson, 2007, Rosenberg 2004). Bütün bu olgular dikkate alındığında, Atatürk ve diğer kadroların toplumsal kalkınma için nüfusun bütününe yönelik eğitim çabalarına özel önem verdikleri görülecektir.

Türk toplumunda kadınların eğitimi uzun yıllar ihmal edilmiş ve kadınlar toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamdan uzak kalmıştır. Eğitim kurumlarında

kendilerine olanaklar sunulmamış, kaynaklar ayrılmamış, eğitim hizmetlerine ulaşmada kadınlara karşı ayırımcılık yapılmış ve erkeğe oranla daha dezavantajlı ve daha düşük toplumsal statüye sahip kadınların eğitimi XIX. yüzyılın sonlarına kadar ihmal edilmiştir. XIX. yüzyılda Osmanlı Devletinin batılılaşma çabaları batıyı görüp gelen devlet adamlarının çabasıyla kadınların da eğitim alması konusunda önemli girişimler başlamıştır. Osmanlı Devletinde karma eğitim uygulamaları yalnızca, Sıbyan Mekteplerinde yer almıştır. Kurulduğu andan itibaren kız ve erkek çocuklara temel İslami bilgileri ve Kuran-ı Kerim'i yüzünden okuma konusunda eğitim vermeyi amaçlayan bu kurumlara, 5-9 yaşındaki çocuklar devam etmiştir (Güven, 2001). Çocuk bir cinsiyet olarak algılanmadığı için bu kurumlardaki eğitimleri de sınırlanmamıştır. Bu nedenle günümüzde okul öncesine kadar çocuklar arasında cinsiyet ayırımına gitme ve karma eğitimi okul öncesi döneme kadar indirme çabalarını yalnızca muhafazakârlık ve modernizme karşı muhafazakârlığı referans almayla açıklayabiliriz. Osmanlı Devleti döneminde kadın eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, kadın ve erkeklerin ilköğretim sonrasında da eğitim olanaklarından eşit yararlanmaları için düşünsel temeli oluşturmuştur. Kadınların kamusal yaşama girmelerinin önü açılmış (ilk olarak ebe mekteplerinde kadınlar okumuş ve kamusal yaşama girmişlerdir) kadın ve erkeğin benzer eğitim anlayıştan geçmesi düşüncesini de güçlendirmiştir. Bu amaçla kadın ve erkeklere özgü, ilk, orta ve yükseköğretim kurumları açılmış özellikle bazı alanlarda yetişmiş kadın öğreticilerin bulunmaması ya da kızlara yönelik okulların açılmasının yük olması gibi nedenlerle kadınlar ve erkeklerin aynı kurumlar içinde okumalarına izin verilmiştir. Ayrıca özellikle II. Meşrutiyet dönemi sonrasında aydınların kadın eğitimine ilişkin görüşlerinin kamuoyunda yer alması, kadınların Sıbyan mektepleri dışında öğrenim görmesi, okul ve öğretmen yetersizliği gibi nedenler, karma eğitime geçişe temel oluşturmuştur. Önce aynı kurumlarda farklı sınıflarda öğrenim gören kadınlar daha sonra özellikle bazı öğretim üyelerinin çabalarıyla karma sınıflarda öğrenim görmüşlerdir. Böylece kendiliğinden karma eğitime geçilmiştir (Koçer, 1991, Dölen, 2008, Baskın, 2008).

Karma eğitime geçiş, özellikle yurt dışını görmüş ve dönmüş olan aydınların çabalarıyla hızlanmıştır. Örneğin, Berlin'de yükseköğrenim görmüş ve ülkemize dönmüş olan Ahmet Ağaoğlu ülkemizde de karma eğitime geçilmesi için gerekli girişimlerin yapılmasını önermiş ve doğrudan karma eğitimi savunmuştur. Aynı şekilde ünlü eğitimci Satı Bey de ilk ve orta öğretimde karma eğitime geçişin neden yapılmadığını sorgulamıştır. O dönem yükseköğrenim görmüş olan Mükerrem

Belkıs da kadın erkek eşitliği bağlamında karma eğitimi ele almış ve öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapılmaksızın aynı bina ve sınıfta eğitilmelerini önermiştir. Önemli kadın aydınlarımızdan Halide Edip de karma eğitimi destekleyen yazılar yazmış, bu tür eğitim olanaklarıyla öğrencilerin öğrenimlerini daha ciddiye aldıklarını, daha iyi çalıştıklarını kız ve erkek arasında medeni bir iletişim tarzı yerleşeceğini belirtmiştir. Aynı dönemde Vedat Nedim (Tör) de karma eğitimin Batılı pedagoglar tarafından tartışıldığını ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını, karma eğitimin eğitimsel yararlarının olduğunu ileri sürerek, karma eğitimin sınırları canlı tutacağını, cinsler arasında bir rekabet olacağını belirtmiştir. Karma eğitimin yararlarını açıkladıktan sonra zararları olmayacağı konusunda örnekler vermiştir (Kamer, 2013).

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda genel olarak okuryazarlığın ve kadınların eğitim düzeyinin daha da düşük olması Cumhuriyet kadrolarının kadın eğitimine özel önem vermesine yol açmıştır. Kadın eğitimine özel önem verilmiş ve karma eğitime geçilmiştir. Bununla birlikte toplumun belli kesimlerinde yerleşik olan tutuculuk ve muhafazakârlık karma eğitime karşı çıkan bir grubun da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Cumhuriyet Döneminde de karma eğitime ilişkin tartışmalar hız kazanmıştır. Karma öğretime geçiş konusunda bilimsel görüşler ileri sürenler içinde M.Şekip Tunç özel bir yer tutmaktadır. Şekip Tunç, bilimsel anlamda karma eğitimi savunurken, bilimi öğrenirken kadın-erkek ayrımı yapılmasının doğru olmadığını ayrıca kız-erkek sınıflarının ayrılmasının kadın ve erkekler için ayrı bilim vermek anlamına geldiğini bunun da bilimin doğasına aykırı olduğunu belirtir. Yabancı dil öğretiminin de aynı olması gerektiğini belirten Şekip Tunç karma eğitimin felsefesini derslerin cinsiyete göre değil bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmesi gerektiği düşüncesi günümüzde karma eğitime karşı olanlara ders verir niteliktedir (M. Şekip, 1924, s. 277-278).

Cumhuriyet Dönemine geçişle birlikte, eğitim politikasının önceliklerinden birisi plan karma eğitime geçiş hızlanmıştır. Osmanlı döneminde açılan kız ve erkek okullarının yanı sıra, yükseköğretimde karma eğitime geçilmiş olması karma eğitime ivme kazandırmıştır. Eğitim Bakanı Vasıf Çınar döneminde bu tartışmalar hız kazanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında kız ve erkeklere özgü okullarda ayrı ayrı eğitim verilmiştir. Tekirdağ'da İlkokulu bitiren kızların, kızlara yönelik ortaokullar olmadığı için erkek ortaokullarına devam etmelerine izin verilmiş, daha sonra aynı uygulama diğer kentlere de yayılmıştır. 1924 yılında hükümetin aldığı bir kararla ülke düzeyinde bütün illerde karma eğitime geçilmiştir. O

yıllarda tek ortaokulu bulunun küçük kentlerde kızlar erkeklere özgü ortaokulda öğrenim görmüyordu. 1927 yılında Ortaöğretim Genel Müdürü Cevat Dursunoğlu, hem somut gereksinimleri hem de eğitimsel gerekçeleri öne sürerek, Talim ve Terbiye Kurulu'ndan ortaokullarda karma eğitimin başlatılmasına karar verilmesini istedi ancak kurul bu kararı çıkarmadı. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati birçok konuda olduğu gibi bu konuda da sorumluluğu üzerine alarak, 1927-1928 öğretim yılında ortaokullarda karma eğitimi başlatmıştır (Altunya, 2009). Karma eğitime geçişin sancılı olduğu bu dönemin önde gelen aydın eğitimcilerinden Dursunoğlu (1961), karma eğitime geçişte Mustafa Necati'nin çabalarının önemini vurgularken karma eğitime yönelik tepkilerin bu eğitime başlamayan yerlerden gelmiş olduğunu belirtmiştir. Karma eğitime geçişin liselerde uygulanması liseye devam eden kızların sayısında artışa yol açmıştır. Bu durum çağdaş dönemde Avrupa'daki birçok ülkeden ileridir. 1930 yılında alınan kararla liselerde de karma eğitime geçilmiştir (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930, s. 19). Bu uygulamalar daha sonra milli eğitimin temel ilkeleri arasına girmiş ve yasalaşmıştır. Bu tartışmalara yönelik başlıklara bakıldığında özellikle muhafazakârlığın arkasına sığınarak, öğrencilerin başarılarının karma olmayan sınıflarda arttığı söyleminin Cumhuriyet'in ilk yılından itibaren başlamış olması ve günümüzde de aynı biçimde devam etmesi, doksan yıldır bazı kesimlerin Cumhuriyetin ideal ve düşüncelerini benimsememiş olduğunun göstergesidir. 2014 yılında gerçekleştirilen adına Milli Eğitim Şurası denilen (ki aslında bir sendikanın toplantısı) 19. Milli Eğitim Şura'sında bir grup tarafından karma eğitime karşı görüşlerin öne sürülmesi bu geri kalmışlığın devamıdır.

Karma öğretim tartışmalarının yeniden başlamasında Türk toplumunun son yıllarda yaşadığı muhafazakârlığın yükselişinin ve liberal muhafazakârların geliştirdikleri söylemlerin önemli payı vardır. Bu kitleler, bir yandan darbe Anayasası denilen 1982 anayasasını eleştirmişler bir yandan da bu anayasada yer alan maddeleri kendi çıkarları için kullanmışlardır. Din öğretiminin zorunlu olması, karma eğitimin sorgulanmasında bu anayasada yer alan maddelerin de payı vardır. Bununla birlikte asıl üzerinde durulması gereken nokta karma eğitimin gerçekten kimin yararına olacağı? sorusuna cevap bulmak olmalıdır. Her koşulda batıyı "batıl" olarak nitelendiren ve batının ölçütlerinin alınamayacağını belirten muhafazakâr sendika ve çevreler, karma eğitime karşı gelirken batıyı referans almışlardır. Batıda ısmarlama yapılan ve bilimsel temeli zayıf olan bir iki çalışmayı batıda sanki karma eğitim çok yönlü tartışılıyormuş gibi göstererek ve kaynaklardaki verileri çarpıtarak sunmuş ve bilimsellikten uzak bir tutumla karma

eğitime karşı söylem geliştirmişlerdir (Güven, 2022). Bu durumun söyledikleri gibi olmadığı açıktır. Karma eğitimden çok genel eğitimin kalitesi düşmüş aynı şekilde 4+4+4 adı verilen düzenlemeyle zorunlu öğretimde geri gidiş başlamış ve Milli eğitimin kendi verilerine göre bu öğretimi en çok kızlar terk etmiştir. Bu anlamda UNESCO tarafından yapılan "Herkes için Eğitim 2015" hedeflerini yakalama konusunda Türkiye geri kalmış ve kızlarda okullaşma oranı erkeklere göre daha da azalmıştır. Karma eğitimi tartışmaya getirerek, kadına daha düşük statü atfeden ve eğitimi gereksiz gören anlayışlar Türk toplumunda dile getirilmiş ve "kadına biçilen" rol ile karma eğitim arasında tercih yapma arasında ikilem yaratılmıştır. Modern eğitim ve çağdaş değerlerin ulusumuza kazandırılması için karma eğitim anlayışına yönelik tehditlere bir bütün olarak karşı çıkarak bu tür temelsiz anlayışlara yer vermemek gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmalıdır. Karma eğitime karşı çıkmak ve bunu ortadan kaldırmak yerine, halkın çağdaş değerleri benimsemesi ve kadın-erkek ayırımı anlayışını değiştirecek çağdaş uygulamalara yer verilmesi gerekliliği açıktır. "Karma eğitime "karşı olanların anlayışlarının değişmemesinin altında aslında kadını yok sayan ve meta yerine koyan ve ötekileştiren erkek egemen ve katı muhafazakâr toplumsal cinsiyetçilik ve sivil toplum örgütü olduğu bile sorgulanan bir kuruluş aracılığıyla siyasi dayatma yatmaktadır. Kadının özgürleşmesi ve toplumda eşit yer edinmesine karşı kültürel ve dinsel referans gizli ve açık biçimde kullanılarak siyasi bir karşı duruşun karma eğitime verdiği zarar açıktır.

Ulusal Eğitim Yoluyla Kültürel Dönüşüm

Cumhuriyet döneminde eğitim kurumları genç kuşakları yalnızca hayata ve mesleğe hazırlamakla kalmamış aynı zamanda yeni bir ulusal bilinç, kültür ve dünya görüşü de kazandırmayı hedeflemiştir. Bu nedenle Cumhuriyet döneminde eğitimle ilgili yeniliklerin aynı zamanda "kültürel dönüşüm"ün de itici gücü olduğu kabul edilmektedir. Atatürk ilkeleri ve devrimlerini de eğitimsel yeniliklerin diğer destekleyicileri olarak görmek mümkündür. Gençlere Cumhuriyet ve devrimlerin koruyuculuğu ve öğretmenlere yeni nesil yetiştirmek görevinin verilmesi gibi olgular dönemin eğitim düşüncesinin temelini oluşturmuştur denilebilir. Eğitim kurumları bir yandan toplumsal kalkınma değer yandan da genç nesillerin yeni ve çağdaş değerlerle donatılması görevini üstlenmiştir. Eğitim toplumsal modernleşmenin, ulusal birlik ve laik bir toplumsal yapının temeli olarak görülmüştür. Eğitim kurumları aracılığıyla hem siyasi bağımsızlığın hem de ekonomik gelişmenin sağlanması hedeflenmiştir. Eğitim

kurumları bireylerin mutluluğu ve mesleki beceriler kazanmalarını ön plana almıştır. Bu dönemde modernizmin temel ilkeleri eğitimin içeriğini, yapısını ve işlevlerini belirlemiştir. Ayrıca, akılcılık, pozitivizm, deneycilik gibi uygulamaların da eğitimin düşünsel yapısını etkilediği kabul edilmektedir (Bilhan, 1984). Cumhuriyet dönemi eğitim düşüncesini belirleyen ilk önemli olgu topluma demokrasi ve Cumhuriyetin kitlelere benimsetilmesi olmuştur. Eğitim kurumları aracılığı ile ulusal egemenlik ve devletin biçimi arasındaki ilişki genç kuşaklara sürekli aktarılmaya çalışılmıştır. Okullar ve öğretmenlerin öğrencilere özgür düşünce ve bu düşüncenin çoğulcu biçimde kullanılmasına yönelik organize edildiği bilinmektedir. Nitekim Atatürk'ün "Cumhuriyeti biz kurduk onu yaşatacak ve yükseltecek olan sizsiniz" sözü ile genç kuşakların yapılan devrime sahip çıkmasını istemesi ve bu görevi öğretmenlere vermesi de buna örnektir (Karal, 1981). Gençlerin yetiştirilmesi görevini öğretmenlere vererek, daha sonraki yıllarda öğretmen yetiştirme konusunu da vurgulamıştır.

Unutulmamalıdır ki Cumhuriyet döneminde eğitim sistemiyle bir yandan toplumsal bütünlük diğer yandan eğitimsel eşitlik sağlanması da önemli hale gelmiştir. Demokrasinin uygulama alanı olarak görülen eğitim kurumlarının kitlelere açılması ve seçkinci eğitimden kitlesel eğitime geçilmesi de halkçılık düşüncesinin eğitime yansıması olarak görülebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi harf devrimi ve dilde sadeleşme gibi uygulamalar hem doğulu düşünce tarzından uzaklaşma hem de herkesin anlayacağı bir dilde eğitim alarak toplumsal ve siyasi yaşama etkili katılmasını amaçlamıştır. Seçkin bir sınıfın eğitilmesinden çok toplumun eğitilmesi düşüncesi Atatürk'e aittir ve daha sonraki yıllarda eğitimde fırsat eşitliği kavramının gelişmesine ve Türk eğitim sistemine girmesine önemli katkıları olacaktır. Atatürk kendini de halktan birisi olarak gördüğü için başöğretmen olarak Latin harflerinin kabulünden sonra kara tahta başına geçerek yeni harfleri topluma öğretmeye çalışmıştır. Öğretmenler özellikle iyi alışkanlıklar ve iyi vatandaşlık gibi değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Karma eğitim tabii ki ön planda. Okul harcamaları, her ilçede bir özel kurul tarafından yönetilmektedir. Türk köyleri yoksul ve birbirinden çok uzak olduğundan, her köyün ayrı bir okulu olması çoğu zaman imkansız olduğu için birleştirilmiş sınıf uygulamaları yaygınlaştırılmıştır. Ayrıca okullarda daha disiplinli eğitim verilmesi, okulun çevreyle etkileşimi için öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi de bu düzenlemelerin bir parçası sayılabilir. Eğitimde aktif öğretim anlayışını gerçekleştirmek için okul gezileri, gösteriler, tiyatro ve münazara çalışmaları gibi uygulamalara daha fazla yer verilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin

sağlanması için yoksul öğrencilere yardım edilmesi, yatılılık olanaklarının artırılması, köylere yönelik eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması çabaları yoğunlaşmıştır. Yeni açılan okullar donanım, altyapı, kütüphane, okul müzeleri gibi birimleri bünyelerinde barındırmaya başlamıştır. Cumhuriyeti kuran kadrolar kozmopolit bir eğitim anlayışından çok "bütüncül" ve üniter bir eğitim politikası geliştirmeye çalışmışlardır. Toplumu oluşturan bütün unsurların belli amaçlar çerçevesinde bütünleşebilmesi için eğitim sistemi "milliyetçi" öğeler temel alarak organize edilmiştir. Ulusal bilinci geliştirmeyi hedefleyen bu ilke ile eğitim sisteminin ulusal başka bir deyişle "milli" nitelik kazanmasına yönelmiştir. Nitekim savunma ve eğitim bakanlıklarının önüne "milli" ibaresinin konulması eğitimin milli olmasına ilişkin düşüncelerin somutlaşmış hali olarak kabul edilebilir (Güven, 2000).

1931'te Halk Fırkası'nın üçüncü kongresi sekiz maddelik bir eğitim programı yayınlamıştır. Bu programında I. Eğitim politikamızın temel taşı cehaletin ortadan kaldırılmasıdır. 2. Amacımız güçlü Cumhuriyetçi, vatansever ve değerli vatandaşlar yetiştirmektir. 3. Çocuklarımızın hem bedensel hem de zihinsel gelişimi şanlı tarihimizden ilham alacaktır. 4. Eğitim, vatandaşı hayatta maddi başarı için donatmalıdır. 5. Eğitim, her türlü hurafe ve yabancı düşünceden uzak, milliyetçi ve vatansever olmalıdır. 6. Öğrencinin sempatik bakımı, sıkı disiplin ve ahlaki öğretim ile birleştirilecektir. 7. Türk tarihine büyük önem verilecektir. 8. Her köyde, müfredatında hijyen ve uygun tarımsal ve teknik konuların öğretimini içeren bir ilkokul bulunacaktır (Konur ve Demirel, 2002). Eğitimle yapılan yeniliklerin bir diğer etkisi ırkçılık ve ötekileştirmekten çok ulusal bilincin gelişmesi ve eğitim kurumları aracılığı ile kitlelere benimsetilmesi olmuştur. Harf ve dil devrimini de bu bilincin geliştirilmesinin hızlandırıcıları olarak görmek mümkündür. Her ne kadar harf devrimine yönelik temelsiz eleştiriler olsa bile, bugün ulaşılan okuma-yazma, eğitimli nüfus vb. dikkate alındığında eğitim kurumları aracılığıyla en azından dil ve kültür birliğine ulaşıldığı gerçeğinin Atatürk ve Cumhuriyeti kuran kadroların ileri görüşlü olmasının bir sonucu olduğu kabul edilmelidir.

Alfabe Değişikliği Tartışmaları ve Türk Alfabesine Geçiş

Daha önce belirtildiği üzere Harf devrimi ya da daha genel ifadeyle alfabe değişimi Atatürk'ün ileri görüşlülüğünün bir ürünüdür. He ne kadar günümüzde Neo-Osmanlıcılar tarafından eleştirilerek temelsiz biçimde gündeme tekrar

getirilmiş olsa bile ülkemizin son yüzlı yılda yakalamış olduğu okur/yazar oranı bu tartışmaların yersiz ve gereksiz olduğunu göstermektedir. Bu tartışmaların altında Cumhuriyet ve Atatürk Devrimlerine karşı oluş vardır aslında. Tartışma oldukça yüzeysel olarak Osmanlıca metinleri orijinalinden okumak ya da geçmişin bağlarından koparılmak biçiminde kamuoyunun önüne getirilmiştir. Bir başka görüş de Cumhuriyet döneminin kültürel açıdan toplumu bir gecede okumaz-yazmaz [2]duruma getirdiği biçiminde temellendirilmiştir. Atatürk ilke ve devrimlerine karşı olanların geliştirdikleri bu söylemleri tarihsel temelde tartışmak ve yanılgıları gidermek yerinde olacaktır. Aynı zamanda Cumhuriyet döneminin yetiştirmek istediği insan anlayışı konusu da bu bağlamda analiz edilebilir. Tarihsel olarak bakıldığında, Osmanlı Türkçesi, Eski Türkçe diye adlandırılan Osmanlıca doğal olarak gelişmiş bir dil değil tersine Osmanlı sarayında görev yapan "kalemiye" sınıfının geliştirdiği yapay bir yazı dilidir. Saraydaki yazışma ve kayıtları tutmak üzere geliştirilmiş, Türkçe, Arapça ve Farsça sözcükleri içeren ve Arap-Fars alfabenin kullanılmasıyla ortaya çıkmış yapay bir dildir. Eski Türkçe olarak nitelendirilebilecek bu dil çoğunlukla Arapça ve Farsça ile Türkçe'nin gramer kuralları ve sözcüklerini içermektedir bu açıdan teknik olarak öğrenilmesi güçtür. Unutulmamalıdır ki Türkçe, Arapça ve Farsçanın dil aileleri ve yapıları farklıdır. Osmanlıca yazabilmek demek Arapça, Türkçe ve Farsçaya hakim olmak

[2] Bir gecede okumaz-yazmaz duruma getirildi ifadesi bir temelsiz bir slogandır. Bunun iki nedeni vardır. Birincisi eğitim bilimleri ve öğrenmeyle ilgilidir. Eğitim bilimleri ve öğrenme açısından bir birey fiziksel rahatsızlık geçirmediği sürece öğrenmiş olduğu bir beceriyi kolay kolay kaybetmez ya da unutmaz. Bu açıdan farklı alfabeye geçmek bireylerin artık bildikleri alfabeyle okuyamaz olacakları anlamına gelmez. Okumaz-yazmaz duruma getirildi ifadesi bu nedenle temelsizdir. İkincisi ise sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyiyle ilgilidir. Bilindiği üzere Osmanlı toplumunda özellikle okuryazar adı verilen kesim aynı zamanda Latin harflerine yabancı dil derslerinden aşinaydı. Yani okur-yazar olanlar için yeni alfabeyi öğrenmek sorun değildi. Aksine hiç bilmeyenler için ise öğrenme hızı vb. daha da kolay olmuştur. İstatistikler bunu kanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra devrimden belli süre sonra da gazete vb. iki alfabeyle yayımlanmaya devam etmiştir. Bir başka konu da kültürel bağın koparılması savıdır. Bu savı iddia edenler Çin ve Japonya'yı örnek vermektedirler. Bu sav da temelsizdir çünkü Çin ve Japonya'nın (Japon alfabesi de klasik Çince'den devşirilmiştir) alfabeleri de kendi içinde zamanla evrimleşmiştir. Japonya'da Hiragana ve katagana alfabelerinin temeli de fonetiktir. Meiji döneminde alfabe değiştirme girişimleri olduğu, sadece romaji (alfabe) ile yazılan gazeteler ve dergiler olduğu bilinmelidir Japonca 'da özellikle yeniliklerle birlikte üç farklı alfabe kullanılmaktadır. Ayrıca II. Dünya Savaşı sonrasında Latin alfabesine geçiş çabalarının olduğu bilinmektedir. (Japonya'da bir ulusal gazeteyi okuyabilmek için lise düzeyinde bir eğitime sahip olmak gerekir). Klasik Çince metinlerin halen daha uzmanlık gerektirdiği kabul edilmelidir. Ayrıca, Dilde sadeleşme çalışmalarının Tanzimat sonrasında başladığı, Cumhuriyet döneminde de Türk kültürü için önemli olan eserlerin büyük bölümünün harf devriminden sonra Latin harflerine çevrildiği bilinmektedir. Bilimsel olarak da Osmanlı toplumunda üretilen yeni eserlerin çoğunun çeviri olduğu ya da geçerliği olmayan bilgilerle dolu ve sayıca oldukça sınırlı ve çoğunun batıdan devşirme olduğu kabul edilmelidir. (Bu konuda önemli bir eser için bkz. Adnan Adıvar, Osmanlı Türklerinde İlim, Remzi Kitabevi *Yayınları*). Burada harf devrimine direnişin altında Cumhuriyet ve batılılaşma ile Atatürk devrimlerine karşıtlığın yattığı kabul edilmelidir.

demekti. Osmanlı Türkçesini (yani Eski Türkçe) okumak ayrı yazabilmek ayrı düzeyde bilgi ve beceri gerektirir. Osmanlı toplumunda eğitimin ve okuryazarlık oranının düşük kalmasının nedenlerinden birisi de halkın yalnızca "duru Türkçe" konuşması bu dile yabancı kalmasıdır. Nitekim harf devrimi öncesinde yapılan bir nüfus sayımında okuma yazma oranının[3] sadece % 4 olduğu bilinmektedir (Güven, 2022, Ayrıca Bkz. MEB, 1967) Cumhuriyet döneminde yapılan devrimler ve yeniliklerin bir parçası olarak Harf devrimi yapılmıştır. Harf devrimi yalnızca, alfabenin değişmesi olarak değil Cumhuriyet döneminden önce başlayan çabaların ve batı uygarlığıyla bütünleşme çabalarının bir parçası olarak görülmelidir. Bu değişim kutsallık yüklenen "Arapça"ya olan bağımlılıktan kurtulmanın da bir yolu olmuştur. Toplum Arapça ile Kuran-ı Kerim'i özdeşleştirmiş ve Arapça'yı kutsal saymış ve bin yıl boyunca katı biçimde bu dile bağlanmıştır. Oysaki Arapça alfabenin Kuran-ı Kerim inmeden önce Araplar tarafından kullanıldığı, gelen vahiylerin sözlü olduğu ve ezberlendiği gerçeği çoğu kişi tarafından göz ardı edilmiştir. Yarı göçebe halinde yaşayan Türk toplulukları yaşadıkları kültürlere komşu ama güçlü olan özellikle kadim kültürlerden etkilenmiş çoğunlukla onların kullandıkları yazıları kullanmışlardır. Türklerin geliştirmiş olduğu Kök-Türk ve Uygur alfabelerinin yanı sıra zaman zaman Çince yazdıkları da bilinmektedir. Arap kültürüyle karşılaşmalarından sonra İslamiyet'i kabul etmiş dolayısıyla, Arap alfabesi dönemin örgün öğretim kurumları olan medreselerde ve saray yazışmalarında kullanılmıştır. Arapça, Farsça ve Türkçe karışımının ortaya çıkmasına yol açmış bu durum halk ile okumuş kesim arasında uçuruma yol açmıştır. Tek neden bu olmamakla birlikte Arapçanın medreselerde bilim dili olmasının da Osmanlı toplumunda eğitimin kitlelere yayılmasında rolü olmuştur (Güven, 2022). Batıyı görüp dönen aydınlar Arapçanın alternatifi olabilecek alfabe ve yazı uygulamalarının olduğunu fark etmişlerdir. Batılılaşmayla birlikte ortaya çıkan batılı tarzda okullarda okutulan kitapların Avrupa'dan gelmesi ve Latin harfleriyle yazılmış olması Arapçanın öğretim dili olarak teknik açıdan zor olması, Türkçenin ses yapısına uymaması aydınları farklı alfabe türlerini kullanmaya itmiştir. Tanzimat'ın ilanından sonra okuma yazma yöntemleri ve harflerin yeniden gözden geçirilerek alfabenin değiştirilmesi konuları gündeme gelmiştir. Bu konuda ilk uyarıyı özellikle devlet yazışmalarında ağdalı bir dil kullanılmasının

[3] Her ne kadar bazı bilim insanları bu oranın daha yüksek olduğunu iddia ediyorsa da anlamlı olmadığı bilinmelidir. Erkeklerde okuma yazma oranının, eğitimli gayrimüslim tebaanın Türkiye'yi terk etmesinden sonra daha da düştüğü kabul edilmelidir.

zaman ve emek kaybına yol açtığını belirten Mustafa Reşit Paşa yapmıştır. Benzer bir uyarıyı da Tanzimat döneminin önde gelen aydınlarından Ahmet Cevdet Paşa'nın yaptığı da bilinmektedir (Bkz. Tezakir, s. 58). Eğitim konusundaki görüşleriyle tarihimize damga vurmuş Münif Paşa 1862 yılında Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de verdiği bir konferansta alfabenin değiştirilmesi konusuna da değinmiştir. Daha sonra dönemin aydınlarından Fethi Ali'de benzer görüşleri içeren bir rapor sunmuştur. Aynı dönemde aydınlar arasında Latin harflerinin okuma ve yazmayı kolaylaştırdığı konusunda tartışmaların olduğunu görmekteyiz (Tansel, 1985). Cemiyet-i İlmi Osmaniye'nin başka üyelerinden Ahunzade Fethi Ali Arap harflerinin zorluğu Arap harflerinin kullanılması için dini bir zorunluluk olmadığını belirterek, yeni bir yazı sistemine geçilmesini belirtmiştir. Bu görüşlere pek değer verilmemiştir. Harflerin sadeleştirilmesi ya da kolaylaştırılması Tanzimat sonrasında da çok tartışılmıştır.

1868'de Binbaşı Ömer Bey ile Menemenlizâde Tahir Bey adında iki subay, Lâtin harflerinin kabul edilmesini savunmuş, Mustafa Celâlettin Paşa oğluna yazdığı mektuplarda Lâtin harflerini kullanmıştır. Aynı şekilde 1869'da Terakki gazetesi yazarı Hayrettin Bey de, "Maârif-i Umûmiye" adlı makalesinde doğrudan doğruya Lâtin harflerinin alınmasını önermiş ve toplumun içinde bulunduğu cehaletten ve okuryazarlığın düşük olmasından böyle kurtulabileceğimizi belirtmiştir (Albayrak, 1989). Arap harflerinin değiştirilmesi konusunda 1869 yılında padişaha bir layiha sunulduğu ancak kabul görmediği arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır (Bkz. BOA A.MKT.MHK 439-7, H-03-12-1285). Şinasi, Ali Suavi, Ebüzziya Tevfik vb. bu konuda görüş bildirmişlerdir. Bu dönem tartışmalarının temeli Arap harflerini kolaylaştırma çabaları oluştururken, 1878 yılından sonra görüşler Alfabeyi değiştirme yönünde yoğunlaşmıştır. Gelenekçi ve sentezci batılılaşma yanlıları Arap harflerinin iyileştirilmesini savunurken, batılılaşma yanlıları ise yeni Latin harflerine geçilmesini önermişlerdir. Aynı dönemde, Arapça yazım kurallarının değişmesi, Türkçe sözcüklerde ünlülerin yazılması yoluyla Arap alfabesinin Türkçe versiyonu biraz daha sadeleştirilmiş ve geliştirilmiştir. Mutlakıyet yıllarında ise bu tartışmalar pek yapılmamıştır (Canbolat, 1979,Tansel, 1985, Albayrak 1989). Arap alfabesinin iyileştirilmesi konusunda, 1862-1876 yılları arasında yapılan tartışmalar ve girişimler incelendiğinde, harflerin değiştirilmesini savunanlara göre, iyileştirme yanlılarının çoğunlukta olduğu görülmektedir (Tongul, 2004). Bu arada 1895 yılında Paris'te bulunan Ahmet Rıza önce Jön Türklerle birlikte çalışmış, cemiyetin yayın organı Meşveret'i Latin harfleriyle Fransızca ve Türkçe basmış ve dağıtmıştır. Latin harfleriyle basılması açısından bu

yayının önemi büyüktür. Bu tarihten sonra Latin harflerine geçilmesi tartışmaları daha da hız kazanmıştır (Bkz. BOA; Y..A...HUS. 351 - 61 H-23-11-1313).

II. Meşrutiyet'le birlikte alfabe ve harflerin değiştirilmesine yönelik tartışmalar tekrar başlamıştır. II. Meşrutiyet'in ilanından bir süre sonra harf ve yazım kurallarını düzeltmek ve düzenlemek için Maarif Nezareti (Eğitim Bakanlığı) tarafından komisyonlar oluşturulmuştur (Ergün, 2010, Buluç, 1981). İttihat ve Terakki'nin güçlenmesiyle birlikte, Enver Paşa Harbiye Nazırı olduktan sonra orduda yazı reformu çabalarına girişmiştir. Aynı dönemde tamamen Latin harflerine geçişi savunan Celal Nuri İleri, Abdullah Cevdet, gibi çok sayıda aydın vardır. Musullu Dr. Davut Bey adında bir milletvekili Latin harflerinin kabulü için Mebusan Meclisine bir tasarı sunmuştur. Aynı yıllarda Tiran'daki Arnavutlar da Latin harflerini kullanmak istemişler, Şeyhülislam'ın olumsuz yanıtı nedeniyle izin alamamışlardır (Bkz. BOA MF.MKT. 1177 - 7 H-04-01-1330, Tongul, 2004). Ayrıca arşiv belgelerinden anlaşıldığı kadarıyla Osmanlı Devletinde özellikle yabancı eşya, şehir sokak vb. isimlerin latin harfleriyle yazılmasına geçilmiştir. Nezaretler arasındaki yazışmalarda yabancı isimlerin Türkçe olarak yazılması yanlış anlaşılmaya ve muamelelerde gecikmeye sebep olduğundan, bu isimlerin Latin harfleri ile yazılması istenmiştir (BOA ML.EEM. 886 - 20R-16-11-1327, Ayrıca Bkz. BOA, DH.MB..HPS. 167 - 19 H-29-05-1340). Aynı dönemde Hüseyin Cahit'in Tanin gazetesine bu konuya ilişkin yazdığı yazı oldukça ilginçtir. Hüseyin Cahit, Osmanlı Devletinde kullanılmakta olan harflerin Türklük ve Müslümanlık ile ilgisi olmadığını, Türklerin kendi yazılarını bırakıp bunları sonradan kabul ettiğini, şimdiki Arap harflerinin Peygamber zamanında bile kullanılmadığını, Arnavutların Latin yazısını kullanmalarına izin verilmesi gerektiğini belirtir. Nitekim bu izin daha sonra verilmiştir (BOA, HR.SYS. 135 - 32 M-07-05-1910, Ayrıca Bkz. Canpolat 1979). II. Abdülhamit'in de bu tartışmalara olumlu baktığı fakat tepkilerden çekindiği için yeniliğe yanaşmadığı ileri sürülmektedir. Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitimin kitlelere yayılması düşüncesinin hızlanması yazının değişimini de beraberinde getirmiştir. Milli Mücadele döneminde Ulu Önder Atatürk'ün farklı yerlerde yaptığı toplantılarda bu konuyu dile getirdiğini ve aydınlar ile yazarlardan görüşler aldığını bilmekteyiz. Özellikle Azerbaycan Hükümeti'nin Latin kökenli bir yazıyı 22 Temmuz 1922 tarihinde kabul etmesi üzerine, ülkede canlanıp yeniden ön plana geçmiştir. 9 Ağustos 1928'den itibaren, basının da desteği ile ülkede yeni Alfabenin benimsenmesi, öğrenilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla ciddi çabalar başlatılmıştır. Milli

Mücadele kazanıldıktan sonra, Şubat 1923'te toplanan İktisat Kongresi'nde işçi delegeleri temsilcileri İzmirli Nazmi ile iki arkadaşı Latin harflerinin kabulü ile ilgili iki önerge vermiş fakat başkan Kazım Karabekir bu önergeyi okumayarak reddetmişti. Daha sonra "Latin Harflerini Kabul Edemeyiz" başlığı altında demeç yayımlamış konu tekrar alevlenmiştir (Albayrak, 1989) Bunun bir sonucu olarak, 1 Kasım 1928'de, Lâtin kökenli harfler, ""Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun " 3 Kasım 1928 günü Resmi Gazete 'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 1353 sayılı "Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun", 11 maddeden oluşmaktadır. Kanundan sonra, devlet daireleri ve özel kurumlarda Türk harfleriyle yapılan yazışmaların kabul edileceği, eski harflerle yapılan yazışmaların 1 Ocak 1929'dan sonra kabul edilmeyeceği, basın yayın, ilan ve reklam gibi etkinliklerin 1 Aralık 1928 yılından itibaren, kitapların ise 1929 Ocak ayından itibaren yeni harflerle basılacağı gibi temel düzenlemeler yer almıştır. Harf Devriminin ilk yıllarında buna karşı çıkan ve bu devrimle batıyı yakalayamayacağımızı söyleyen dönemin önde gelen Tarihçilerinden Fuat Köprülü'nün uygulamalardan sonra bu konudaki görüşlerinin değişmiş olması bile Harf devriminin ne kadar etkili ve yerinde olduğunu gösterir.

Harf Devriminin ardından 24 Mayıs'ta 1288 sayılı kanunla Lâtin rakamları kabul edilmiştir. Aynı yılın başlarında Dr. Rıza Nur "*Oğuznâme*"yi İskenderiye'de Lâtin harflerine çevirirek bastırmış bu harflerle Türkçe'nin etkili biçimde yazılabileceğini kanıtlamıştır (Rıza Nur, 1928). 26 Haziran 1928 den itibaren Milliyet gazetesi ilk kez yeni Türk harflerini kullanmış ve bu harflerle ilk baskısını yapmıştır. Harf devriminden sonra halkın okur-yazarlık düzeyini artırmak ve bir an önce yeni alfabeyi yaygınlaştırmak için Millet Mektepleri Yönetmeliği 24 Kasım 1928'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Atatürk başöğretmen sıfatıyla yeni harflerin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması için büyük çaba göstermiştir. 1928-1936 yılları arasında okuma-yazma seferberliğine büyük katkıları olan Millet Mekteplerinde devam eden kadın ve erkeklerin sayısı toplam 2 105 892'dir. Köy okulları ve dershanelerinden okur-yazar belgesi alan kişi sayısı ise1.086.159'dur. Bu eğitim-öğretim açısından oldukça önemli bir gelişmedir. 1927 nüfus sayımında kadınlardaki okuryazarlık oranı %4 iken 1935 yılında bu oran %10,5, e erkeklerde ise %13 dolayında olan bu oran % 29'a yükselmiştir (Albayrak, 1989). Harf devriminin ülkenin genel kültür düzeyinin artmasına olduğu kadar, basın-yayın ve okuma düzeyine de önemli katkısı olduğu bilinmektedir. Harf devriminden sonra öğretmenler kurstan geçirilmiş ve yeni harfleri öğrenmeleri sağlanmıştır (Kılıç, 2017). Yeni Türk harflerini öğreten alfabe kitapları basılmıştır. 1935

sonrasında basılı ve yazılı eserler hızla artmış, öğretime olan talep artmıştır. Günümüzde nüfusumuzun %95'inden fazlası okur-yazardır. Bu 600 yılda sağlanamayan başarının harf devriminin yardımıyla 90 yılda nasıl kazanıldığının somut göstergesidir.

Cumhuriyet Döneminde Örgün Eğitimde Gelişmeler

Cumhuriyet döneminde örgün eğitim ele alınırken öncelikle okul öncesi kademe ele alınacaktır. Okul öncesi eğitim kademesindeki gelişmeler, Osmanlının son dönemine rastladığı için, Cumhuriyet Dönemi içinde tartışılacaktır.

Cumhuriyet Öncesinde Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitimin tarihi dünyada 1500'li yıllara kadar uzanmaktadır. Hayal etmesi zor ama çocuklar her zaman toplumun değerli üyeleri olarak görülmemişlerdir. Geçmişte çocukluk, ayrı bir gelişim aşaması olarak görülmüyordu. Çocukluk merakı ve eğlenceli deneyimler için zaman yoktu. Çocuklar küçük yetişkinler olarak görülmüştür ve "geçimlerini sağlamaları" beklenmiştir. Beklenti, aile ticaretini öğrenmeleri ve aile soylarını devam ettirmeleriydi. Okula gitmek bir ayrıcalık olarak görülmüş ve sadece belirli bir sınıf, ırk ve statüdeki çocuklara örgün eğitim görme imkânı tanınmıştır. Bununla birlikte, genel olarak 19. Yüzyılın başlarında Froebel, Pestalozzi, Montessori ve misyonerlerin faaliyetleri model alınarak benzer kurumlar Avrupa ve ABD'de oluşturulmuştur. Başlangıçta, eğitim amaçlı "anaokulları" ile bakım sağlayan kreşler arasında bir ayrım yapılmamıştır. Sanayileşme, kadının iş yaşamına katılması, büyük şehirlere göç ve çekirdek ailenin ortaya çıkışı okul öncesi eğitime hız kazandırmıştır. II. Savaş'tan hemen sonra büyük gelişmelerin yaşandığı Doğu Avrupa sosyalist ülkeleri bu konuya hız vermişlerdir.

Osmanlı-Türk toplumunda XX. yüzyıla kadar, okul öncesi adıyla öğretim veren kurumlara rastlanmamaktadır. Geniş aile anlayışının yaygın olması, çocuğun ailenin ortak paydasını oluşturması gibi nedenler, erken çocukluk eğitiminin gelişmesini engellemiştir.

Okul öncesi eğitimin batıda ortaya çıkışını hızlandıran nedenlerin başında, sanayileşme ve hızlı şehirleşme ile birlikte kadının çalışma yaşamına girmesi gelmektedir. Anne ve babanın çalışmak zorunda kalması, çocuklarla ilgilenecek yeni kurumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Oysaki Türk toplumunda 20. Yüzyılın başlarında henüz daha feodal düzen içinde geniş aileler içinde yaşaması,

sanayileşmenin olmaması ve kadının kamusal yaşamda yer almaması gibi olgular erken çocukluk eğitimine gerek duyulmasını gerektirmemiştir. Çünkü, özellikle geniş ailelerde anne-baba dışarıda çalışsa bile, okul çağına ulaşmış çocuklara bakacak aile büyükleri ya da akrabalar olmuştur. Ayrıca ilköğretimin bile zorunlu olmadığı bir toplumda okul öncesi eğitim lüks olarak algılanmıştır. Buna bir de anne ve babanın çocuğa yönelik psiko-sosyal yüklenimleri eklenince okul öncesi eğitimin gelişmesinin olmaması normal karşılanmıştır. Bunun yanı sıra, nüfusun kırsal kesimde yaşayan büyük bölümü böyle bir eğitim kademesinin farkında uzun süre olamamıştır. Avrupa'da sanayileşmenin ortaya çıkardığı sosyal olgular Osmanlı toplumunda yaşanmadığı için okul öncesi eğitim kurumları, Osmanlı toplumuna 20. Yüzyılın başlarında, özellikle misyonerlerin erken çocukluk eğitimine yönelik uygulamalarına öykünme biçiminde yansımıştır.

Avrupa'dan gelmiş olan misyonerler ve Hıristiyan cemaatin kadın üyeleri o dönemde Osmanlı toprakları içinde Selanik, İzmir, Beyrut gibi bölgelerinde ve il merkezlerinde anaokulları açmışlardır. Dönemin ruhuna uygun olarak bu okullar öncelikle Hristiyan tebaa tarafından yaygınlaşmıştır. Genellikle özel kurum ve okullara bağlı olarak 4-6 yaş arasındaki çocukların devam ettiği bu okulların öğretim süresi iki yıl olarak belirlenmiş, "Çocuk Bahçesi", "Kindergarten", "Valide Mektebi" adıyla eğitim sisteminde yer almıştır (bkz. BOA DH.ŞFR. 63 - 174 H-29-06-1334). II. Meşrutiyet'in ruhuna uygun olarak Osmanlı devlet adamları bu konuda eğitim almak isteyen 6 gayrimüslim vatandaşını 1911 yılında Avrupa'ya göndermiştir. Bunun nedeni Türk çocukların devam ettiği okul öncesi kurumlardaki eğitimcilerin yöntemlerinin zararlı olarak görülmesidir. Aynı şekilde Osmanlı devleti 1913 yılında okul öncesi eğitim ile ilgili kurumları açmaya başlamıştır. Okul öncesi kurumların işleyişini ve organizasyonunu kolaylaştırmak için, farklı Avrupa ülkelerinden yönetmelikler ve programlar getirtilmiştir (Bkz. BOA MF.İBT. 425-71 H-22-05/1331). Okullar yeni araç-gereçlerle donatılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde ilk kez resmi olarak okul öncesi kurumlar Osmanlılar tarafından açılmış ve kısa zamanda farklı eyalet ve bölgeler bu gelişmeyi izlemişlerdir. Osmanlı toplumu okul öncesi eğitim kurumlarını İsviçre (muhtemelen Pestalozzie) ekolüne göre kurmuştur. Bununla birlikte, bu okullarda görev yapan öğretmenler geleneksel yöntemleri benimsedikleri için Avrupa'da terkedilmiş olan "eskimiş" yöntemleri kullandıkları için okullara karşı olumsuz tutum gelişmiştir. Devlet bunu nzararlarını görünce anaokulu öğretmenlerini yetiştirmek için "Ana Muallime Mektebi" adlı bir okul oluşturulmuştur. Avrupa'dan okul öncesi daha doğru anaokulu konusunda yazılmış olan kitaplar

Türkçeye çevrilmiştir (Unat, 1927, s. 142, Ediz, 1951, s. 47). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi kurumu olarak kurulmamakla beraber bu işlevini kısmen yerine getiren kurumlar vardı. Bunlar sıbyan mektepleri, darüleytamlar ve ıslahhanelerdi. Osmanlılarda ilköğretim kurumlarına sıbyan mektepleri, varlıklı kişilerce vakıf yoluyla kurulur, giderleri de vakıf tarafından karşılanırdı.

Sıbyan mektepleri 4-9 yaşındaki erkek ve kız çocukların karma olarak öğrenim gördüğü kurumlar olarak, okul öncesi kurumların işlevini yerine getirmiştir denilebilir. Bu kurumlarda zaman zaman belli düzeyde okuma-yazma bilen kadınların Tanzimat'dan sonra öğretmenlik yaptığı bilinmektedir. Bu kurumlar yalnızca Kur'an- Kerim'i yüzünden okumayı ve basit düzeyde 4 işlem becerilerini öğrencilere kazandırmayı hedefliyorlardı. Bazı aileler de çocuklarının okula gidip sosyalleşmesini daha doğrusu "oyalanmaları ve evden uzaklaşmalarını" sağlamak adına daha küçük yaştaki çocukları bu okullara göndermişledir. Sıbyan mektepleri ne ilkokul ne de okul öncesi kurumların işlevini başaramamıştır. Bu kuruma devam eden çocuklar zaman zaman hiç bir şey öğrenmeden mekanın bir kenarında oturabiliyorlardı. Bu anlamda, çocuk yuvası ve kreş işlevi gördükleri kabul edilmektedir. (Koçer, 1981, s. 22). Sıbyan mekteplerinin yanında genelde savaşlar nedeniyle öksüz ya da yetim kalmış çocukların bakımının yapıldığı Islahhane ve Darüleytamlar da küçük yaştaki çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir (Maarif Vekilliği Dergisi, s. 81, Öz, 1983, s. 238).

6 Ekim 1913'de ilan edilen Tedrisat-ı İptidaiye Kanun ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) unda anaokulları sıbyan mekteplerinin içinde tanımlanmıştır. Bu kurumlar sıbyan sınflarını "Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlardır." Kanun 4-7 yaşındaki çocukların eğitimi için anaokullarının kurulmasını öngörmüştür. Kanunda daha sonra anaokulları için nizamname hazırlanması da maddeler arasına konmuştur (Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu, Koçak, 2001, s. 151). Daha sonra okulların sayısı özellikle büyük şehirlerde artmaya başlamıştır. Ancak bu artış bazı illerde bir kurum ile sınırlı olduğundan anlamı olmamıştır (Maarif Nezareti'nin Mekâtib-i İptidaiye Ders Nizamnamesi 1914). Ana Mektepleri Nizamnamesi 1915'de yayınlanmıştır (Bkz. BOA İ..MMS. 194 - 12 H-28-04-1333 (1915)). Okul öncesi eğitimin gelişimi Balkan savaşları yıllarındaki düzensizlikler ve sonrasındaki karışıklıklar nedeniyle oldukça sınırlı olmuştur. Cumhuriyet

döneminde de okul öncesi eğitim ikinci planda kalmıştır. Bu noktada Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimdeki gelişmelere bakmakta yarar vardır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Okul Öncesi Eğitimde Gelişmeler

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte yeni bir döneme girilmiş, modernleşme ve çağdaşlaşma ana hedef olmuştur. Başta ulu önder Atatürk olmak üzere Cumhuriyeti kuran kadrolar, toplumsal değişme için eğitimin önemini sık sık vurgulamışlardır. Yeni oluşturulan kurumlarda görev yapacak olanların eğitimi ve toplumun eğitimi için ilköğretime oldukça fazla önem verilmiş, okul öncesi eğitim pek fazla varlık gösterememiştir. Devlet önceliği ve kaynakları ilköğretime yönlendirmiş, okul öncesi eğitim ise ailelerin ya da yerel yönetimlerin sorumluluğunda sürmüştür (Çetin ve Gülseren, 2003, s. 151). Kaynakları dağıtmadaki başarısızlık, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihinde çıkarılan genelgelerle, ilköğretime daha fazla önem verilmesini beraberinde getirilmiş ve farklı illerde açılmış olan anaokulları kapatılmıştır. Genelgelerde bu konu şöyle dile getirilmiştir: "Maarif Vekâleti bütçesinden kaynak alan bağımsız ilkokullara bağlı anaokullarının kapatılması yolundaki tamimde ana mekteplerinin istisnai olarak bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatta çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimsesi bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvabı mucibiyle açılabileceği, vekâlet, yapacağı teftişlerde bu gibi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacaktır," hükmünün bulunması nedeniyle İstanbul'da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır. "Hayatını amelelikle, işçilikle kazanmak zorunda olan dul ve fakir kadınların 3- 7 yaş arasındaki çocuklarını sabahtan akşama kadar oyalamak, giydirmek, yedirip içirmek ve terbiye etmek için 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. İşe giden kadınların sabahları çocuklarını getirip bıraktıkları ve akşam işten döndükleri zaman aldıkları bu kurumun yemekli ve anaokulu niteliğinde olduğu ifade edilmektedir" (Akt. Oktay, 1998).

İlköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimine ilişkin ilk önemli çaba 1949 yılında düzenlenen 4. Milli Şurası'nda yankı bulmuştur. Bu Şura'da ailenin ve çocuk eğitimi konusunu içinde ailede demokratik eğitimin gerçekleşmesi için farklı yöntemlerden yararlanılması önerilmiştir. Ancak somut bir adım atılamamıştır. Bu konuda ilk somut öneri 1953'de düzenlenen 5. Milli Eğitim Şurası'nda dile getirilmiş ve okul öncesi kurumların oluşturulması için Milli Eğitim Bakanlığına

yetki verilmesi istenmiştir. Şura'da okul öncesi eğitimin özel kişiler ile yerel yönetimlerin elinde olduğu bunların gelişimine katkıda bulunulacağı gibi genel geçer ifadeler yer almıştır. Şuralar konuya dikkati çekmesi açısından önemlidir. Nitekim 6. ve 7. Milli Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitim kavramının artık kabul edildiği ve örgün öğretimin parçası olarak isteğe bağlı olması tavsiye edilmiştir. 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 6. Maddesinde okul öncesi eğitimin niteliği ."Okul öncesi eğitim kurumlarının, isteğe bağlı İlköğretim kurumları arasına alındığı" biçiminde belirtilmiş ve 13. maddede mecburi eğitim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceği, bu eğitimin gerçek, tüzel, belediye, özel idareler ve devlet tarafından açılabileceği hükmü getirilmiştir. 1960'lı yıllardan sonra okul öncesi eğitim II. Kalkınma planında ciddi olarak yer almıştır. Bu planda okul öncesi eğitimin gelişimi için devletin çaba göstermesi belirtilerek, okul öncesi kurumların hedef kitlesinin yaş sınırı 3-6 olarak belirlenmiştir. Buna rağmen okul öncesi eğitimde önemli gelişme olmamıştır. Anne eğitiminden yoksun çocuklar kavramı kullanılarak, şehir ilkokullarının % 10'nunda anasınıflarının oluşturulması kaydı yer almıştır. Aynı dönemde ortaya çıkan kalkınma planlarına ilişkin programlarda da anaokullarının nerelerde kurulacağının uygunluğuna yönelik fizibilite çalışmalarının yapılması ve projeler hazırlanması maddeleri yer almıştır. Programlarda en önemli ve somut adım kız enstitülerinde okul öncesi programlarının geliştirilmesi için uygulama çocuk yuvalarının açılması konusu olmuştur (Güven, 2022).

Gerçek anlamda okul öncesi eğitim kavramı aslında 1973 tarih ve 1739 sayılı ilköğretim kanunundan sonra ele alınmıştır. 1974 düzenlenen 9. Milli Eğitim Şurasında, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinin neler olduğu belirlenmiştir. "Milli Eğitim'in genel amaçlarına, temel ilkelerine uygun olarak, 1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, 2. Onları temel eğitime hazırlamak, 3. Şartları elverişsiz çevreden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak şeklinde belirlenmiştir". Aynı Şura'da okul öncesinin kurumsal yapısı da tartışılmış ve bağımsız ana okulları, ana sınıfları ve ilkokullara bağlı anasınıflarının nasıl oluşturulması gerektiği önerilmiştir. Okul öncesine yönelik bu gelişmeler uygulamaya da yansımış, 1977 yılında MEB'de İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak bir "Okul Öncesi Şubesi" oluşturulmuştur. Okul öncesi şubesinin oluşturulması ile birlikte, okul öncesi eğitim daha planlı ve programlı hale gelmeye başlamıştır. MEB'in girişimleriyle

okul öncesi alana öğretmen yetiştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmış, ilkokullara bağlı olarak ana sınıflarının açılmasına başlanmış 29 ilde pilot uygulama yapılmıştır. Bütün bu çabaları hızlandıran etkenlerden birisi de UNESCO gibi kuruluşların konuya dikkati çekmesi olmuştur. Örneğin UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 1978 yılında Ankara'da bir "Okul Öncesi Eğitim Semineri düzenlemiş ve okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için politikacıları ve uygulamacıları bir araya getirmiştir. MEB bu konuda proje geliştirme çalışmaları yapmış ve Boğaziçi Üniversitesi ile bakanlık arasında "Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimine İlişkin Araştırma Geliştirme Uygulama ve Eğitim Hizmetleri" başlıklı proje hazırlanmıştır. Proje kapsamında 28 ilde okul öncesi eğitime başlanması sağlanmış ve okul öncesinde görev yapacak öğretmenlere yönelik "Eğitici Eğitimi Semineri" düzenlenmiştir. Böylece okul öncesinde çalışacak eğitimcilerin de yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. 1971 Yılı programında okul öncesi eğitim yer almamıştır.1972 Yılı programı bir önceki yıl gelişmeleri ile birlikte İkinci Plan gerçekleştirmelerini de içine aldığından, okul öncesi eğitim konusunda şu değerlendirmeye yer verilmiştir: "Okul öncesi eğitim konusunda yeterli bir gelişme sağlanamamıştır. Konunun amaç, fonksiyon ve personel açısından yeniden ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır." Böylece boşa geçen bir plan dönemi belirtilmektedir "Üçüncü ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlarında, okul öncesi eğitimin daha çok anne eğitiminden yoksun işçi çocuklarının yoğun olduğu yörelerde ve kırsal kesimde yaygınlaştırılması ve ülke ihtiyaçlarına uygun bir modelin geliştirilmesi yolunda çalışmalar yapılması gereği belirtilmiştir (Konaklı, 1992, s. 30-40, Öz, 1983, s. 244, 245). 1980'li yıllarda okul öncesi eğitimin Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında daha fazla yer aldığı görülecektir. Örneğin Haziran 1981'de gerçekleşen 10. Milli Eğitim Şurâsı Türk Milli Eğitimi'ni bütünlüğü olan bir program modeli şeklinde alt sistemler olarak ele almış ve anasınıfı programları, anasınıfının amaçları, anasınıfında muhteva ve faaliyet kategorileri ve uygulamaya dönük öneriler başlıkları altında konuyu daha önceki şurâlarda görülmediği şekliyle ayrıntılı olarak değerlendirmiştir. 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesinde Çok Yönlü Okul Öncesi Eğitimi konulu projeye Uluslararası Kalkınma ve Araştırma Merkezinin mali destek sağlaması amacıyla Kanada ile işbirliği halinde proje geliştirilmiştir (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 457 -514, 1982). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda okul öncesi eğitimin (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranının % 10'a çıkarılması için kamu ve özel kuruluş olanaklarından azami derecede faydalanılacağı belirtilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Beşinci Beş Yıllık

Kalkınma Planı'nın son yılı olan 1989 yılı programında, "bu kademe okullaşma oranının 1987-88 öğretim yılı için öngörülen plan hedeflerinin gerisinde kaldığı" bildirilmektedir (Konaklı, 1992, s. 30-40, Öz, 1983, s. 244, 245). Temmuz 1988'deki 12. Milli Eğitim Şurası'nda Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği iki yıllık bir yüksek öğretim kademesi olarak belirlenmiş, lise mezunlarının okullarda kendilerine verilecek pedagojik formasyon sonrası öğretmen yardımcısı veya eğitici olarak görevlendirilmesi öngörülmüş, özellikle programların aile ortamından gelen yetersizlikleri giderecek şekilde Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına ve diğer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi kararı alınmıştır.

1992 yılında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Cumhuriyetten sonra okul öncesi eğitimiyle ilgili tüm gelişmelerin yanı sıra özellikle okul öncesi eğitimin planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleşmesi gereği ortaya çıkmıştır. Özellikle de Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmasıyla birlikte okul öncesi eğitiminde kullanılacak planlar ile programlar üzerinde yoğunlukla çalışılmıştır. Bunun yansıması olarak 14. Milli Eğitim Şura'sında okul öncesi eğitimin ayrıntılarıyla ele alındığı görülecektir. 9 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şurâsı, diğer şurâlardan farklı olarak iki temel gündem konusundan birini okul öncesi eğitime ayırmıştır. Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin önemi, okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar için Okul Öncesi Eğitim Ana Komisyonu, Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitim için Kaynak Temini ve Kullanımı, Okul Öncesi Eğitim Programları ve Eğitim Araçları, Okul Öncesi Eğitimde Koordinasyon ve İşbirliği, Okul Öncesi Eğitim Mevzuatı, Okul Öncesi Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme ve istihdam, Okul Öncesi Eğitim Modelleri alt komisyonları oluşturularak çalışmalar yapılmış ve kararlar alınmıştır. Bu Şura'dan bugüne kadar da Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Şurâda alınan kararları gerçekleştirme çabasındadır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitim konusuna İlköğretim başlığı altında yer verilmiş ve okula başlama yaşı olarak 72 ay sınırı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Programda okul öncesine ilişkin alınması gerekli tedbirler üç maddede toplanmıştır (DPT, Kalkınma Planlar):

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi hususunda şehirleşme ve sanayileşmenin yoğun olduğu yöreler ile gecekondu bölgelerinde başlatılan çalışmalara devam edilecektir.

2. İş kanununda belirlenen sayının üzerinde işçi çalıştıran kamu kuruluşları ve özel kuruluşların, çalışanların çocukları için kreş ve anaokulu açmaları sağlanacaktır.

3. Fiziki kapasite sağlandığı oranda 6 yaş için anasınıfı açılması uygulamasına devam edilecek ve bu sınıflarda eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı okul öncesi eğitim için %16 oranında okullaşma ön görmekte, yalnızca okul öncesi eğitim için değil, tüm eğitim-öğretim kademeleri için kalitenin yükseltilmesini ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmasına çalışılarak fırsat eşitliğinin sağlanmasını, buna bağlı olarak okul öncesi eğitimin de tedricen yaygınlaştırılmasını hedeflemektir. Bu planda ayrıca değişik kurumların farklı mevzuatla yürüttüğü okul öncesi eğitim sisteminde bütünlüğü sağlamak amacıyla, okul öncesi eğitim tasarısının hazırlanması kararlaştırılmıştır (Oktay, 1991, 289-298, Oktay 2000).

Okul Öncesi Eğitim kurumlarında 1994 yılından önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış herhangi bir program bulunmamaktaydı. Oysa eğitim programı çocuklara okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan bir öğrenme yaşantıları düzeneğidir ve erken yıllarda çocukların planlı ve programlı bir eğitim sürdürmeleri de esastır. Öğretmenler, o yıllarda eğitim yılı başında tebliğler dergisinde yayımlanan, yalnızca ünite başlıkları ile kutlanacak ya da anılacak özel günlerin listesi doğrultusunda yıllık, günlük ya da ünite planı hazırlamaktaydı. Ünite ve buna bağlı olarak konu öğretimini temel alan öğretmenlerce hazırlanmış hedef ve hedef davranışlar yalnızca çocuğun bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış, ayrıca ezbere dayalı olduğundan kalıcı olmayan bilgi birikimi sağlamaktan başka yarar getirmemiştir. Okul öncesi dönemde bedensel, psiko-motor, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmeler açısından hızlı bir gelişim ve değişim içinde olan okul öncesi çocuğuna konu merkezli hedef ve davranışlar yeterince katkı sağlamamıştır. Bu noktadan hareketle 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili birimler ve üniversitelerden uzmanların katılımı ile ilk defa resmi bir "Okul Öncesi Eğitimi Programı" hazırlamıştır (Kandır, 2001). Daha sonraki yıllarda ise okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademesi içine alınması konusunda çabalar gösterildiği bilinmektedir. Mayıs 1996'da 15. Milli Eğitim Şurâsı özellikle zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması konusunda diğer konular yanında yer vermiştir, okul öncesi eğitimin gelecek zaman içinde hiç değilse iki yılının zorunlu eğitim kapsamına alınması konusunda çok önemli bir karar

alınmıştır. Aynı şurada aile katılım programları, ana baba okullarının yaygınlaştırılması konusunda da kararlar alınmıştır.

Bütün bu çabalara rağmen okul öncesi eğitimdeki gelişmenin yeterince iyi artış göstermemesi 6 yaşın diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi zorunlu eğitim kapsamına alınmasını gündeme getirmiştir. Ancak 6 yaş grubu için gereken anasınıfı alt yapısı fiziki mekân açısından yeterli değildir. Hatta yer yokluğundan dolayı çoğu ilköğretim okulu bünyesinde bulunan anasınıflarını ilköğretime devam eden çocuklara yer açabilmek için kapamaktadır. Genel Müdürlüklerin birleştirilme çalışmalarında gündeme gelen, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünün İlköğretim Genel Müdürlüğünün çatısı altında olması düşüncesi VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedeflerine ters düşmektedir. Çünkü bu plana göre 2003-2004 eğitim öğretim yılında ihtiyaç duyulan derslik sayısı 6.125'tir.

1990'lı yıllardan Türkiye'de okul öncesi eğitimde çocuklar yaş gruplarına göre gruplara ayrılmışlardır. Bunlar: 0-36 ay (0-3 yaş) kreş, 37-60 ay (4-5 yaş) anaokulu, 61-72 ay (6 yaş) anasınıfıdır. Okul öncesi eğitimin ülkemizde okullaşma oranı % 9,8'dir. Bu oran çok yetersiz olduğu gibi bu alanda gerekli fiziki, sosyal ortam standartları henüz geliştirilmeye muhtaçtır ve rehberlik, denetleme görevlerini yapacak yeterli sayıda personel yoktur. Ayrıca da okul öncesi kurumların teşkilat ve oluşumunda da dağınıklıklar giderilememiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitim yapan kurumlar değişik yasa ve yönetmeliklerle resmi ve özel kuruluşlar tarafından değişik adlarla açılmaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili organlarınca desteklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olanlar, bağımsız anaokulları ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfları, kız meslek liselerine bağlı olarak açılmış uygulama anaokulları ve de uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri, çocuk kulüpleri adları ile açılmaktadırlar. Bunların yanı sıra değişik üniversitelere bağlı anaokulları, kreş ve okul öncesi eğitim merkezleri ile iş yerlerinin kendi çalışanları için açmış oldukları benzeri kurumlar da eklenebilir. Okul Öncesi eğitim kurumları bağımsız olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı Milli Eğitim Bakanlığı'nca yönetmeliklerle düzenlenmiştir (Büyükkaragöz, 1996, s. 23).

Türkiye, okul öncesi eğitimde de gelişmiş ülkeler düzeyini yakalamak için 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi

oluşturulmuştur. Bu strateji çerçevesinde okul öncesi eğitimde izlenecek stratejilerde, okul öncesi eğitimde okullaşma oranında, Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyini yakalamak, okul öncesi eğitimi yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği sağlayacak şekilde geliştirerek yaygınlaştırmak vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve niteliğini artırmak amacıyla değişik projeler yürütülmüştür. 9 ilde 61-72 ay grubu çocukların sınıf ve ev ortamında zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi, ilköğretime hazırlanması ve okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı Projesi yürütülmüştür. Ayrıca, çocuk gelişimi konusunda anne ve babaları bilinçlendirmek için Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Projesi yürütülmüştür. Sosyo-ekonomik yetersizlikleri olan ailelerin yaşadığı bölgelerdeki çocukları desteklemek için Mobil Anaokulu Projesi geliştirilmiştir. "Sen de Oyun Oyna" Projesi ile de 2006-2007 eğitim öğretim yılında ihtiyaç sahibi okul öncesi eğitim kurumlarının oyuncak ve eğitici araç-gereç gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmıştır. Okul Öncesi Eğitimini Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma Projesi de okul öncesi eğitime alternatif modeller oluşturarak, okullaşma oranlarını artırmak, okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmak, Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri ve standartları ile uyum sağlama amacıyla hazırlanmış bir projedir. Okul öncesi eğitim geliştirmek amacıyla. "Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma" Projesi ile 2006-2007 öğretim yılında 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı geliştirilmiş ve programa uygun "Öğretmen Kılavuz Kitapları" hazırlanmış ve öğretmenlere gönderilmiştir. "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" isimli yeni projenin hedefi, ilk projede belirlenen ilkeleri hayata geçirecek çalışmaların yapılması, pilot etkinliklerin uygulanması ve dönütlerin alınarak, sürdürülebilir olarak görülmesi halinde yaygınlaştırılmasını hedeflemiştir. Bunların yanı sıra, Yaz Okulları Projesi, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Ülke Programı: Program, Erken Çocukluk Bakımı ve Öğrenme, Bebek ve Çocuk Gelişimi ve Etkili Anne Babalık eğitimi de ele alınmıştır. Benim Ailem programı kapsamında 2984, Aile içi Temel Eğitim Programı kapsamında 1468 olmak üzere toplam 4452 aileye eğitim verilmiştir (Eurydice, 2008/09, s. 64-65).

4+4+4 Uygulaması ve Okul Öncesi Eğitim

Zorunlu ilköğretime başlama yaşının bir yıl erkene alınması, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışına çıkarılması çocuğun gelişim ve eğitimine ilişkin

olumsuz sonuçlarını kısa sürede ortaya çıkarmıştır. MEB'in 2010-2014 Stratejik Planı'nda hedef, "Okul öncesi eğitimde % 33 olan net okullaşma oranını dezavantajlı çocukları gözeterek plan dönemi sonuna kadar % 70'in üstüne çıkarmak" şeklinde belirlenmesine rağmen, okul öncesi eğitimde okullaşma oranı yüzde 10 gerilemiştir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında, 5 yaş grubunda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı % 65,69 iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında bu oran % 55,35'e düşmüştür. Okul öncesi eğitimde neredeyse asgari ücretin yarısına yaklaşan aylık okul ücretleri, yoksul halk çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanmalarını engellemektedir. Tüm çağdaş ülkelerde, çalışan sayısının fazla olduğu kurumlarda okul öncesi eğitim kurumları açılması zorunlu iken ülkemizde bunun esamisinin okunmaması okul öncesi eğitimin bir kenara itildiğinin en önemli göstergesidir (Eğitim İŞ Raporu, 2013). 2018 yılında kamuoyuyla paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonu'nda erken çocukluk eğitiminin 5 yaşından itibaren zorunlu hale getirilmesi, ayrıca özel gereksinimli öğrenciler gibi dezavantajlı gruplar ve dar gelirli ailelerin çocuklarının bu eğitimden yararlanmasına yönelik tedbirlerden söz edilmektedir. Ancak bu konuda istenen başarıya ulaşıldığını söylemek güçtür.

Bu gelişmelere rağmen okul öncesi eğitimde hedeflere ulaşıldığı söylenemez. 2000'li yılların Türkiye'sinde 3 yaşındaki çocukların %5'i; 4 yaşındakilerin %16'sı ve 5 yaşındaki çocukların %58'i okul öncesi eğitime devam edebilmektedirler. Ayrıca 3 yaş altı çocukların bu eğitime ulaşma durumları konusunda yeterli veri bulunmamaktadır. Bu nedenle, 3-5 yaş arasındaki yaş nüfusunun okul öncesi eğitime erişim oranının yaklaşık olarak %30 olduğu söylenebilir. Bu oranlar OECD ülkeleri içinde en düşük oranlara karşılık gelmektedir. Okul öncesi eğitimin bir kademe olarak ciddiye alınmaması, uzun vadeli politikalar üretilmemesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması gibi uygulamalar bir türlü hayata geçirilememiştir. Bu da 3-5 yaş arası her 100 çocuktan sadece 30 çocuğun okul öncesi eğitime eriştiğini 70 çocuğun ise okul öncesi eğitimden uzak kaldığını ifade etmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibariyle okul öncesi çağdaki 5 yaş grubunda okullaşma oranını %78'den %85'e ulaşmıştır.3-5 yaş grubunda okullaşma oranı da %45'ten %48'e yükselmiştir. Bu oran OECD ülkeleri arasında en düşük oranlardan biridir. Okul öncesi eğitimde okullaşmanın bu kadar düşük olmasının en önemli nedenlerine baktığımızda okul öncesi eğitime yönelik uzun vadeli politikaların geliştirilmemiş olması, okul öncesi eğitim kademesine yeterli bütçenin ayrılmamış olması, bağımsız bir birim olarak yapılandırılmamış olması, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve ayrıca ücretli olmasıdır. Tüm

bunlar devletin çocuklara erişimini güçleştirmekle birlikte çocukların okul öncesi eğitime erişimini güçleştirmektedir.

Cumhuriyet Döneminde İlköğretimde Gelişmeler

İlköğretim toplumdaki bütün vatandaşların sahip olması gereken asgari ve ortak temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırıldığı önemli bir kademedir. İlköğretim bireylere karşılaşacakları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplumun kurallarını uygulamada temel becerilerle donatmayı hedefler. Bu bağlamda ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, kararlı bir demokratik toplum yaratmada toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesinde, yaşam boyu sürecek öğrenmenin ve gelişimin temelini oluşturur. Hemen hemen her toplum ilköğretimi vatandaşlarının ulusal amaçlara uygun olarak bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal anlamda gelişmelerine ve yetişmelerine olanak sağlayan bir eğitim kademesi olarak özel önem verir. İlköğretim yurttaşlık bilinç ve anlayışının geliştirilmeye başlandığı ilk formal ortamdır.

Cumhuriyet döneminde ilköğretim en çok önem verilen kademelerden birisi olmuştur. İlköğretimin kitlelere yayılması çabaları II. Mahmud'un fermanıyla (1824 tarihli) belirlenmiş ilkeler yüzyıl boyunca çok fazla geliştirilememiştir. İlköğretim kademesi Cumhuriyet dönemine kadar geleneksel yapısını devam ettirmiştir. Türk eğitim sistemini bir bütün olarak düzenleyen bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu'na benzer ilk düzenleme, 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Eğitim-Öğretim Yönetmeliği) ile yapılmıştır. Bu yönetmeliklerde, İlköğretim zorunlu kılınmış ve süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir. Bu nizamname ile kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devam etmeleri zorunlu kılınmıştır. 1869'dan itibaren geleneksel Sıbyan Mekteplerinin yanında iptidai mektep, usul-i cedide mektebi adıyla yeni okulların kurulmaya ve yeni öğretim yöntemlerinin yerleşmeye başladığı görülmüştür. Bu tarihten itibaren Sıbyan Mekteplerine Tarih, Coğrafya, Hesap gibi derslerin girmesinden sonra öğrenci sırası, kara tahta, tebeşir, harita, yerküresi, öğretmen kürsüsü gibi araç gereçlerin kullanımı da başlamıştır (BOA.Şuray-ı Devlet İ. MMS, 37/1541, 24 Mayıs 1869, (H. 07 Safer 1286, Ayrıca Bkz. Koçer, 1987, Ergin, 1977).

Tanzimat dönemi sonlarında çıkarılan 1876 tarihli Kanun-i Esasi'nin (Anayasa) 114. maddesinde, İlköğretimin zorunlu olduğu hükmü tekrarlanmıştır. Bu dönemde, okulların örgütsel yapısı bakımından önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. İptidai ve Rüşdi adlarıyla mevcut olan okullar birleştirilerek

Mekâtib-i İptidaiye-i Umumiye adını almıştır. Meşrutiyet döneminde eğitim ve öğretim yöntemlerine ilişkin de önemli yenilik arayışları görülür. Daha önce öğretimde öğretmen, kitap, hafıza çok önemliyken, eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan bir yönteme geçilmiştir. Meşrutiyet Döneminin İlköğretimin tarihi bakımından çok önemli bir kazanımı da bu dönemin sonlarına doğru geleneksel Sıbyan mekteplerinin kapanmasıdır. Yine bu dönemde ilk kez erkek okullarında kadın öğretmenlerin görev yapmalarına izin verilmiştir (Koçer, 1987). Cumhuriyet yıllarında da birçok maddesi yürürlükte kalmış olan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'de (İlköğretim Geçici Kanunu-1913) İlköğretimin zorunlu ve parasız olması (ilk kez bu yasada) öngörülmüş, zorunlu İlköğretim 6 yıla (2'şer yıl süreli 3 devreden oluşturularak) çıkarılmıştır.

Kurtuluş Savaşı Dönemi'nde (1919-1922) Ankara'da TBMM Hükümeti kurulmuş, Osmanlı Hükümetinin Eğitim Bakanlığı olan Maarif Nezareti'ne karşılık olarak da TBMM Hükümeti içinde Maarif Vekâleti oluşturulmuştur. TBMM Maarif Vekâleti 15 Temmuz 1921'de bir Maarif Kongresi toplamıştır. Türkiye eğitim sisteminin temelini oluşturan İlköğretimle ilgili temel anlayış 15 Temmuz 1921 yılında Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde şekillenmiştir. Kongrede Mustafa Kemal Atatürk kurulacak Türkiye Cumhuriyeti Devletinin "milli maarifini" kurması gereği üzerinde durmuş ve öğretmenleri "gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri" olarak nitelendirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun (29 Ekim 1923) hemen ardından, milli kültürü güçlendirmek ve milli birliği sağlamak amacıyla, eğitimde birliği öngören 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim Birliği Yasası) 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiştir. Bu Kanun ile Türkiye'deki tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine (Milli Eğitim Bakanlığına) bağlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde ise ilköğretim özellikle kitlelerin bilinçlendirilmesi, yeni oluşan devlet yapısının topluma benimsetilmesi için en fazla önem verilen kademe haline gelmiştir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının temel görevleri arasında ilköğretimi geliştirmek birinci sırada yer almıştır. Bunu hakkıyla yerine getirebilmek için yasal düzenlemelerin de yapılması gerekli görülmüş ve 1925 yılında "Milli Eğitime İlişkin Rapor" hazırlanmıştır. 1926 yılında da bu rapordan yararlanarak, Milli Eğitim ile ilgili etkinliklerin tümü "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" yayımlanmıştır. Bu kanun en önemli özelliği ilköğretimin düzenlenmesini belli ilkelere bağlamasıydı. Bu kanunda, ilkokulların ne tür oluşturulacağı, bütçeleri ve nasıl açılabileceğine ilişkin ilkeler belirlenmiştir. Ayrıca, köy

okullarındaki düzenlemelerde de bu kanunda yer almıştır. Kısacası bu kanunla Cumhuriyet döneminde ilköğretim kurumsallaşma yolunda önemli gelişme göstermiştir. İlköğretimin gelişmesinde önemli noktalardan biri de Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte oluşan Heyet-i İlmiye'lerdir. Cumhuriyet'in kuruluşundan daha üç buçuk ay önce Ankara'da toplanan I. Heyet-i İlmiye ilköğretim dahil tüm eğitim sistemi ile ilgili sorunlar üzerinde ilk ciddi tartışma ve çalışmaları başlatmıştır. Arkasından1923 sonrası bu kararların büyük kısmı uygulanmaya konulmuştur. Cumhuriyetin ilânıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. 1924'de toplanan II. Heyet-i İlmiye'de ilköğretimin süresi üzerinde görüşmeler yapılmış ve altı yıldan beş yıla indirmiştir. Bu düzenleme neredeyse 1998 yılına kadar aynı biçimde gelmiştir. Çünkü 1973 tarihli 1739 sayılı "yasa"da ilköğretimin süresinin 8 yıl olacağı öngörülmüş olsa bile (İlköğretim 6 - 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır) bu uygulamaya ancak 1998 yılında kitlesel olarak geçilebilmiştir. İlköğretim programları da bu toplantılarda ele alınmış ve değiştirilmiştir (Heyet-i İlmiye toplantıları için Bkz. Hakimiyet İlmiye. (1924). Birinci, İkinci Heyet-i İlmiye vd. ayrıca MEB, 1981 Türkiye'de İlköğretim).

1928 yılında Latin harfleri ile oluşturulan Türkçe Alfabe kabul edilmiş, aynı zamanda Atatürk'ün başöğretmen olarak görev aldığı "Millet Mektepleri" açılmış ve okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu bağlamda, Cumhuriyet yönetiminin temel hedefi yeni harflerle halkın okur-yazarlık düzeyini yükseltmek ve yurttaşlık bilincini geliştirmek olmuştur. Bu seferberlik çerçevesinde, nüfusun büyük bölümünü oluşturan köy toplumu üzerinde özellikle durulmuş, köy okulları için eğitmen ve öğretmen yetiştirme ve görevlendirme konusu her zaman ön planda yer almıştır. Köye öğretmen yetiştirme uygulamaları içinde en ilgi çekici olanı 1940 yılında "Köy Enstitüleri'nin açılmasıdır. Köy enstitüleri ile köy okullarına öğretmen yetiştirme ve köy toplumunu aydınlatma amaçlanmıştır (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 / Kararlar Daire Başkanlığı (1928-30 18-1-2 90 23 3 Köy Enstitüleri kurulması. 05.03.1940) Cumhuriyetin başlangıç yıllarında, Cumhuriyetin gerektirdiği doğrultuda insan yetiştirme hedefi ön plana çıkmış, eğitimin bilime ve laik anlayışa dayanması temel alınmıştır. Bu bağlamda, ilköğretimin 5 yıl olması, karma eğitim yapılması ve 1924 Anayasası'nın 87. maddesinde belirtildiği gibi zorunlu ve devlet okullarında

parasız olması kabul edilmiştir. Zorunlu eğitim süresi 5 yıl olarak öngörülmesine karşın, 1939 yılına kadar köylerdeki eğitim 3 yıl olarak sürdürülmüştür. 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda tüm köy okulları 5 yıla çıkarılmıştır. 1960'lı yılların başında, planlı kalkınma politikalarıyla yeni bir döneme giren Türkiye, 1961 yılında kabul ettiği Anayasa ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması hükmüne yer vermiş ve zorunlu eğitim süresini 5 yıl olarak belirlemiştir. 1973'de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenlemiştir. Yasaya göre, ilköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için 8 yıl olarak düzenlenmiştir (MEB, Türkiye'de İlköğretim). Türkiye'de 8 yıllık temel eğitim ilk kez bu yasada yer almıştır. Ancak, bu hükmün uygulanması Yasa'nın geçici 2. maddesiyle ortaokulların yurt sathına yaygınlaşması koşuluna bağlanmıştır. 222 ve 1739 sayılı yasaların 1983 yılında 2917 sayılı ve 2842 sayılı yasa ile değiştirilmesi sonucunda zorunlu eğitim çağının başlangıcı 6 yaşına çekilmiştir. Türkiye'de ilköğretimle ilgili düzenlemeler ve uygulamalar gerekçesini Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'ndan alır. Türkiye'de ilköğretim, 1961 Anayasası'nın 50. maddesinde olduğu gibi 1982 yılında kabul edilen T.C. Anayasasının 42. maddesi gereğince, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Türkiye'de halen yürürlükte olan ilköğretimle ilgili diğer yasal düzenlemeler şunlardır:

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), ilköğretimi düzenleyen temel yasadır. Yasada ilköğretimle ilgili genel hükümler, örgütlenme, ilköğretim görevlileri, okulların açılma, kapanma ve öğretime ara verme zamanları, kayıt ve kabul, okula devam, okulların arsa işleri, ilköğretimin gelir ve giderleri vb. konular yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu 1973 tarih ve 1739 sayılı bu yasa Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenleyen yasadır. Yasada, ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olması, ilköğretimin amaç ve görevleri ve ilköğretim kurumlarına yer verilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 22-24).

1970'li yıllardan sonra ilköğretimde özellikle bölgeler arasındaki eşitsizliğin arttığı, bu durumdan en fazla kız öğrencilerin olumsuz etkilendiği bilinmektedir. İlköğretimin niteliğinin istenen düzeye çıkmadığı, yatırımların var olan sorunları çözmekten uzak kaldığı görülmüştür. Okul sayıları ve öğretmen öğrenci oranlarının yetersiz kaldığı görülmüştür. 1970'li yıllarda özellikle öğretmen açığını gidermek için uzaktan öğretmen yetiştirme (mektupla eğitim) uygulaması

ilköğretimin niteliğinin düşmesine neden olmuştur. Hızlı nüfus artışı ile birlikte kalabalık sınıfların oranı artmış diplomasız olarak okulu terk edenlerin sayısı hızla artmıştır. İlköğretim düzeyinde kazandırılmak istenen yeterlikler ise ansiklopedik bilginin ötesine geçememiştir (Bilasa, 2013). 1980 sonrasında göç hareketlerinin hızlanması sonucunda öğretmen/öğrenci oranları hızla bozulmuştur. Ayrıca bölgelerarasındaki eşitsizlik gitgide büyümüştür. Bu eşitsizliğin çözülememesi ikili öğretim ve köylerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devamına yol açmıştır. Öğretmenlerin bu konularda yeterli eğitim almamış olmaları da öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Yasada 8 yıl olarak belirlenmiş olmasına karşılık, zorunlu eğitim süresi 5 yıl olarak kalmıştır, sınıf tekrarı fazladır. Öğretmen yetiştirmede sorunların sürmesi nedeniyle, farklı alanlarda öğretim görmüş kişiler, niteliksiz öğretmenlik sertifikası programları ile ilköğretime öğretmen olarak atanmışlardır.

Zorunlu Eğitim Tartışmaları:

1970 yılında toplanan 8. Milli Eğitim Şurasında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması üzerinde durulmuş ve bu konu tartışılmıştır. 1971-1972 öğretim yılında 16 yatılı bölge okulu ve 2 ilkokulda 8 yıllık zorunlu temel eğitim uygulamasına geçilmesi denenmiş daha sonra ülke çapına yayılması öngörülmüştür. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma planında da 8 yıllık zorunlu öğretimin ülke çapında uygulanması ilkesi benimsenmiştir. Bununla birlikte gerek kaynak yetersizliği gerekse öğretim programlarının bütünleştirilememesi ve alt yapının yeterli olmaması ve hükümetlerin isteksiz davranması zorunlu öğretimin yaygınlaştırılmasını önlemiştir. Buna rağmen 1973-74 öğretim yılında 40 yatılı bölge okulunda daha sonra da 50 yatılı bölge okulunda deneme çalışmaları yapılmış ama MEB'in isteksizliği nedeniyle çok fazla yol alınamamıştır. 1980 yılında konu tekrar gündeme gelmiş ve var olan ilk ve orta okular ile Yatılı İlköğretim Bölge okullarında ek yatırım gerektirmeyen ve fiziki kapasitesi yeterli olan yerlerde 8 yıllık zorunlu öğretim uygulamasına tekrar başlanmıştır. 1983 yılında temel eğitimi destekleme ve yaygınlaştırmaya dönük olarak MEB ve UNICEF işbirliği ile Hayata Dönük Temel Eğitim Projesi başlatılarak 8 yıllık zorunlu temel eğitim desteklenmiştir. 1983-1984 öğretim yılında 204 okulda daha 8 yıllık kesintisiz uygulamaya geçilmiştir. 1984 yılı itibarıyla 67 ilde 414 okul 8 yıllık öğretim uygulamasına geçebilmiştir. 1997 yılında ise 8 yıllık zorunlu temel eğitim yasalaştırılmıştır (Güven, 2022).

1997 yılında çıkarılan 4306 Sayılı Kanun, Türkiye'de zorunlu eğitimi 8 yıl olarak düzenleyen yasadır. Yasa ile 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılarak, zorunlu eğitim (bu nedenle İlköğretimin) beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve bunun hayata geçirilebilmesi için gerekli kaynaklar için ek fon (Eğitime Katkı Payı) oluşturulması sağlanmıştır. 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007): Türkiye'de özel öğretim kurumlarının açılması ve işletilmesiyle ilgili konuları düzenleyen temel yasadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği: Gerekçesini birçok yasal düzenlemeden alan ve ilköğretim kurumlarının işleyişini düzenleyen yasal belgedir.1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı Yasa ile zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve uygulama başlatılmıştır. Bu Yasa ile aynı zamanda, iki kademeli olan ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) 8 yıllık bütünlük içinde ele alınmıştır.

8 yıllık temel öğretimi yaygınlaştırmak amacıyla, Eğitimde Çağı Yakalama 2000 projesi gibi önemli projeler yapılmıştır. Bu proje ilköğretimde okullaşmayı yüzde yüze çıkarmayı hedeflemiş, birleştirilmiş sınıf uygulamasına kademeli olarak son vermeyi amaçlamış, sınıf mevcutlarının azalmasını ve ikili öğretimden tekli öğretime geçişi öngörmüştür. Ayrıca İlköğretimde Bilgi Teknoloji Sınıfları projesi, YİBO destek Projesi, Haydi Kızlar Okula Kampanyası gibi projeler öngörülmüştür (MEB, 2000, s. 42). 4306 sayılı kanun ile Milli Eğitimde önemli değişiklikler olmuş ve ilköğretim kurumlarının 8 yıllık okullardan oluştuğu ve kesintisiz eğitim yapıldığı ve bitirenlere ilköğretim diploması verileceği hükme bağlanmıştır. Yine İlköğretim Kurumları Yönetmeliği yayınlanmış, MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının kuruluş, görev ve işleyişlerine açıklık getirmiştir. Ayrıca bu uygulama ile 15 yaşından küçük çocukların iş yerlerinde çalıştırılmasının belli ölçüde önüne geçilmiştir. Bütün bunlara rağmen 2012 yılında iktidarın öğretimi geri götürerek 8 yıllık kesintili zorunlu öğretimi 4 yıllık kesintilere bölmesi geri kalmışlığın bir göstergesi olmuştur.

İlköğretimi Yaygınlaştırmaya Yönelik Uygulamalar

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO)

İlköğretimi yaygınlaştırmaya yönelik uygulamaların başında yatılı okullar uygulaması gelmektedir. 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim temel kanununda nüfusu az ve dağınık olan yerlerde, köyler gruplaştırılarak merkezi durumda olan köylerde temel eğitim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar ve gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde yatılı bölge okullarının kurulacağı

belirtilmiş ve YİBO ve PİO (Pansiyonlu İlköğretim Okulu) açılmasına devam edilmiştir. YİBO ve PİO'lar Okulu olmayan ve ilköğretim hizmetlerinin götürülemediği yerleşim yerlerinde bulunan zorunlu öğretim çağındaki çocukların parasız yatılı ve çevresindeki öğrencilerin gündüzlü olarak eğitim-öğretim gördükleri okullar olarak tanımlanmışlardır. Bu okullar öncelikle Doğu ve Güneydoğu illerinde kurulmuştur. Bu okullarda öğrenim gören çocukların yeme, içme, barınma ve öğrenim giderleri ile belli düzeyde harçlıkları ve öğretim araç-gereçlerinin tamamı MEB tarafından karşılanmıştır. 1997 sonrasında 8 yıllık temel öğretim uygulaması ile birlikte bu okulların yapımı hızlandırılmış ve aynı yıl İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan düzenlemeyle yönetim ve işleyiş bakımından ilköğretim okulu olarak kabul edilmişlerdir. Farklı yönetmeliği yoktur. 2006 yılında YİBO ve PİO'lardaki hizmetlerin aynı olması nedeniyle PİO'ların adları da YİBO olarak devam etmiştir (MEB, 2008). Sayısal olarak oldukça gelişen bu okullar ne yazık ki 2012 yılında 8 yıllık öğretimin bölünmesinden sonra köylerde birleşik sınıf olmaya mahkûm edilmişlerdir ve yavaş yavaş kapanmaktadırlar.

Taşımalı İlköğretim Uygulaması:

Türkiye'nin nüfusunun dağınık olması yatılı okullar ve pansiyonlu okulların yanı sıra ilköğretimde okuyan çocukların bağımsız sınıflarda okuyabilmesi için taşımalı ilköğretim uygulamasını ortaya çıkarmıştır. 1989-1990 öğretim yılından sonra öncelikle iki ilde başlayan uygulama zamanla yaygınlık kazanmıştır. 1994 yılında nüfusu az ve dağınık olan yerleşim birimlerinde yaşayan ilköğretim çağındaki öğrenciler yaşadıkları yerlere en yakın merkezdeki ilköğretim okullarına günü-birlik taşınarak öğretim hizmetinden yararlandırılmışlardır. Taşımalı öğretimin nasıl gerçekleşeceği ve hangi koşullardaki öğrencilerin yararlanacağı da yönergeye bağlanmıştır. 2000'li yıllarda yönergenin yerini yönetmelik almış ve yönetmelikle, taşımalı öğretimin gerçekleşmesi için yerleşim birimlerinde okul olmaması, doğal afet vb. nedenlerle okul binalarının kullanılamaması, öğrenci sayısının 10'dan az olması 4,5,6,7,8.sınıflar için yeterlik derslik olmaması, öğrenci sayısının 60'dan az olması vb. esaslar belirlenmiştir. Buna rağmen yeterli öğrenci olduğu halde köylerdeki okullar kapatılmış ve taşımalı öğretime geçilmiştir. Taşıma giderleri artmıştır. Bu uygulamayı düzenleyebilmek için 2007 yılında yeni bir düzenleme daha yapılmış, yeterli öğrencisi ve okulu bulunan yerleşim yerlerindeki okullar bakım ve onarıma alınmış ve bu yerleşim yerlerindeki öğrenciler taşıma kapsamına alınmamıştır (MEB, 2007/53 No'lu Genelge). Taşımalı

öğretim başladığı günden itibaren çok büyük gelişme göstermiş, 2010 yılı itibarıyla 5765 merkezde 668.338 öğrenci taşınmıştır (Bkz, Bilasa, 2013). Bu uygulama da 2012 yılında çıkarılan yeni ilköğretim yasasıyla ilkokulların köylerde açılmasını geri getirerek gerilemeye ve ortadan kalkmaya başlamıştır.

İlköğretimde Kronik Sorun Birleştirilmiş Sınıflar:

Birleştirilmiş sınıf uygulaması dünyada birçok yerde vardır ülkemizde de Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren devam etmiştir. Ülkemizin yerleşim ve ekonomik koşulları nedeniyle tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. Ülkemizde yaklaşık 17 bin birleştirilmiş sınıflı okulun tek öğretmenli olarak öğretime devam ettiği bilinmektedir. Buradaki öğretmen sayısı yaklaşık 7500'dür. İstatistikler karşılaştırıldığında birleştirilmiş sınıflı okulların var olan ilköğretim okullarının yarısına yakını oluşturduğu görülür. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıflardakilerin yaklaşık (% 10)'u kadardır. AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıf uygulaması vardır.

Özellikle mevcudu az olan sınıflara ayrı bir öğretmen verilmesinin güçlüğü birden fazla sınıfın birleştirilerek bir öğretmen tarafından grup halinde okutulmasını beraberinde getirmiştir. Bu durumdan en fazla etkilenenler ise köy okulları olmuştur. Köylerden kente hızlı göç nedeniyle köyler boşalmış ve öğrenci sayıları azalmaya başlamıştır. Dağlık ve ormanlık özelliği nedeniyle taşımalı eğitim yapılamayan yerlerde yaşayan çocuklar için tek öğretim seçeneği olarak birleştirilmiş sınıflar ortaya çıkmıştır. Bu uygulamada öğretmenler ya da okul yöneticileri ilk üç sınıfı bir, 4. ve 5. Sınıfları da isteklerine göre gruplara ayırarak okutmaktadırlar. Bu uygulamanın ekonomik olarak değeri olmakla birlikte öğretimde niteliğin artırılmasına çok fazla katkıda bulunduğu söylenemez. 2000–2001 öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" İlkokul (İlköğretim I. Kademe) programı içinde ayrı bir program olarak yer alırken 2000–2001 öğretim yılından itibaren değiştirilerek bağımsız sınıflarda uygulanan; "fen bilgisi", "sosyal bilgiler" ve "hayat bilgisi" programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2016). 2012-2013 eğitim öğretim yılında da ülkemizin birçok bölgesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yoğun bir şekilde devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulamayı değiştirmek yerine birleştirilmiş sınıflı eğitim şeklinin faydaları ile ilgili makaleler yayınlayarak kamuoyunu ikna etmeye çalışmıştır. Ülkemizin en büyük kenti olan İstanbul'daki okulların % 28,46'sı halen

birleştirilmiş sınıflı eğitim yapmaktadır (Eğitim İş Sendikası, 2013 Raporu). 2013 yılı itibarıyla 10 433 okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması vardır ki bu genel olarak ilkokulların % 33'üne karşılık gelmektedir.

Serbest Kıyafet Uygulaması

27.11.2012 tarihinde hükûmet tarafından çıkarılan serbest kıyafet yönetmeliği ile okullarda güvenlik, disiplin ve motivasyon sorunları ortaya çıkmış, türban ilkokullara kadar girmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı hiçbir bilimsel araştırma yapmadan uygulamaya başladığı serbest kıyafet uygulamasının olumsuzluklarını görmezden gelmiştir. Yapılan bilimsel araştırmalar serbest kıyafet uygulamasının öğretmen, veli ve eğitim bilimciler tarafından benimsenmediği sonucunu ortaya koymuştur. Eğitim-İş'in, "Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Veli Görüşleri" başlıklı araştırması, velilerin büyük çoğunluğunun serbest kıyafet uygulamasına karşı olduğunu ortaya koydu. Araştırmaya katılan velilerin yüzde 85'i, tekrar forma uygulamasına geri dönülmesi gerektiğini belirtirken, yüzde 87,9'u, serbest kıyafet uygulaması ile maddi durumu iyi olmayan çocukların ve velilerin olumsuz etkilendikleri görüşünü dile getirdi. Serbest kıyafet uygulaması ile yoksul öğrencilerin açığa çıktığını düşünen velilerin oranı ise yüzde 88,4 oldu (Eğitim İŞ Raporu, 2013).

İlköğretim Programlarında Yönelimler

İlköğretimin tarihsel gelişimi bağlamında, ilköğretimin süresiyle de bağlantılı olarak, ilköğretim programlarında da değişiklikler olmuştur. Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 İlkokul Programıdır. O günden bu yana, kapsamlı olarak 8 program değişikliği gerçekleştirilmiştir. 1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. 1936 İlkokul programında eğitim ve öğretimle ilgili bu düşünceler taranmış çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler hâlinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir. Bu programda ulusal hayatın icap ettirdiği ilkelere özellikle yer verilmiştir. 1948 programı öncesinde Türkiye'de ilkokullarda iki tip program uygulaması bulunuyordu. Yukarıda açıklanan 1936 programı Şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan "Köy Mektepler Müfredat Programı" ise köylerde uygulanıyordu (İlk mektep Müfredat Programı, 1930, s.3, Ergin, 1977, s.1785). Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1937, s. 161-162) özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde

uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflemekteydi. Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması, zorunlu olan ilköğretimin "eğitim-öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı" yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olmuştu. Bunun üzerine Talim ve Terbiye Dairesi 1944'de tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere bir anket göndermiştir. 1962 yılında hazırlanan İlkokul Programının yurdun bütün okullarında uygulanmaya konulmadan önce, 5 yıl süreyle ve 250 ilkokulda denenmesi ve geliştirilmesi uygun görülmüştür. Böylece, yurdumuzun bölge özelliklerini dikkate almak ve bugünkü, şartları göz önünde bulundurmak suretiyle taslağın uygulanıp geliştirilmesine öncelik verilmiştir.

1968 programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Millî Eğitim Şûrasında saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca "Programın Uygulanması ile İlgili Esaslara", Metot ve Teknikler" derslerinin özel hedeflerine ve derslerin birçoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir.1968 programının getirdiği diğer bir yenilik ise, daha önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da uygulanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle 1948 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri "Sosyal Bilgiler", Tabiat Bilgisi" ve "Tarım dersleri", "Fen ve Tabiat Bilgileri" başlığı altında toplanmıştır (Bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir). Görüldüğü üzere 1968 yılından sonra hazırlanmış öğretim programları sürekli geliştirilmiş ve uygulamaya dayalı olarak ortaya çıkan sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmıştır (MEB, 1968, s. 16). Bilindiği üzere 1973 tarihi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda ilköğretimin 8 yıla çıkarılarak, ilköğretim okuluna yönelik düzenleme getirmesiyle birlikte öğretim programlarında yeniden düzenlemeler yapılmak istenmiş ancak çabalar dönemin politik istikrarsızlığına kurban gitmiştir. 1980 askeri darbesinden sonra Türk toplumunda liberalizmin egemen olmasıyla birlikte eğitimde de standart ve programlı çabaları dikkate almaya yönelme başlamıştır. Program geliştirme modellerine dayalı olarak yeni uygulamalara gidilmiş, davranışçı ekole göre ilköğretim programları hazırlanmaya başlamıştır. Bu dönem hazırlanan programlarda 8 yıllık bir bütünlük aranmıştır. Bu amaçla geliştirilen Fen Bilgisi,

Hayat Bilgisi-Sosyal Bilgiler ve Yabancı dil programları buna örnek verilebilir. Bloom'un taksonomisine dayalı olarak davranışsal hedeflerin hiyerarşik olarak oluşturulması öngörülmüştür (Çelenk vd., 2000). İlköğretim programlarının 8 yıllık bir bütün halinde hazırlanmasında 1997 yılında ilköğretimin 8 yıllık zorunlu kademe olarak kabul edilmesinin etkisi oldukça büyük olmuştur. Ne yazık ki bu çağdaş uygulama daha sonra terkedilmiştir. Ülkemizde iktidar değişimleri öğretim programlarının değişimini de etkilemiştir. 2000'li yıllardan sonra ilköğretim programlarında neo-liberal etkiler hissedilmeye başlanmıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim programlarında değişim başlamıştır. Daha önce davranışçı ekole göre hazırlanan programlarda felsefi değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı anlayışa göre yeni programlar hazırlanmıştır. İlköğretimi 8 yıllık bütünlük içinde ele alan programların hazırlanmasına Avrupa Konseyi de destek olmuştur. Öğretim programlarını hazırlayanlar 2000 yılında Avrupa Konseyi ile Türkiye arasında imzalanan "Temel Eğitime Destek Projesi" bağlamında çalışmalarını sürdürmüşler ve (Hayat bilgisi 1-3, Sosyal bilgiler 4-5, Fen ve Teknoloji 4-5, Matematik 1-5, Türkçe 1-5) programları hazırlamış ve kısa süre pilot uygulamasını yapmışlar ancak sonuçlarını almadan 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlamışlardır. Bu programlar daha sonraki yıllarda revize edilmiştir. Programda yapılandırmacı anlayışa uygun olarak geliştirilen kazanım ve etkinliklere yer verilmiş böylece öğrenci merkezli eğitimin başarılması umulmuştur (MEB, 2005: 7–8). Yeni hazırlanan programlar kamu oyuyla da paylaşılmış bazı olumsuz durumlar basına yansımıştır. Programların uygulanması konusunda alt yapının yetersiz olduğu, öğretmenlerin bilgilendirilmediği, okulların programın felsefesini kavrayamadığı, öğretmen ve öğrencilere yeni yük getireceği gibi sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bunun yanısıra, programların ABD vb. ülkelerden devşirildiği de gelen eleştiriler arasındadır (Güven ve İşcan, 2008).

Basının ve medyanın etkisi ile 2005 yılından itibaren uygulanan programlara oldukça büyük anlamlar yüklenmiş ancak etkisinin sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Programın öğrencilerin öğrenmesini daha kalıcı hale getireceği, yaratıcılıklarını artıracağı öngörülmüş ancak uygulamada tam tersi sorunlar yaşanmıştır. Öğrenme-öğretme süreçlerindeki yetersizliklerden dolayı öğretmenler yetersizlik hissetmiş, yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmedikleri için sıkıntı çekmişlerdir. Öğrencilerin sınav baskısından kurtulacağı dile getirilmiş buna karşılık programın hedeflerine ulaşılamadığı gibi yeni anlayışa göre hazırlanan sınavlara karşılık bulabilmek için öğrenciler daha erken yaşlardan itibaren dershanelere gitmeye başlamışlardır. Bu durum ölçme ve değerlendirme ile ilgili

olarak da belirsizlik yaratmaktadır (Gözütok vd. 2005, s. 14-41). Programın uygulamasında ise proje ve performans ödevleri bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Öğrenci velilerinin ödevlerin hazırlanması konusunda öğrencilerden daha fazla çaba sarf ettiği artık gazetelerin okur köşelerine yansıyan bir gerçek durumundadır. Genellikle eğitimli ve Sosyo-ekonomik açıdan iyi durumda olan ailelerin ödevler konusunda çocuklarına (öğrencilere) yardımcı olabildiği ancak bu konuda ailelerinin desteğini alamayan öğrencilerin başarısız sayıldığı görülmektedir. Özellikle bilgisayarın (internetin) ödevler konusunda yaygın olarak kullanılması ekonomik sıkıntılar içinde olan veya kırsal alanda yaşayan öğrencilerin bilgiye ulaşmasını olanaksız hale getirmekte ve başarılarını düşürmektedir. İnternet kafelerin camlarına asılan 'performans ve proje ödevleri hazırlanır' yazıları bu durumu en iyi şekilde anlatmaktadır.

İlköğretimde okullaşma oranlarının % 100'e yaklaştırılması konusunda son on yılda iyi bir mesafe kat edilmiş fakat henüz bu amaca ulaşılamamıştır. 2008–2009 itibariyle ilköğretimde okullaşma oranı % 96.49 olarak belirlenmiştir (MEB, 2009a). "Haydi Kızlar Okula" gibi kampanyalarla kızların okullaşma oranlarının artırılmasında iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir. Ne var ki, eğitim kalitesinde yaşanan hem bölgeler arası hem de okullar arası eşitsizlikler devam etmektedir. İkili öğretim yapan okullar ve birleştirilmiş sınıflara katılım devam etmektedir. Türkiye'de ortalama sınıf mevcudu, OECD ülkeleri ortalamasına kıyasla hala yüksektir. 2007 itibariyle, Türkiye'de ilköğretim düzeyinde kamu okullarında ortalama sınıf mevcutları 27 iken, OECD ortalaması 21,4'tür (OECD, 2009).

İlköğretimde devam sorunu kronik hale gelmiştir. Devlet okullarında zorunlu ve parasız olan eğitim kavramı kağıt üzerinde kalmış, çağ nüfusunun tamamı okur-yazar hale getirilemediği gibi eğitimsel kayıplar da artmıştır. Örneğin Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2008 verilerine göre 6 yaş ve üstü Türkiye nüfusunun % 7,5'i okuma yazma bilmemektedir. Kadınlarda ise bu oran daha yüksektir. Alınan önlemlerle okur-yazarlık artmıştır. 2009 yılında ilköğretimde okullaşma oranının 96,49 olduğu kayıtlara düşmüştür. Ancak 2012 yılında çıkarılan 4+4+4 başlığı ile ilgili yapılan düzenleme ile İlköğretim düzeyinde ve genel olarak eğitim sisteminde önemli değişiklikler olmuştur. 8 yıllık kesintisiz zorunlu öğretim 4+4 şeklinde düzenlenerek İmam-hatip ortaokullarının kurulmasının yolu tekrar açılmış ve bütünlük bozulmuştur. Buna bir de açık ortaokul kavramı eklenmiş ve kırsal kesim ile kızların eğitiminde büyük sorunlar

çıkmıştır. Söz konusu kanun teklifinin her ne kadar zorunlu eğitimi 4+4+4 şeklinde kademeli olarak 12 yıla çıkaracağı iddia edilse de uygulamada zorunlu eğitimin kendi içinde bölümlere ayrılarak kademelendirilmesi ile özellikle kız çocukları açısından, örgün eğitimin fiilen 4 yıla indiği birçok uzman tarafından vurgulanmıştır.

Bu yasayla öğrencilerin okula başlama yaşı da 5'e indirgenmiştir. Araştırma yapılmadan alınmış olan bu kararla 60-66 aylık çocuklar ile 72-83 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmelerinin yolu açılmıştır. Ancak öğretmenler ve alt yapı yetersiz olduğu için başarı sağlanamamış daha sonra bu okullara öğrencileri gönderme tercihi ailelere bırakılmıştır. Öğrenci sayısı hızla artmış ve sınıf mevcutları kalabalıklaşmıştır. Bir yandan okula erken yaşta başlamanın getirdiği davranışsal ve psikolojik sorunlar diğer yandan okulların fiziki alt yapılarının yetersizliği sorunu daha karmaşık hale getirmiştir. İlkokul 1. sınıfa 5 yaşında başlayan öğrencilere yönelik öğretim programları zamanında geliştirilememiş, 12 haftalık Uyum Programı adı verilen niteliksiz bir program uygulanmaya başlamıştır. Birbirinden farklı gelişim düzeylerinde olan çocuklar aynı anda, aynı sınıfta ve tek bir program ile eğitime başlamışlardır. Nitekim alınan sonuçlar hiç de olumlu olmamıştır (Eğitim İş Raporu, 2013). Son yıllarda sayısal olarak göstergelerde önemli gelişmeler olmakla birlikte, niteliğin gitgide gere kaldığı kabul edilmelidir. Var olan eşitsizlikler giderilememiştir. Dijital dönüşüms sağlanamadığı için Pandemi'de çok sayıda çocuk eğitim olanaklarına ulaşamamıştır. Uzaktan öğretim uygulamaları ortaöğretime kadar inmiş bu ise dezavantajlı kesimlerin fırsatlardan yararlanmasını daha da zorlaştırmıştır. İlköğretim düzeyinde eğitimi muhafazakarlaştırma ve dinselleştirme çabaları hızla sürmektedir. İlköğretime ayrılan bütçe sürekli azalmıştır. Örneğin 2000'li yıların başında eğitime ayrılan bütçe % 17,18 iken, 2021 yılı itibariyle bu oran yüzde 7,69'a gerilemiştir. Okul binalarının alt yapı yetersizliği sürmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği giderilemediği gibi taşımalı eğitim, ikili eğitim gibi uygulamalar sürmektedir. Özel okulların eğitim sistemindeki payları gitgide artmaktadır. Özel okulların sistemdeki payı 2021 yılı itibarıyla %19'a yükselmiştir. Mesleki ve Teknik öğretimden mezun olanların büyük bir bölümü kötü ve yetersiz eğitim almaktadır. Açık lise uygulamasıyla, 2021 yılı itibarıyla Lise son sınıfta öğrenim gören resmi okullardaki öğrencilerin %40'ından fazlası örgün öğretimden ayrılmıştır. Üniversite sınavına hazırlanmak için Temel eğitim lisesi adıyla açılan dershane nitelikli okullara devam etmektedirler.

Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretimde Gelişmeler

Türkiye'de ortaöğretim denildiğinde günümüzde ortaokula dayalı en az dört yıllık öğretim veren kurumlar yani Liseler akla gelmektedir. 2012 yılında farklı isimlerle adlandırılan bu kurumlar günümüzde akademik olanlar "Anadolu lisesi" mesleki olanlar ise "mesleki ve mesleki-teknik liseler" olarak sistemde yerini almıştır. Bunlara ek olarak meslek lisesi sayılmakla birlikte "din liseleri" olan imam-hatip liseleri de sistemde üçüncü bir alternatif olarak yer almaktadır. Orta öğretim kurumları olan liselerin hepsinin temel amacı, yükseköğretime, hayata ve iş alanına hazırlamak olarak ortak paydada birleştirilmiştir. Orta öğretim kurumları Osmanlı devletinde ilk kez askeri okullarda başlamış daha sonda 1868'de Galatasaray Lisesi'ne verilen "Sultani" adıyla isimlendirilmişlerdir. Ancak, ortaöğretim sisteminin oluşumu Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir. Osmanlı Döneminden Cumhuriyet'e kalan ortaöğretim kurumları oldukça farklıdır. Osmanlı Devleti'nde medreselerin orta kısımları Tanzimat döneminde açılmış olan İdadi ve Sultanilerin yanı sıra azınlıklar ve yabancıların kurmuş olduğu yabancı dilde eğitim yapan kolejleri görmekteyiz (Koçer, 1989). Orta öğretim düzeyinde bu kurumların programlarına bakıldığında birbiriyle tutarlı olmayan hatta birbirine kapalı dikey programlar biçiminde örgütlenmiş oldukları görülür (Dönmez, 2005). Bu kurumların eğitimsel nitelikleri ve süreleri konusunda tam bir bilgiye sahip değiliz. Osmanlı Döneminde 1869 tarihli Nizamname İdadi ve Sultanileri orta öğretim kurumu olarak nitelendirmiştir (bkz. 1869 tarihli Nizamname). II. Meşrutiyet sonrasında ise medreselerin orta kısımlarının, İdadiler, Sultaniler ve öğretmen okullarının orta öğretim düzeyindeki kurumlar olarak algılandığı söylenebilir (Sakaoğlu, 2005, Koçer, 1987). Bunların yanı sıra yerel yönetimlerin oluşturdukları meslek okulları da orta öğretim kurumları içinde sayılabilir. Bununla birlikte orta öğretim kurumları denildiğinde akla Sultani ve İdadiler gelmekteydi.

Cumhuriyetin kurulmasından hemen sonra 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile ülkedeki tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimi altına alınmıştır. Tevhid-i Tedrisat ile mahalle mektepleri ve medreseler kapatılmış ve Tanzimat'tan sonra açılmış olan batılı tarzdaki okullar korunmaya çalışılmış, yabancı okullar Milli Eğitim Bakanlığının gözetimi ve denetimine alınmıştır. Osmanlı döneminden kalan rüşdiye ve idadiler 3 yıllık ortaokul olarak ortaöğretimin ilk kademesi olarak tanımlanmış, Sultaniler ise Lise adıyla üç yıllık eğitim veren ortaöğretim ikinci

kademe kurumlarına dönüştürülmüşlerdir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya çıkan eğitim ve öğretimle ilgili sorunları çözebilmek ve eğitime yön verebilmek amacıyla toplanan Heyet-i İlmiye denilen kurullar da ortaöğretim ile ilgili önemli kararlar almışlardır. Bu kararların çoğu da uygulamaya geçmiştir. 15 Temmuz 1923 de toplanan I. Heyeti İlmiye erken Cumhuriyet döneminin en olumlu toplantılarından biri olmuş ve daha sonra gelenekselleşecek olan Milli Eğitim Şuralarına da kaynaklık etmiştir. Lise kavramı Birinci Heyet-i İlmiye' toplantısında alınmıştır. Bu toplantıda liselerin iki devreli olması planlanmıştır. 1924 yılında toplanan İkinci Heyet-i İlmiye toplantılarında Lise'nin ortaokulu da kapsar biçimde 6 yıl olması planlanmış ve ders kitapları ile öğretim programları ele alınmıştır. II. Heyet-i İlmiye orta öğretimde kız ve erkek liselerinin eşit düzeyde eğitim vermesini, sürelerin eşit hale getirilmesi ile programlarının aynı olmasını da önermiştir. Ayrıca ortaokullar "orta mektep" olarak isimlendirilmişlerdir. Heyet-i İlmiyeler orta öğretimi düzenleme ve geliştirme bakımından oldukça önemli rol oynamışlardır. 1926 yılında Maarif Vekili Mustafa Necati başkanlığında III. Heyet-i İlmiye 'ye de liselerin sayıca çoğaltılmasını önermiştir. Burada alınan en önemli kararlardan birisi öğretmen okullarının yaygınlaştırılması ve ortaokul düzeyinde karma eğitime geçilmesidir. Bu kararlar 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 789 sayılı yasa ile (Maarif Teşkilatına Dair Kanun) tescillenmiş ortaöğretim okullarının süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Yine bu yasayla daha önce yerel yönetimlerce yürütülen mesleki ve teknik öğretim kurumları MEB bünyesine alınmıştır. 1952 yılında ortaöğretim okullarının süresi dört yıla çıkarılmış, daha sonra 1955 yılında tekrar üç yıla indirilmiştir.

Genel orta öğretim kurumları Cumhuriyet döneminde genel olarak öğrencisini yükseköğretime hazırlayan okullar adı altında tanımlanmışlardır. En son 1973 tarih 1739 sayılı yasayla, bütün öğrencilere orta öğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle değişik program ve okullarla ilgili istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime ve hem mesleğe hem de hayata hazırlayan öğretim kademesi olarak ele alınmıştır. Orta öğretim bütün ülkelerde eğitimin en önemli kademelerinden birini oluşturmaktadır. Bu öğretimden geçen bireyler ya daha üst bir eğitime devam etmekte ya da hayata atılmaktadırlar. Bu nedenle bu kademenin oluşturulması bütün toplumlarda önemli bir sorun olmuştur. Bu kademe devletin kuruluş temelleri, ideolojisi, politikası ve yaşam anlayışı ile sahip olunan olanaklar, devlet geleneği gibi öğelerin yanı sıra, öğretmenlerin, yöneticilerin ve politikacıların da özel ilgisini çekmiştir.

Cumhuriyet döneminde kırsal kesim ve özellikle köyler, şehirlerde önemli gelişmeler olduğu halde uzunca bir süre bu gelişmelerden uzak ve hareketsiz kalmışlardır. Kırsal kesimin eğitimine ilişkin tutumlarını etkileyen önemli öğeler, köylülerin eğitimin gücüne inanmamaları, eğitimin gücünü kavramamaları ve yeterince güdülenmemeleridir. Bu olayı tek yönlü olarak yorumlamak olası değildir. Eğitime yapılan yatırımlarla eğitimsel gelişmeler artmasına rağmen bölgeler arası eşitsizlikler de giderilememiştir. Özellikle yükseköğretime geçişte sorunlar gitgide artmıştır. Eğitimsel olanakların artması ülkenin insan gücü gereksinimleri ile de paralellik göstermemiştir. Mesleki ve teknik öğretimdeki gelişme ve okullaşma oranı ise düşük düzeyde kalmıştır (Sylizowicz, 1973, s.334).

Cumhuriyet devrinde orta öğretim kurumları genel olarak Osmanlı döneminden gelen yapılarını korumuş, fakat açılan bazı mesleki okullar mesleğe yöneltici nitelik de kazanamamışlardır. Orta öğretim kurumlarında okulu terk etme ya da üst bir kademeye devam edememe sorunu ise orta öğretimin bu işlevini gerçekleştirmesini engellemiştir. Bu durum bireyin hem daha ileri öğretim yapma olanağı bulamamasından, hem de daha ileri öğretim yapmayı istememesinden ileri gelmekteydi. Zira Türkiye'de ilk ve orta öğretim, sayı ve kalite açısından yetersizlikleri nedeniyle vatandaşın ekonomik gücüne kazandırdığı bilgi ve beceriden çok verdiği diplomaya tanınan hukuki garantilerle etkili olabilmektedir. Diplomanın sağladığı haklar da genel olarak devlet kapılarında iş görmekte fakat devlet kapısında hizmet bulabilmek ise oldukça ileri diplomalar gerektirmektedir. Bu macera ise, toplumda maddi ve manevi bir yılgınlık doğurduğundan isteksizlikler artmaktadır. Bununla beraber, 1960'larda özellikle köylerde, başta tarım olmak üzere geçim olanaklarının yükünden kurtulmak hesabı içinde, parasız yatılı okullara rağbet edildiği de bir gerçekti (Kodaman, 1964, s. 48-49).

Türkiye'nin orta öğretimi düzenleme ve yönlendirme biçimi ile ilgili tecrübeleri, toplum olarak bu konuda sürekli bir arayış içinde olduğunu göstermektedir. Büyük siyasi ve sosyal değişmeler geçiren ve geçirmekte olan bir toplumda bu arayışı bir ölçüde doğal karşılamak gerekir. Arayış sadece orta öğretimde kurumlaşma sorunu çerçevesinde kalmayıp çağdaş ihtiyaçların anlaşılması, bu ihtiyaçları karşılayacak bir kurumlaşma biçiminin benimsenmesi ve orta öğretim kurumlarının bir sistem bütünlüğü içinde yönlendirilmesi, yönetilmesi ve geliştirilmesi sorunlarını da içine almaktadır. Ülkemizde orta öğretimde model arayışı ile ilgili gelişmeler, okul türleri ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri açısından ele alınabileceği gibi, öğretim programları ve bunların

özellikleri açısından çeşitlendiğini söylemek olasıdır. 1953-1954 öğretim yılında ortaokul düzeyinde başlayan daha sonraki yıllarda çok amaçlı okul denemeleri orta öğretimde model arayışına tipik örneklerdir. Planlı kalkınma dönemine geçtikten sonra Kalkınma Planlarında da orta öğretim düzeyinde model arayışlarıyla ilgili birtakım önerilere rastlanmaktadır. Fakat kurumsal bakımdan arayışlar uzun süre devam etmiş, henüz bir istikrara kavuşmamıştır. Sekizinci Milli Eğitim Şurasında önerilen yeniliklerden biri de değişik program anlayışına uygun olarak organize edilecek liselerde öğrencilerin "kol" yerine programlara ayrılması düşüncesiydi (Oğuzkan, 1981, s. 37). Siyasal yetersizlikler ve bilimsel anlayışın yetersiz olması orta öğretimin gelişmesi konusunda pek de fazla bir şey getirmemiştir. Görüldüğü gibi 1950 sonrasında orta öğretimin yapısı değiştirilerek içerik de kontrol edilmiştir. Çok amaçlı okullar fırsat eşitliği ve ayrıcalığı bir dereceye kadar önleyebilir diye düşünülebilirdi. Eğitimde işe yarar bilgilerin verilmeye çalışılması önemlidir fakat ilginç olan nokta doğruluk ve reform gibi önerilerin bilimsel olmaktan çok politik kararlar sonucu ortaya çıkmalarıdır.

Genel orta öğretim kurumları 1950 sonrasında kaynak dağılımındaki dengesizlik nedeniyle nitelikçe gerilemiştir. Örneğin, öğrenci sayılarındaki sayısal artış %84'e çıkarken, yatırımlar %35 düzeyinde kalmıştır. Bunun sonucunda eğitimsel standartlar düşmüştür. Öğretmenlerin sayısı da yetersiz kalmış sınıf mevcutları hızla artmıştır. 1950 ve 1960 dönemleri arasında yükseköğretim oranlarında bir artışın olduğu dönem olarak da karşımıza çıkmaktaydı. Daha önce de belirtildiği gibi, bu dönemin bir başka özelliği eğitimde ABD ile yakınlaşmalardı. Amerikan eğitimsel görüşleri mevcut Avrupalı birikimin yerini almıştır. Amerikalı birçok eğitimci, yardımcı ve danışman olarak getirilmiştir. Ford ve Rockfeller Vakfı gibi yardım kuruluşları Avrupalı anlayışta yetişmiş olan eğitimci ve yöneticilerin görüşlerine karşıt uygulamaları gerçekleştirmiş ve aynı zamanda ülkeye yeni bir eğitim felsefesinin girmesi de söz konusu olmuştur. Bu yeni felsefe pragmatik ve liberal öğeleri içinde taşıyordu. Eğitim sistemi aydın yetiştirmenin yanı sıra demokratik düzende yaşayacak ortalama genel kültürle yetişmiş bireyleri de yetiştirmek istemiştir. Sonuç olarak okullarda çalışanlar arasında bile yeni bir kuşak yaratılmıştır (Güven, 2022).

1950 sonrasında orta öğretimin düzenlenmesi ve yapısallaştırılmasında dikkati çeken diğer bir öğe de bu kurumlara yüklenen işlevlerin değişmesi ve bu nedenle de yapısal olarak farklı yaklaşımların ürünleri olmalarıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi, orta öğretim kurumları ve özellikle lise, Cumhuriyetin ilk

yıllarından itibaren aydın ve seçkin kesimi yetiştiren bir kurum olarak nitelendirilmiştir. Fakat dış etkiler ve sosyo-ekonomik koşulların değişmesi bu kuruma bakış açısını da etkilemiştir. Toplumsal refah, devlet anlayışının değişmesi, alt kademedeki eğitim olanaklarının artırılması, köyden kente göç olgusu, devletin daha fazla kişiye eğitim verme anlayışı gibi olgular, orta öğretim kurumlarının düzenlenme tarzını da değiştirmişti. Bu kurumlar artık seçkin yetiştirmekten çok demokrasi için gerekli olan kitlesel eğitim vermeye yönelik düzenlenmişlerdir. Günümüzde de bu olgu sürmektedir.

Kitle eğitimine geçiş Atatürk döneminde oldukça yükselmiş olan eğitimin niteliğinin de düşmesine yol açmıştır. Örneğin, 1950'li yıllarda okulları ziyaret eden bir ABD'li eğitimci ilkokullardaki sınıfların kalabalık olduğundan söz ediyordu ve bunun eğitimin genel niteliğini etkilediğini öne sürüyordu. Aynı dönemde, okulların süresi kısaltılmış fakat öğretmenlerin ders yükleri aşırı derecede yükselmeye başlamıştır. Binaların fiziki olanakları da bu artışı kaldırmak için yeterli değildi. Buna bir de öğretmenlerin ücretlerinin düşüklüğü eklenince nitelik daha da düşmüştür (Güven. 2002). Ayrıca öğretmenlerin akademik olarak niteliklerinin düşmesi de orta öğretimi olumsuz etkilemiştir (MEB, 1961). Sorunlara çözüm bulunmak istenmiş ancak hep geçici çözüm önerileri getirilmiştir. Kalabalık sınıf sorununu çözebilmek için okul sayısı artırılmak istenmiş ancak öğretmeni, ders araç-gereci, binası yeterince sağlanamadan orta dereceli okulların açılmasını onaylamıştır. Ortaokul sayısı 364'den 433'e, 60 olan lise sayısı 63'e çıkmıştır. Böylece ortaokullarda okul sayısında %18'lik, liselerde %5'lik bir artış sağlanabilmiştir. Buna karşılık, öğretmen başına düşen öğrenci sayısında azalma olmamıştır. Yeni öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak öğretmen yetiştirilmemiş ve böylece de sınıflar kalabalıklaşmış, eğitim olumsuz yönde etkilenmiştir.

Bu dönemde Türkiye'ye gelen uzmanlardan J.Rufi 1950'de orta öğretim kurumlarının öncelikle demokratik bir toplumun orta öğretim kurumları olmalarını sağlayacak şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. 1950 sonrasındaki orta öğretim kademesinde önemli değişiklik yapılmış, 1952-1953 öğretim yılından itibaren liselerin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Böylece 4. Milli Eğitim Şura'sında alınmış olan bu karar uygulamaya konulmuştur. Fakat uzun bir süre geçmeden bu karardan vazgeçilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı bu icraatını şöyle değerlendirmekteydi, "dördüncü maarif şurası liselerimizi 12 seneye çıkarmıştır. Bunu yaparken bir takım faydalar mülahaza etmiştir. Liseden sonra başka tahsil yapmayacak olan gençleri, 11. Sınıftan başlayarak lise mezunu

yapmak, üniversiteye devam edecek gençler için 12. Sınıfı bir olgunluk sınıfı haline getirmek, dersleri mahdut hale getirmek, bu arada bilhassa lisana ehemmiyet vermek bu sınıfın adına da olgunluk sınıfı adını vermektir..." (TBMM, Zabıt Ceridesi, 1953, s.970). Bu aslında siyasal bir karardı. Liselerin 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte, öğretim programlarında da bazı değişiklikler yapılmak istenmiş bütün değişiklikler yüzeysel kalmıştır. Daha önceki programlarla karşılaştırıldığı zaman bazı derslerin adlarında bazı derslerin de haftalık sürelerinde bazı değişikliklerin olduğu görülmüştür. Liselerin 4 yıla çıkarılması kararının üzerinden çok fazla geçmeden gerekçe olarak, bunun aile ve öğrencilere yük getirdiği gösterilmiş ve karardan vazgeçilmiştir (Başar, 1988).

1950 sonrasında ortaöğretimde hem yapısal hem de felsefi açıdan değişim olmuştur. Kıta Avrupa'sı geleneği yerine Anglo-Sakson orta öğretim geleneğine doğru yönelme başlamıştır. Ortaöğretimde coğrafya, yaşayan diller ve Türk edebiyatına daha fazla saat ayıran Latince ile klasik dillere ise ayrılan zamanı kısıtlayan reformlar yapılmıştır. Eğitimde, genel kültür ve işe yararlılık gibi öğeler ön plana çıkmıştır. Tarih ve coğrafya derslerine ulusal bir içerik kazandırılmıştır. Bununla birlikte yükseköğretime geçiş isteği engellenememiştir. Böylece orta öğretimin yalnız bir kesimiyle değil, giderek bütünüyle yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlama rolü ağırlık kazanmıştır (MEB, 1971, s. X, Oğuzkan, 1981, s.19). Aslında milli eğitimle ilgili olarak çıkarılmış olan yasalarda da bu bir anlamda tescil edilmiştir.

Atatürk ve İnönü dönemlerinde Türkiye'ye çağrılan uzmanların çoğunluğu Avrupa kökenliyken (John Dewey'in dışında) bu dönemde daha çok ABD'den uzman getirilmiştir. Böylece Türk eğitim sistemini, daha çok ABD eğitim anlayış ve modeline göre biçimlendirilmeye başlamıştır. Bu durum, eğitim sisteminde kıta Avrupa etkisinin azalması ve Anglo-Sakson güçlenmesi anlamına gelmektedir. Daha sonraki yıllarda programlarda genel kültür alanlarına yoğun bir yönelme söz konusuydu. Bu anlayış programların organizasyonunda da kendini belli etmekteydi. 1955-1956 yılında yeni bir anlayışın ürünü olarak, Anadolu liseleri adı altında yabancı dilde eğitim (İngilizce) verecek okullar açılmıştır. Birçok dersin ağırlıklı olarak İngilizce verilmesi planlanmıştır. Aslında bu Türkiye için çok önemli bir yenilikti. Amaç birkaç dil bilen öğrenciler yetiştirmekti (ODTÜ gibi kurumlara hazırlık) bu okullara olan ilgi artınca sayıları daha sonra artmaya başlamıştır (Eren, 1963, s. 193-194).

II. Dünya savaşı sonrasında Türk-Amerikan ilişkilerinin gelişmesiyle birlikte ülkemize gelen devlet ve özel sektör (Rockfeller ve Ford Vakfı) destekleri ve yabancı sermayenin ülkemize girmesi yabancı dil bilen elemanlara olan ihtiyacı artırmıştır. ABD'nin baskın olması nedeniyle özellikle İngilizce yabancı dilini bilen öğrencilerin yetiştirilmesi için yeni arayışlara gidilmiştir. Bu düzenlemede özellikle ABD'nin etkisi olduğu kabul edilmelidir hatta bu etki farklı ortaöğretim anlayışlarında da kendini göstermiştir. Örneğin, Orta öğretim basamağında genel eğitim veren programlar ile meslek ve sanat öğreten programları aynı çatı altında birleştirmeyi öngören ve ABD'de uygulanan çok amaçlı okul (comprehensive school) modelinden de esinlenerek, 1953-1959 yılları arasında ortaokul düzeyinde yeniden bir deneme yapılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi 1955 yılında matematik ve fen derslerini, İngilizce öğretmek üzere birkaç ilde (Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya) kolej adı verilen ve öğrencilerini sınavla kabul eden kolejler açılmıştı. Gördükleri rağbet üzerine bu okulların sayıları ve kapasiteleri artırılmış olan bu okullar bugün Anadolu Lisesi olarak öğretime devam etmektedir. Ayrıca Fen bilimlerinde yetenekli öğrencileri yetiştirmek üzere 1965 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır. Böylece öğrencilerini sınav yoluyla seçen farklı nitelikte birtakım resmi orta öğretim kurumları ortaya çıkmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 16). Bütün bu gelişmelerin bilimsel bir temele dayandığını söyleyebilmek oldukça güçtür. Eğitim Milli Komisyonu 1960' ta bu kurumlara ilişkin olarak hazırladığı raporda; yabancı dille öğretim yapan resmi kolejlerin başarı dereceleri tespit edilinceye kadar, yeni kolejlerin açılmamasını önermiştir (MEB, 1960, s. 51) Her ne amaçla açılmış olursa olsun bu kurumlar ABD geleneğinin orta öğretimdeki temsilcileri sistemdeki yeri ve işleyişi açısından ayrıcalıklı sınıfın ve kitlelerin amaçlarına hizmet etmeye başlamıştır. Bu uygulamalar aslında 1950 sonrasında ABD ile Rusya arasında başlayan soğuk savaş döneminde bilimsel alandaki rekabetin orta öğretime kadar inmesinin bir sonucudur. Progressivizm olarak nitelendirilebilecek bu değişmeler ile orta öğretimde programların yenilenmesi, işlevsel ve deneysel kapsamlar ile donatılması ve böylece istihdamı kolay insan gücü yetiştirilmesi hedeflenmesine rağmen orta öğretim kurumlarımız tek amaçlı ve tek programlı yapısını korumuştur. Hâlbuki bizzat Atatürk, genç beyinlerin paslandırıcı, uyuşturucu ve hayali fazlalıklar ile doldurulmasından dikkatle kaçınmamız gerektiğini öğütlemişti (Bursalıoğlu, 1987, s. 156).

Genel olarak orta öğretim programlarının ve uygulamaların toplumun o günkü ihtiyaçları ile geniş öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarına gereği gibi cevap

veremediği, bu ihtiyaçların gerisinde kaldığı çoğu kez dile getirilmiştir. Doğan (1972) bilim ve teknolojideki ilerlemeleri, toplumun sosyal yapısındaki gelişmelere, aile ve iş hayatındaki değişikliklere değinerek, ülkemizde orta öğretim programlarının bugünkü şekli almasında rol oynayan öğenin toplum ihtiyaçları ile zamanımızdaki toplum ihtiyaçları arasına büyük farklar olduğunu belirtir (83-86). Bütün bu sosyal değişmelere karşılık, Türkiye'de orta öğretim kurumlarının orta öğretim programlarında sınırlı değişikliklerle yetinilmiş, bu programlar geleneksel yapılarını korumuşlardır (Oğuzkan, 1981, s. 137). Ayrıca orta öğretim kurumlarının farklı bakanlıklara bağlı olarak açılması dolayısıyla bir dağınıklığın olması da farklı bir sorun yaratmıştır. Orta dereceli resmi okulların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olmakla birlikte, özellikle eğitimle hizmetin birbirinden ayrılmasının sakıncalı olacağının düşünüldüğü alanlarda bazı meslek ve sanat okulları diğer bakanlıklara bağlı olarak açılırken azınlıklara ait okullar ile özel okullar da sistemde eğitim vermeye devam etmişlerdir (TBMM, Zabıt Ceridesi, 1958, s. 12-13, Cicilioğlu,1985).

1960 dan sonra askeri darbenin etkisiyle kurulan hükümetlerin eğitim konusunda çok genel hükümleri ortaya koydukları görülmüştür. Eğitim anlayışı klasik seçkin yetiştiren ve aynı zamanda muhafazakâr milliyetçilik çizgisinde sürdürülmüştür. 1960'lı yıllarda öğretim programlarında değişiklikler olmuş, felsefe ve Milli güvenlik gibi derslere öğretim programlarında verilmiştir. Milli güvenlik dersi temelde askerlikle ilgili bir ders olduğu için, bu dersin programlara 1960 sonrasında yönetimde söz sahibi olan askerlerin etkisiyle girmiş olduğu söylenebilir. Aslında bu dersin, soğuk savaş döneminde sosyal bilimlerin geliştirilmesinin de ulusal güvenlikle ilgili olduğunu belirten Amerikan progressivizm hareketinde bağlantısının aranması doğru olacaktır.

Kalkınma planlarında ortaöğretim konusuna özel önem verilmiştir. Uzun dönemli planlarda ilköğretimin %100'e kadar çıkarılması hedeflenmiş ancak buna günümüzde dahi ulaşılmamıştır. 1960 sonrasında eğitim sistemi, kurulan koalisyon hükümetlerinin istikrarsızlığını aynen yaşamıştır.

Orta öğretim kurumlarıyla ilgili olarak 1960'lı yıllarda yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Şûralarda alınan kararlarla yapısal değişikliklere gidilmesi önerilmiştir. Örneğin Yedinci Milli Eğitim Şurası önerilerine de uyularak, bazı istisnalar dışında, orta öğretimin ilk evresi olarak kabul edilen ortaokullarda mesleki eğitim programlarının sonlandırılması ve akademik okullara dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır. Sekizinci Milli Eğitim Şura'sında da mesleki ve teknik öğretime

yönelik biçimsel değişimler tartışılmış, erkek sanat enstitülerinin 3 yıllık endüstri meslek liseleri ise 4 yıllık teknik lise olarak adlandırılması, kız sanat enstitülerinin ise kız meslek lisesi olarak anılması önerilmiştir. Buna ek olarak MEB'e bağlı yeni tür meslek okulları açılmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 15). Bütün bunlar, orta öğretimin yükseköğretime hazırlama ve bilgi yığma işlevinden sıyrılmasına olanak vermemiştir. Milli Eğitim Şuraları da sistemde var olan tıkanıklığı gidermeye çözüm bulamamışlardır. Zaten daha sonra ortaya çıkan politik istikrarsızlıklar da buna olanak vermemiştir.

8. Milli Eğitim Şurasında Orta öğretimin ikinci kademesinin tanımı ve amaçları ise şöyle belirlenmişti, "Ortaokula dayalı genel olarak 14-17 yaş grubundaki öğrencilere verilen genel, mesleki ve teknik eğitiminin tümünü kapsar. Bu ilkelere göre ikinci devre orta öğretimin üç temel görevi vardır,

Yükseköğretime hazırlamak

Hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlamak

Hayata veya iş alanlarına hazırlamak (8. M.E. Şurası)

Genel liselerin rolü uzun süre devlet hizmetleri için memur yetiştirmek, aydın kadrolar oluşturmak, yükseköğretime hazırlamak ve genel kültür vermek biçiminde somutlaşmıştır. Devlet kadroları, sayıları büyük bir hızla artan lise mezunlarının ancak bir kısmına istihdam olanağı verebilmiş, eskiden lise mezunlarının yaptığı devlet hizmetlerini giderek yükseköğretim kurumları mezunları tarafından üstlenilmiştir. Aydın kadrolar yetiştirmek ise sayıları çoğalan üniversiteler ile diğer yükseköğretim kurumlarının görevi haline gelmiştir. Bu durum liselerin yükseköğretime hazırlayan kurumlara dönüşmesine neden olmuştur. MEB'in bir raporunda orta öğretimin yaşadığı sorunlar yerine öğretimin her açıdan düzeltilmesi ve niteliğinin yükseltilmesinin istenmesi bu konudaki çaresizliği göstermektedir: "Programları ve yöntemleri yeniden gözden geçirilerek, özellikle öğrencilerin karakter eğitimine, kişilik kazanmasına ilişkin önlemlerin alınmasına dikkat edilmeli, gençlerin yeteneklerine uygun düşecek güzel sanatlar ve teknik ve el becerileri konusunda çalışmalarına olanak verilmelidir" (MEB, 1960, s. 49-51)

Cumhuriyet döneminde eğitimi düzenleyici en önemli atılım 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu olmuştur. Kanun ile ortaokulun ilköğretimin ikinci kademesi sayılması, orta öğretimde hem mesleğe hem

yükseköğretime bir yönüyle de hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlara yer verilmesi, ders geçme ve kredi sisteminin uygulanması, bakanlık merkez ve taşra örgütlerinin yeni okul sistemi bütünlüğüyle bağdaşacak tarzda yeniden ele alınması gibi öğelere yer verilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Çok amaçlı okulların kurulması görüşü Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtilmiştir. Orta öğretimin yeniden örgütlenmesi görüşmelerinde orta öğretimi bir bütün olarak ele alma şeklinde kabul edilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda, çok amaçlı liselerin ilk olarak nüfusu az ve dağınık olan yerlerde kurulması öngörülmüştür. Böylece değişik türde orta öğretim kurumlarının açılmasına olanak bulunmayan küçük yerleşim merkezlerinde bu kurumların oluşturulmasıyla tasarruf sağlanacağı düşünülmüştür. Kanunun gerekçesinde, ayrıca bu tür bir okulun fırsat ve olanak eşitliği ve sosyal adalet ilkelerine uygun düştüğü de belirtilmiştir. Bu tür okulların bir üstünlüğü de değişik ilgi, istidat ve yeteneklere daha iyi cevap vermesi, değişik programlar arasında yatak ve dikey geçişlere kolaylık sağlayarak yöneltmeyi daha sağlıklı hale getirmesidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretimin 8 yıla çıkarılması öngörülmüş bu kanun ancak 1981 yılında uygulamaya konabilmiştir. Başlangıçta 5+3+3 olarak oluşturulan, Türk Milli Eğitim sistemi, 1739 sayılı temel eğitim yasasıyla, 8+3 yıllık ilk eğitim ve üç yıllık orta eğitim halinde düzenlenince, önceleri liseye bağlı veya bağımsız olarak kurulan ortaokullar zamanla ilköğretime bağlanmıştır.

1973 yılında kabul edilen bir kanunla, orta öğretim yeni bir görünüme bürünmüştür. Bu yasayla, orta öğretimin milli eğitim sistemi içinde genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan bir eğitim basamağı olduğu resmen kabul edilmiştir (md.26). Aynı yasa, orta öğretimin değişik programlar uygulayan liselerden oluştuğunu belirtmekte, gerektiğinde " genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında toplayan çok programlı liseler" kurulmasını beraberinde getirmiştir (md.29). 1973 tarih 1739 sayılı kanunla da yasal hale getirilen bu ilkeler orta öğretim de olmak üzere birçok kademede düzeltme öngörmüştür. Bu yasayla Türk milli eğitim sisteminin yapısı şöyle belirlenmiştir "Türk vatandaşlarının örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ilgi, yetenek ve becerileri ölçüsünde toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirilmelerini, olanak ve fırsat eşitliği içinde, daha üst öğrenim basamaklarına geçebilmelerini sağlayacak şekilde kurulacak, bunun için de her derece ve türdeki okullar kendi içinde, kendi içlerinde ve bunlarla yayın eğitim kurumları arasında yatay ve dikey geçişe olanak verecek, birbirlerini tamamlayacak bir sistem bütünlüğü içinde

düzenlenecektir hükmünü getirmiştir (Resmi Gazete, 1973 Tarih 1739 Sayılı Kanun).

İstikrarsızlığın kısa bir dönemde sık sık değişen kararlar haline dönüşmesi oldukça dikkat çekmiştir. Buna örnek, geleneksel şekliyle kız veya erkek okulu olarak sürdürülen bazı okulların karma hale getirilmesi ile ilgili olarak yakın yıllarda karşılaşılan durumdur. Örneğin 1978-1979 öğretim yılı başında Milli Eğitim Bakanlığınca alınan bir kararla değişik illerde sadece kız öğrenci alan bazı resmi liselere erkek öğrenci de kabul etme ilkesi uygulandı. Fakat yeni bir iktidar işbaşına gelince, bu okullarda karma eğitime son verildi. Bu tür istikrarsızlıkları önleyebilecek etkin mekanizmalardan birinin Talim ve Terbiye Dairesi ve Milli Eğitim Şura'ları olduğu düşünülebilir. Ancak her iki kuruluş da böyle bir rolü çoğu zaman yerine getirmemiştir (Oğuzkan, 1981, s. 254).1961-1981 arasında yürürlüğe konan ve Milli eğitimin değişik birimleri, görevleri ve hizmetleriyle ilgili 218 ayrı yönetmelik bulunduğunu hatırlamak yeterlidir. Son eklentiler ve yenilikler dışında 1980 li yılların sonuna doğru eğitimimizi ilgilendiren 2548 sayfayı kapsadığını belirtmekte yarar vardır. Örneğin Temel eğitimin, ilkokul+ortaokul, (5+3) olarak 8 yıla çıkartılması, 1970'li yıllardan beri %3'e bile ulaştırılamamıştır (Sakaoğlu,1992,s.128–129). Bunun yanı sıra farklı nitelikteki eğitim kurumlarının bütünleştirilmeleri de sağlanamamıştır.

Milli eğitim sistemimizde genel ve mesleki teknik öğretim kurumları arasında gelenekselleşen katı ayırım uzun yıllar devam etmiştir. Genel eğitimle mesleki ve teknik eğitim arasındaki bu ayırımın temelinde genel kültürle pratik uğraşıyı, kuramla uygulamayı kesin çizgilerle ayıran, genel eğitimi, mesleki eğitimden üstün gören anlayışların olmasıdır. Bu anlayış eğitimin küçük bir sınıfın yararlandığı bir hizmet olma niteliğinden uzaklaşarak yaygınlaştığı ve teknolojinin hayatın her yönüne girerek pratik uğraşılara yepyeni bir içerik kazandırdığı günümüzde eskisi kadar geçerli olmaktan çıkmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 138). Bu konu bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır. "1970'li yıllarda gelişmiş ülkelerde, ortaöğretimin, genel, teknik ve mesleki olmak üzere, üç temel okul türü üzerine yapılandırılması, gözlenen bir eğilimdir. Bu dönemde, Türkiye'de de bu yapının oluşturulmaya çalışılması, önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Buna uygun olarak, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması konusunda en ciddî adım, III. Beş Yıllık Kalkınma Planında (1973–1977) atılmıştır. Bu plan dönemi sonuna kadar, endüstri meslek liselerinden donanımı iyi olanların

teknik liselere, diğerlerinin ise, endüstri pratik sanat okullarına dönüştürülmesi öngörülmüştür" (Dönmez, 2005).

Genel ortaöğretimdeki temel gelişmelerden birisi yabancı dil ağırlıklı liselerin kurulmaya başlanmasıyla ortaya çıkmıştır. II. Dünya Savaşı sonrası uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve bilgi alış verişinin önem kazanması vb. nedenlerle yabancı dile olan gereksinim çok artmış ve 1955 yılından itibaren Kolej olarak adlandırılan ve bazı derslerin yabancı dilde okutulduğu liseler kurulmuştur. Bu liseler Temmuz 1975'ten itibaren "Anadolu Lisesi" olarak adlandırılmıştır. Bu okullar yabancı dilin ağırlıklı olduğu ve giriş sınavıyla öğrenci alan okullardır. Bu okulların mezunlarının üniversite giriş sınavlarında diğer liselerin mezunlarına göre daha başarılı olmaları ve bir yabancı dil öğrenmeleri nedeniyle bu okulların giriş sınavlarında büyük bir rekabet yaşanmaktadır. 1980'lerden itibaren mesleki ve teknik eğitimde de bu tür okullar açılmaya başlanmıştır.

1973 yılına kadar genel eğitim veren ortaöğretim okulları (Liseler) yükseköğretime hazırlama işlevini üstlenmişken, mesleki ve teknik okullar (pratik sanat okulları, sanat enstitüleri, tekniker okulları, yapı enstitüleri, kız enstitüleri, ticaret okulları vb. gibi isimlendirilmişlerdir) doğrudan mesleğe hazırlama işlevini üstlenmişlerdir. Ayrıca bu okullar lise statüsünde olmadıkları için mezunlarının yükseköğretime girişleri de mümkün değildi. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile mesleki ve teknik okullara da lise statüsü kazandırılmıştır. Böylece, tüm ortaöğretim okulları mezunları, yükseköğretime geçiş hakkını elde etmişlerdir. Yapısal dağınıklığın yanı sıra orta öğretim ders kitaplarının niteliği de her zaman sorun olmuştur. Örneğin 1976-1977 ders yılında tek ders kitabına dönüşün ilk uygulaması olarak ısmarlama yöntemi ile yazdırılan Türk dili, edebiyat, tarih vb. mantık, sosyoloji, vb. ders kitapları öğretmenler arasında sert tepkilere yol açmış, ilgili kişiler bir takım kuruluşlar bu uygulamayı ve ortaya konulan eserleri şiddetle yeren yayınlarda bulunmuşlardı (TDK, 1976 s. 10, 26, 94).

1980'li yıllardan sonra ortaöğretim kurumları için belirsizlikler ve anlamsız yeniliklerin deneme alanı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Askeri darbe ürünü olan1982 Anayasasının 14. maddesi din kültürü ve ahlak öğretimini ilk ve orta öğretimde zorunlu hale getirmiş ve bu dersler Din kültürü ve Ahlak bilgisi adı altında ortaokullarda (Haftada) her sınıfta 2, liselerde her sınıfta 1 saat olarak okutulmaya başlamıştır (Bkz. 1982 Anayası). Öğretim programlarında da

değişikliklere gidilmiştir. Öğretim programları yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Ancak içeriklerinin çok fazla değiştiği söylenemez. Bunun yanı sıra yapısal değişikliklere de gidilmiştir. 1974 yılında uygulanan ancak sonuçları alınmadan sona erdirilen, "ders geçme ve kredi sistemi" 1992-93 öğretim yılında tekrar uygulamaya konmuştur. Alt yapısı hazırlanmadan uygulamaya konan bu değişim iki yıl sonra terkedilmiş yerine 1995-1996 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere "Sınıf Geçme-Alan Sistemi" getirilmiştir. Bu yıllarda orta öğretim sisteminde tutarsızlıklar birbirini izlemiştir. Yabancı dil öğretiminde kademeli sisteme geçilmiş ancak olumsuzluklardan dolayı iki yıl sonra terkedilmiştir.

2000 li yıllara öğretim yılına kadar en az üç yıl süreli olan okullar 2005-2006 öğretim yılından itibaren Avrupa birliğine entegre olma kaygısıyla en az 4 yıl eğitim veren okullara dönüştürülmüştür. Ortaöğretimle ilgili gelişmelerden birisi de Ocak 2006 öncesinde uygulanan programlar bakımından Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde olup, diğer bakanlıklara bağlı olan bazı mesleki okulların MEB'e devredilmesi olmuştur. Böylece bu kademede yer alan askeri okullar ve polis kolejleri dışındaki tüm okullar MEB'e bağlanmıştır. Üç yıl olan lise eğitimi dört yıla çıkarılmış, ayrıca lise birinci sınıfta meslek liseleri ile genel liselerin ders programları ortak hale getirilmiştir. Genel liselerin birinci sınıfında verilen derslerin yanı sıra meslek tanıtımı, yönlendirme ve ortak beceriler ile bilgisayar dersleri de lise 1 ders çizelgesine eklenmiştir. Lise 1'i bitiren öğrenciye, meslek lisesinden genel liseye, genel liseden meslek lisesine geçiş hakkı tanınmıştır. Ancak Lise 1. sınıfta verilecek mesleki eğitim söylendiği gibi olmamıştır.

MEB'e Bağlı Orta Öğretim Kurumlarında Yer Alan Akademik Lise Türleri

Okul türleri	Hazırlık Sınıfı	Süresi(Yıl)
Anadolu Lisesi		4
Fen Lisesi		4
Sosyal Bilimler Lisesi	1	4
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi**	-	4
Spor Lisesi**	-	4

**Bu okullarla ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız http://oogm.meb.gov.tr/*

***2009–2010 öğretim yılından geçerli olmak üzere Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi "Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi" adı altında birleştirilmişlerdir.*

2012 yılında yapılan 4+4+4 düzenlemesi ile "zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması" ve orta öğretimin zorunlu öğretim kademesi olması planlanmıştır. 9.

sınıflara seçmeli din derslerinin getirilmesi, yükseköğretime giriş sınavlarında ilk kez bu yıl Din Kültürü dersinden de soru sorulması, gelecek yıllarda lise dönemine yönelik düzenlemelerden bazılarıdır. Son dönemde Mili Eğitim Bakanlığı ortaöğretimdeki okul türlerini azaltarak çözüm adına sorunları öteleme yöntemini uygulamak istemektedir. 4+4+4 yasasıyla Açık Lise koşullarının örgün eğitimle aynı haklar içerecek biçime dönüştürülmesi önümüzdeki süreçte birçok lisenin kapanmasıyla sonuçlanacaktır. İmam hatip liselerinin müfredatının, Anadolu liselerinin müfredatı ile eşitlenerek, üniversiteyi hedefleyen ancak herhangi bir Anadolu lisesine giremeyen bir öğrencinin zorunlu olarak imam hatip liselerine yönlendirilmesinin yolu açılacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorgulamayan itaatkar nesiller yetiştirme politikası YGS ve LYS deki başarı oranlarıyla da kendisini göstermiştir. 2012 LYS'de sıfır çeken öğrenci sayısı bir önceki yıla göre yüzde 69 oranında artmış ve 189 bin 410'a çıkmıştır. [L4]Güvenilirliği konusunda şüphe ile yaklaşılır hale gelen sınav sistemi bugün bir kez daha göstermiştir ki; eğitsel anlamda öğrencilerimizin kazanımları her geçen gün azalmakta, bu da öğrencilerin üniversiteye girişte başarısızlıklar yaşamalarına yol açmaktadır. Orta öğretim iflas etmiş, dershane sayısı yüzde 100 artmış, devlet liseleri sadece diploma alınan kurumlar haline getirilmiştir. Yine okullarımızda resim, müzik gibi sanat derslerinin haftalık ders saatleri içindeki oranı yüzde 15'ten 5'e düşürülmüştür. Genel anlamda sanata değer vermeyen ve sanatı eğitimden dışlayan bir anlayış egemendir. Sanat eğitimini almayarak estetik değerlerden uzak yetişen öğrencilerimiz, sanatın kazandırdığı olgunluk ve incelikten, ruhsal terbiyeden yeterince yararlanamamaktadır. Bu durum ise okullarda şiddet ortamının doğmasına zemin hazırlamaktadır (Eğitim İŞ Raporu, 2013).

2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 10'uncu sınıflarından başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere liselerde okulların (Genel Lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi) haftalık ders çizelgeleri hazırlanmıştır. Okulların özelliklerine göre farklılaşan ders türleri ve her okulda okutulan ortak seçmeli dersler ''Seçmeli ve Diğer Seçmeli Dersler'' adı altında düzenlenmiştir. Dil ve Anlatım, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Din, Ahlak ve Değerler, Yabancı Diller ve Edebiyatı, Spor ve Sosyal Etkinlik, Güzel Sanatlar ile Bilişim isimleri altında gruplandırılarak sınıflar bazında gösterilmiştir. Ayrıca Osmanlıca tüm ortaöğretim kurumlarında okutulacak seçmeli dersler arasına eklenmiştir. 2013 yılında yapılan düzenlemeyle Ortaöğretim (lise eğitimi) Liseye geçiş, 8. sınıf yani ortaokul 4. sınıf sonunda yapılacak TEOG daha sonra adı (LGS) ile belirlenmiştir. Bu sınav, ortaokulda

görülen derslerden oluşmaktadır. 2010 yılında düz lise olarak bilinen genel liseler Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Genel lise tarihe karışmıştır. Artık meslek ve Anadolu liseleri olmak üzere iki tip lise var gibi görünmekte ancak din liseleri (İmam-hatip) varlığını üçünü bir tür olarak sürdürmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren üniversiteye geçiş sınav sistemi de değiştirilmiştir. Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)'den oluşan iki aşamalı bir sınav sistemi değiştirilmiş Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adını almıştır. Üniversiteye geçiş için öngörülen yeni sınav anlayışıyla soru sayıları, oturumlar ve öğrencilerin başvurdukları alanlar yanı branşlara göre soruları çözmeleri uygulamasına gidilmiştir. İki basamaklı olan bu sınavda birinci basamakta alınması beklenen baraj puan uygulamasına 2022 yılı itibarıyla son verilmiştir. Yükseköğretime geçiş sınavlarındaki düzensizlik ve tutarsızlıklar sürmektedir Medyaya yansıyan haberler bu sınavlarda öğrencilerin ülke ortalamasının oldukça düşük olduğunu belirtmekte bu da ortaöğretim düzeyinde eğitimin kalitesinin her yıl geriye gittiğini göstermektedir.

Uluslararası Gelişmeler ve Ortaöğretim

Türkiye'nin Avrupa Birliğine üye olma çabaları eğitimsel açıdan önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Avrupa Birliği üyeleri arasındaki en önemli işbirliği konularından biri de eğitimdir. Birlik çevresindeki eğitim alanındaki işbirliği 1971 yılında üye ülkelerin eğitim bakanlarının ilk toplantısı ile başlamıştır. 1974'de üye ülkelerin devlet ve hükümet başkanları, Birliğin sosyal ve insancıl açıdan da gelişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu amaçla, 1974'de Avrupa Komisyonunca ilk öneri paketi hazırlanmıştır. Buna göre, bir yandan üye ülkelerin geleneklerine önem vermek gerekirken, diğer yandan, millî eğitim yapıları ile öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması zorunludur. Hatta, bazı alanlarda Avrupa düzeyinde iş birliğinin yararlı olacağı savunulmuştur. Bu amaçla AB düzeyinde çeşitli projeler geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Türkiye'nin de katılımının sağlandığı bazı projeler şunlardır:

Leonardo Da Vinci: Programının temel amacı, meslekî eğitimle ilgili farklı kuruluşları içeren uluslararası ortakların projelerini destekleyerek, üye ülkelerin bu alandaki politika ve reform şeklindeki faaliyetlerine katkıda bulunmaktır. Avrupa Birliği Konseyi'nin 26 Nisan 1999 tarihli kararı ile Birliğin 2000-2006 yıllarını kapsayan programın ikinci safhasına Türkiye'nin de katılmasına imkân sağlanmıştır (Duman,2001a).

Socrates: Eğitim alanında, ulusal sınırlar arasında bir Avrupa boyutu yaratmak amacıyla, 1995 -1999 döneminde uygulanan bir programdır. Socrates, değişik ülkelerdeki eğitim yöntem ve yaklaşımlarından yararlanılması fırsatı yaratan bir programdır. Programın en önemli özelliği hareketlilik ve karşılıklı değişimdir. Ortak ders programı hazırlama, okul projeleri geliştirme, öğretmenler ve üniversite personeli arası ziyaretler, uzaktan öğrenme modellerinin kullanımı, eğitim yöneticileri arasında bilişim ağının kurulması, başlıca çalışma alanlarıdır (Duman,2001b)

Mesleki ve Teknik Öğretim

Mesleki ve teknik öğretim okulları, öğrencileri genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte onları iş ve meslek alanlarına işgücü olarak yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim okullarıdır. Gelişmiş ülkelerde mesleki öğretimin gelişmesine ilişin olguları T.Powderly (1889)'da özellikle sanayi devriminin getirdiği gelişmelere yer verdiği "Grand Master Workman, Knights of Labor" Thirty Years of Labors" başlıklı çalışmasında şu şekilde betimliyor: "...köydeki demirci dükkânı kapatılmıştı, yol kenarındaki ayakkabı tamircisinin dükkânına kilit vurulmuştu, terzi tezgâhını toplamıştı, elle çalışan bu kişiler büyük fabrikaların kurulmuş olduğu şehirlere gitmişlerdi. Fabrikadaki büyük kapılar sabah erkenden açılıyor ve işçiler girdikten sonra gacırtı ile kapanıyor, iş bitince akşam tekrar açılıyordu. İşçiler sessizce ve düşünceli bir şekilde eve dönüyorlardı. Artık kendilerine ait ne bir işyerleri ne de anahtarları vardı... Her şey patronlara aitti. Hepsi bir şekilde bu yola girmişlerdi. Endüstri ve fabrikanın büyük dişlileri ve çarkları arasında birbirlerini görüp, iş hakkındaki doğru ve yanlışları tartışıyorlardı..." (Akt. Bowles and Gintis,1979,s.57). Gerçekte endüstri devrimiyle paralel olarak mesleki okulların açılmış olduğu Türkiye'de Sanayi devrimi yapılmadığı için bu tür bir gelişme uzun yıllar gerçekleşemedi. Bölgesel ve yerel esnaf ve zanaatkâr oluşumlarının katı yapısı, mektepli ve alaylı kavramını getirdi. Mektepliler de küçük sanayi işletmelerinin gerek duyduğu bilgi ve beceriyle donatılmamışlardı. Bu ise onların motivasyonunu düşürdüğü gibi, işverenleri de bu eğitimle yetişmiş kişileri istihdam etmede isteksiz hale getirmişti.

Aslında Türkiye'de Mesleki ve Teknik öğretimin uzun bir geçmişi vardır. Günümüzde faaliyet gösteren meslek okullarının bir kısmı 19. yüzyılda kurulmuştur. Bu okulların amaçlarında ve programlarında bazen ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasına göre değişiklikler yapılmıştır. Türk toplumunda, geleneksel olarak devlet memurluğunun (beyaz yaka işler) yüksek

prestije sahip olduğu ve geleneksel eğitim dizgesi içinde her türlü girişim etkinliklerinin aşağılandığı öne sürülmektedir. Belli bir toplumsal yapı içinde belirtilen insan ilişki kalıpları, değerleri ve mevcut kurumları girişimci davranışa önem vermemekte, yenilik yaratma yerine yönetme olan bürokrasinin prestiji yüksek iken iş adamlığının prestiji ise düşük olmaktadır (Şaylan, 1986, s. 112). Kuşkusuz bu öğeler Türk toplumunun kendi içi dinamikleri ve değişimlerine bağlı olarak da değişmektedir. Cumhuriyet döneminde Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencilerini belli bir mesleki veya teknik alanda iş hayatına hazırlamayı amaçlamıştır. Ayrıca mesleki ve teknik öğretim kurumlarına devam edenler yüksek öğretim kurumlarına da devam edebilmektedirler. Türkiye'de oldukça yaygın bir mesleki ve teknik öğretim anlayışı yıllar içinde genişlemiştir. Bu kurumların hemen hepsi devlete aittir (Büyük bir kısmı MEB'na bağlıdır) Bunun yanı sıra diğer bakanlıklara bağlı olanlar da vardır (Cicilioğlu, 1985, s. 239).

Cumhuriyet döneminde benimsenen mesleki öğretim modelinde okullar uzun süre ilkokula dayalı olarak açılmış, III. Milli Eğitim Şura'sı kararı ile ortaokul tek tip haline getirilmiş, liseler ise, ticaret, imam-hatip, tarım, sağlık gibi alanlara ayrılmıştır. Fakat her alanı ayrı ayrı organize etme anlayışı oldukça pahalı olduğundan, kitlelere ulaşılamamıştır. Meslekler tanımlanamamış, eğitim-belge bağlantısı kurulamamış, istihdam koşulları işverenlerin takdirine bırakılmış, bu durumda işverenler genellikle az becerikli ve ucuz işgücü gerektiren sanayi dallarını seçmek zorunda kalmışlardır. Meslek eğitim toplumda çekicilik kazanmamıştır. Okul sanayi işbirliği anlayışı ve uygulamaları hayata geçirilememiştir. Yapılan yatırımlar da yetersiz kalmış, donanımlar da çağın gerisinde kalmıştır. Meslek eğitim geliştirilemediği için, öğrencileri ortaokul ve lise kademesinde ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirebilecek değişik programlar ve yöneltme düzeninden oluşmuş ortaöğretim bütünleşmesi dikkate alınmamıştır (Baloğlu, 1990). 19. yüzyıl içinde meslek eğitimi alanında atılan adımlar daha çok, ihtiyaç duyulan alanlarda (ziraat, telgraf, denizcilik vb.) memur yetiştirmeye dönüktü. Gerçek anlamda hayata hazırlayan okullar 1860'lı yıllardan itibaren (önce İstanbul'da, Niş'te, sonra 1868'de İzmir, Bursa, Kastamonu'da) Mithat Paşa tarafından "ıslahhane" adı altında açılmıştır. Ülkeyi kalkındıracak insan gücünü yetiştirmek değil öksüz, kimsesiz çocukları bir meslek sahibi yapma gibi vicdani gerekçe ile açılmıştır. Bu okullara alınacak öğrencilerin, "babası anası olmayıp öksüz ve yetim bulunmak" koşuluna uyması beklemektedir (BOA. MF.MKT 12/59, 13 Temmuz, 1873 (H.17 Cemaziyelevvel 1290) BOA., İ.MVL. 584/26270-4 (Gurre-i

Receb 1284/29 Ekim 1867 Islah-ı Sanayi Komisyonu'nun 1868 yılında hazırladığı nizamname Ayrıca Bkz. Koç,).

Cumhuriyetin ilk yıllarında meslek ve halk eğitimi vermek üzere çok değişik eğitim merkezleri açılmıştır. Bunların birçoğu işlerliklerini II. Dünya Savaşı sonuna kadar korumuş, bu tarihte kapatılmıştır. Bu okulların ilki eğitimlerini gece veren Çıraklık Okullarıdır. Çalışan çocukların çokluğu ve eğitimden yoksun olmaları Cumhuriyetin ilanından hemen sonra böyle bir tedbiri zorunlu kılmıştır. 1926 Borçlar Yasası ile çıraklar bu yasa ile işçi değil öğrenci statüsünde değerlendirilmeye başlanmıştır. Çırakların işçi niteliklerinden mahrum bırakması aynı zamanda aynı işi yaptıkları diğer işçilerin sahip olduğu birçok haktan da yoksun kalmışlardır. Ancak yasa çırakların gece ve hafta tatillerinde çalıştırılmalarını yasaklayarak çırakların çalıştırılmasına ilk yasal kısıtlamalar getirilmiştir (Ceylan, 1992). Ayrıca okulların bütün işlemleri MEB'e bırakılmıştır (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi 20- 119- 4 07.04.1929).

1934 yılı Cumhuriyet dönemi mesleki eğitim politikaları açısından bir dönüm noktası olmuştur. 1934 yılına kadar mesleki okulların giderlerini özel kurumlar karşılamış bu tarihten sonra ise üretim içinde yer alan okul modeli benimsenmiştir. Böylelikle Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları için ödenek ayırmamış sanat okullarının atölyesi sipariş üzerine dışarıya iş yapmaya başlamıştır. Cumhuriyet Türkiye'sinde 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuş, müdürlüğüne de Türkiye'de mesleki eğitimin gelişmesine önemli katkıda bulunan Rüştü Uzel atanmıştır (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi 30-11-1-0 / 11.07.1933N). Cumhuriyetin başında 9 olan bu alandaki meslek okullarının sayısı 1950'li yılların başında 400'e ulaşmıştır. II. Dünya Savaşının mesleki eğitimdeki etkileri savaş başlamadan kendisini göstermiş dünya kapitalizminin içinde bulunduğu ekonomik kriz Türkiye'de ilk meyvesini 1940 Milli Koruma Yasası ile vermiştir. Yasa çırakları koruyan ve sağlık koşullarını güvence altına alan tüm düzenlemeleri kaldırmıştır. II. Dünya Savaşının etkileri sadece yaşanan krize karşı tedbir politikaları ile sınırlı kalmamış, bütün bir çalışma yaşamını değiştirmiştir. Bu dönemde ilk olarak göze çarpan hızlı bir sanayileşmedir. Sanayileşmenin artması, bilimsel ve teknolojik çalışmaların kurumsal boyuta taşınması uluslararası yatırımların ve sermayenin uluslararası işbirliğinin güçlenmesi, bu nedenle küreselleşme kavramının ortaya çıkması bütün dünyada işgücü niteliğinin değişmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye'de de durum aynıydı. Hızlı sanayileşme ile birlikte köyden kente hızlı bir göç dalgası başlamış sanayi ve

hizmetler sektöründe göç ile birlikte gereksinimin üstünde işgücü ortaya çıkmıştır. İşsizliğin yayılması özellikle emekçi sınıflarda çocuklarının daha kolay ve hızlı bir şekilde meslek edinecekleri meslek okullarına yönelmesine yol açmıştır. Türkiye'nin meslek eğitiminde Amerikan etkisine geçişi bütün bu değişimlerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Amerika kökenli programların Türkiye'ye ilk girişi II. Dünya Savaşından kısa bir süre sonradır. İlk değişimler köy ve meslek okulları üzerinde gerçekleştirilmiştir (Gül, 2009).

1940 yılından sonra hızlı bir gelişim gösteren meslekî ve teknik öğretim 7. Milli Eğitim Şura'sında ağırlıklı olarak yer almıştır. Bu Şurada mesleki ve teknik öğretimin her kademedeki amaçları ayrı ayrı belirlenmiştir. Bazıları şöyledir,

a) yapıcı ve yaratıcı bir muhakeme yeteneğine sahip, atılımcı, işini ve mesleğini seven bununla iftihar edip, iş ahlakını benimseyen, mesleği ile ilgili alet-edevatı iyi kullanarak, iş idaresine vakıf, göreve sorumluluk duygusu gelişmiş elemanlar yetiştirmek,

b) endüstri, bayındırlık ve diğer iş alanlarının gereksinimi olan değişik sanat dallarında beceriler isteyen işlere kolayca adapte olacak hale getirmek,

c) ayrıca bu okullara devam eden üstün yetenekli gençleri branşları ile ilgili yüksek öğretime hazırlamak,

Bu amaçlar bugün bile geçerlidir. Mesleki ve teknik öğretimdeki birçok okul bu amaçları yerine getirmeye çalışmaktadır. Fakat getirememektedir. Bu amaçların gerçekleşmesinde mesleki ve teknik öğretim kurumlarının dağınıklığı ve değişikliği de rol oynamaktaydı. Yukarıda da belirtildiği gibi bu kurumların sayıları ve değişikliği oldukça fazlaydı.

Köy Enstitüleri girişimi dışında, 1940-1945 yılları arasındaki mesleki eğitimde daha önceki dönemlere göre önemli gelişmeler olmuştur. Örneğin 1940-1941 yılında öğrencesi sayısı 4575 iken, 1945-1946 yıllarında bu sayı 20 846'ya çıkmıştır. Birinci beş yıllık plan uygulanmasından doğan kalifiye işçi gereksinimine cevap veren bu gelişim, gelecek yıllar için de önemli bir adım olmuştur. Savaş yıllarında İdeolojide de özellikle milliyetçilik, halkçılık ve laiklik ilkeleri, sınıf kavgasına ve din fanatizmine karşı şiddetle uygulanmışlardır (Timur, 1994. S. 213).

Türk toplumunda yönetici sınıf içerisindeki kâtiplik, memurluk gibi meslekler uzun yıllar hem üst hem de alt tabakaların benimsediği bir değer halini

almıştır. Memurluğun rahatlığı ve güvenliği kitleleri uzun süre bu mesleklere karşı cezbetmiştir. Mesleki eğitim geleneği eski olmasına rağmen uzun süre bu okullar yetimhane ve yoksul çocuklara özgü kurumlar olarak karşımıza çıkmıştır. Bu durum, Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Ülkemizde özellikle kırsal kesimdeki çocuklar ilkokul üstü öğrenime devam edemedikleri zaman bu kurumlara yönelmişlerdir. Ailenin geliri düşük ise bu kurumlar o ailelerce tercih edilmekteydi. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları olduğundan bunu genel öğretim lehine kullanmaktadırlar. Ana-babaların mesleksel statüleriyle çocuğa verilen eğitim arasındaki ilişkinin varlığı kabul edilmek durumundadır. Alt sınıfların kısa yoldan, kısa zamanda hayata atılmak ve bir meslek sahibi olma kaygısı onları daha çok bu okullara yöneltmektedir. Gerçekten sanat enstitüleri, öğretmen okulları, tarım, ticaret, imam-hatip, ebe okulları, astsubay okulları vs. gibi meslek okullarına devam eden öğrenciler genellikle çiftçi, işçi ve dar gelirli vatandaş çocuklarıydı (Tezcan, 1985, s. 146). Aslında bu okullara alt sınıfların devam etmeleri, diğer ülkelerde de Türkiye'yle çok benzerlik göstermektedir (Ayrıntılı karşılaştırmalar için, Bak. Bowles and Gintis, 1979).

Mesleki okulları bitirenlerin daha yükseköğrenim yapabilme olanaklarının bulunmaması ya da çok sınırlı oluşu, ülkemizde bu okullara rağbeti azaltmıştır. Bu okullar daha fazla yükselmeye olanak vermediği, dikey hareketliliği sağlamayan birer çıkmaz durumunda oldukları için bu kurumlara olan talep uzun süre düşük olmuştur. Bu konudaki istatistikler bize bunu açıkça göstermektedir, Örneğin 1955-1968 yılları arasında genel ortaokullara devam eden öğrenci sayısının oranı, orta öğretimin birinci devresine devam eden öğrenci sayısı % 82'ye yükselmiştir. Aynı devre içinde meslek okulları bünyesinde ve diğer bakanlıklarda bulunan ortaokullara devam öğrenci oranı sürekli bir biçimde azalmış % 23,7 den % 3,3'e düşmüştür. Yine, 13 yıl içinde ortaöğretimin 2. devresinde bulunan öğrencilerden liseye devam edenlerin oranı % 54,0' dan % 61'4'e yükselirken meslek okullarında bu sayı % 46 dan % 38,6'ya düşmüştür (DPT, 1976, s. 546)

Bu sorunu çözebilmek için planlı dönemin mesleki ve teknik eğitime önem veren ve politika ve önlemlere daha fazla yer ayırdığını görmekteyiz. Nüfus artışına dayalı bir mesleki öğretim planlaması yapılmamış olduğundan Türkiye'nin niteliksiz eleman birikimi yıllar geçtikçe daha da artmış, bunlar ise yükseköğretim kapılarına yığılmalarına yol açmıştır. Meslek okullarından mezun olanların çoğunlukla yükseköğretime devam etmede başarı yüzdelerinin düşük

oluşu da bu okullara olan talebi azaltmaya ilişkin başka bir öğe olmuştur. Meslek Lisesi Mezunlarının piyasada meslekleriyle ilgili bir iş bulamaması da çekiciliği azaltan bir etmen olmuştur. Örneğin yurt ölçüsünde bir örneklemle, ticaret lisesi mezunlarının öğretim ve istihdamları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada mezunların çoğunun memurluk ve yan alanı memurluk olan işler yaptığını belirtmişlerdir. Mezunların yetiştikleri meslek branşları ile ilk işlerinin ilgi derecesi belirlendiğinde %38'lik ilk işlerinin az ilgili ya da ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir. Mezunların ikinci işlerdeki en yüksek frekans yine memur olmaları yönündeydi. Aynı dönemde mesleki okullarda okuyanların işlevsel bir eğitim alamadıkları da açıktı. Bu okullara esasen yoksul çevrelerden gelen öğrenciler, mezuniyetlerinden sonra özel olarak çalışabilecekleri alanlardan yoksundurlar. Bazı alanlarda, özellikle kızlar için açılan teknik okullarındaki öğretim, ortalama Türk ailesi için lüks bir eğitim olmuştu. Buna çiçek bölümü örnek gösterilebilir. Çünkü 1950 yılına kadar Ankara'da suni çiçek yapıp satan bir tek dükkân bile açılmamıştı (Tezcan, 1985, s. 151).

Bütün gelişmiş ülkelerde mesleki öğretim orta öğretim düzeyinde daha çok sanayi ve hizmet sektörü için eleman yetiştirirken, ülkemizde halen daha genel liseler gibi genel kültür veren bir kurum olarak yüksek öğretime eleman yetiştirme gibi bir temele dayandırmaktaydı. Kuşkusuz uygulamaya önem verilecek denmesi de pek fazla işe yaramamıştı, çünkü endüstri sektörü de buradan yetişenleri talep etmiştir. Daha sonra uygulanan OSANOR projesi de bir süre sonra ortadan kalkıyordu. Bu da mesleki öğretime bakış açısını ortaya koymaktadır. Zaten mesleki ve teknik öğretimin ideolojisinin mevcut toplumsal yapıya göre ayrıntılı olarak geliştirilmesi pek de mümkün olmamıştır. Çünkü Türkiye'de eğitimin ideolojisi uzun yıllar "aydın" ya da bürokrat kesimce oluşturulmuştu. Oysaki bu tür bir eğitim ancak mesleki eğitimin içinden gelen kişilerce geliştirilebilirdi (Rüştü Uzel gibi). 1950 sonrası gelişmelerde ise ABD ve diğer ülkelerle olan ilişkilerin artması özellikle yabancı firmaların Türkiye'de yatırım yapması, yabancı uzmanların bu tür eğitimin ekonomideki getirilerine işaret etmeleri ile olumlu ve önemli gelişmeler olmuş yavaş yavaş orta burjuva sınıf oluşturulmuştur. Özellikle ticaret ve hizmet sektöründeki gelişmelerle birlikte orta öğretimde ticaret okulları yüksek öğretimde ise, ekonomi alanındaki kurumların nitelik ve nicelik olarak artış gösterdikleri de bir gerçektir (Güven, 1992). 1950-1980 arasında en hızlı gelişme, oransal olarak İmam-Hatip Okullarında gözlenmiştir. 1938'de bu tür bir okul

bulunmuyordu. 1977-1978 öğretim yılında mesleki ve teknik öğrenim gören öğrencilerin %28,7 si din eğitimi görüyordu (Adem, 1981,s. 100, 103)

Ortaöğretimde genel-mesleki öğretim ayırımı hiçbir zaman önlememiştir. Mesleki öğretim kademesindeki öğrencilerin sayıları hemen her zaman çok düşük kalmıştır. Planlı dönemde en önemli hedeflerden biri mesleki ve teknik eğitimi geliştirmekti fakat geleneksel ve kültürel öğelerden dolayı, bu okullarda istenen başarıyı sağlamak pek de kolay değildi. Bütün bunların yanı sıra mezunların iş bulamaması, birçok mezunun yüksek öğretime devam etmesi gibi zorunlulukları da peşinden getirmiştir (DPT,1967 s. 178-79).1974-1975 öğretim yılından itibaren orta dereceli bütün mesleki ve teknik okullar, meslek lisesi adını almıştır. Bütün bunlara ek olarak Mesleki ve Teknik okulların amaç ve görevlerine uygun her meslek dalının özel amaçları ve bu amaçları gerçekleştirebilecek derslerin türleri ve hedefleri, konuları ile uygulamada göz önünde bulundurulacak esaslar programlarla saptanır diye hüküm de getirilmiştir (MEB, 1975, Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumları Yönetmeliği). Ayrıca 1975–1976 öğretim yılından itibaren 9. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda çevre istek ve ihtiyaçları göz önüne alınarak üretime yönelik yeni okul ve mesleki bölümler ile, programlarının düzenlenmesi ve sanayi ile birliği de ortaya konmuştur. Yerel düzeyde bazı endüstri meslek liselerinde okul ve sanayi arasında ortak sorunları çözümlemeye yönelik işbirliği çalışmaları düzenlenmiştir. 1978 yılında ise bu çalışmaları daha sağlam temellere oturtarak genişletmek ve sürekliliği sağlamak üzere dört endüstri meslek lisesinde Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitim projesi başlatılmıştır (Oğuzkan, 1981, s. 133).

Kalkınma planları Mesleki ve Teknik Öğretim anlayışının Türkiye'deki görünümünü çok iyi bir şekilde özetlemektedir. Mesleki ve Teknik öğretimin bazı alanları ise tam tersine oldukça büyük bir gelişme ve ilerleme göstermiştir. Örneğin 1973 yılında ortaokul ve lise düzeyinde öğretim yapan okullardan oluşan örgün mesleki ve teknik orta öğretim de öğrenci artışı 1978 ile karşılaştırıldığında % 201. düzeyindeydi ancak bu artışta İmam Hatiplerin çok önemli bir payı olduğu da gerçektir. Çünkü 1973–1974' de İmam-Hatip okullarında okuyan öğrenci sayısı 10 bin dolayındayken, 1977-1978'de % 904,5' lik bir artışla 108 345'e yükselmiştir. Mesleki öğretim içinde yer alıp da uzun yıllar üzerinde en fazla tartışılan kurum aslında din öğretimi olmuştur. Bu öğretim hemen hemen her hükümet ve iktidarın önüne konan temel sorunlardan biri olmuştur. İktidarlar önce bu kurumu büyütmüş beslemiş daha sonra da ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Bu nedenle

çalışmanın bu bölümünde mesleki öğretimin bir alt basamağı gibi görünen fakat kendine özgü yönleri olan din öğretimi ve düzenlenişi ele alınacaktır.

Cumhuriyet döneminde, mesleki ve teknik öğretim kurumları önemli değişikliklere uğramıştır. En önemli değişikliklerden biri, bazı istisnalar dışında mesleki ve teknik öğretim kurumlarının orta kısımlarının kaldırılması veya genel ortaokula dönüştürülmesidir. Başka bir önemli değişiklik de bu okulların ikinci devrelerinin sürelerinin giderek uzatılmasıdır. 1980'li yıllarda endüstri meslek liselerinde 40'a yakın meslek alanına öğrenci yetiştiren program bulunmaktadır (Oğuzkan, 1981, s. 36). Bugünkü mesleki eğitimin esasları bir takım değişikliklerle de olsa halen geçerliliğini koruyan Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu (1986) ile belirlenmiştir. 2001'de adı Mesleki Eğitim Kanunu olmuştur ve birkaç maddesi değişen yasaya göre 14 yaşını doldurmuş, 19 yaşından gün almamış ve ilköğretim mezunu çocuklar sağlık koşulları da yapacakları işe elverişli ise çıraklığa başvurabilirler. Yasanın diğer maddeleri de incelendiğinde çırakların işyerinde çalışan işçilerle aynı-hatta bazı durumlarda daha kötü- çalışma şartlarına sahip olmalarına rağmen sadece öğrenci niteliği verildiği, işçi niteliklerinin kazandırılmadığı görülmüştür. Sadece çıraklık eğitim merkezleri için değil bütün meslek okulları öğrencileri için durum aynıdır. Örneğin çırak işçiler diğer işçiler gibi yılda bir ay ücretli izin alırlar. Ders saatlerini saymazsak çalışma süreleri diğer işçilerle eşittir. Ancak ne çıraklar, ne de stajyer öğrenciler işyerindeki personelden sayılırlar. Aldıkları ücret asgari ücretin üçte birine eşittir. Bunların yanında sosyal ve siyasal her türlü haktan yoksundurlar. Herhangi bir iş kazasına karşı sigortaları yoktur. Ancak isterlerse velileri öğrencilerini sigortalayabilir. Devletin kendi kurumları bile çırakların ne sıfatla anılacağı konusunda henüz mutabık olmuş değiller. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı üretimin içinde yer alamamalarından dolayı çırakları işçi statüsünde değerlendirirken, Milli Eğitim Bakanlığı öğrenci olarak tanımlamıştır.

Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası ile birlikte Türkiye'de ilk defa okul-sanayi, eğitim-istihdam işbirliği hedef alınarak kurulan bir kurum yapılandırıldı. Kısa adı METARGEM olan Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi'nin asıl görevi sanayinin nitelikli işgücü konusundaki gereksinimlerini belirlemektir. METARGEM ile birlikte eğitim artık sanayinin hizmetindedir. Mesleki eğitim üzerinde oynanan oyunlar süreci 1984'te başlatılan, sonra ardı arkası gelmeyen projelerle devam eder. Bu projelerin ilki Endüstriyel Eğitim Projesi'dir. Yeni teknolojilerin hayata geçmesi ile birlikte artan endüstrileşme düzeyine Türkiye'nin

erişebilmesi için Dünya Bankası ile başlatılmış olan proje 30 Meslek Yüksek Okulu'nda uygulamaya konmuştur. Yeni getirilen ancak henüz uygulamaya geçmemiş olan işe alınacak kişilerde herhangi bir meslek belgesinin aranması (mesleki ve teknik öğretim diploması, sertifika, kalfalık ve ustalık belgesi gibi) şartı okul-işletme ilişkilendirilmesini daha da kuvvetlendirecek bir uygulamadır. Bu uygulamanın hayata geçmesiyle işgücü niteliğinin ve verimliliğin artacağına emin olan devletin ve sermayenin kurumları altyapı çalışmalarına başladılar. AB ve ABD destekli bu projelerin bir kısmı mesleki ve teknik öğretmenlerini, bir kısmı ise öğrencilerini hedef almıştır. "Yeni sistemin ana hedefinin işletmeler" olduğunu söylemekte sermaye tereddüt bile etmemiştir.

Öğretmen kalitesini yükseltmek amacıyla başlatılan başlıca iki proje 1993 tarihli Milli Eğitimi Geliştirme projesi (MEGP) ile 1997 tarihli Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)'dir. Meslek öğretmenlerinin niteliklerini arttırarak mesleki eğitimin kalitesini yükseltmek, böylelikle üretimde verimliliği arttıracak yüksek nitelikli elemanları istihdam edebilmek projenin temel amacıdır. 1993 tarihli bir başka proje olan Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE) özelleşmiş bir çalışmadır. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün girişimiyle başlayan proje kadının çalışma ortamına hazırlanmasını amaçlamaktadır. Projeyi yürüten temel kurumlar yine okullar ve işletmelerdir (METGE, 2000).

Bugüne kadar ortaya atılmış projelerin sonuncusu en ileri düzeyden işgücü sömürüsünü karşımıza çıkarıyor. Milli Eğitim Bakanı'nın "Artık Endüstri Meslek Liseleri'ni organize sanayi bölgelerinin içine yapacağımız bir dönem başlamıştır. Mesleki eğitimin atölye ve pratik kısmı ..... Fabrikasında yapılacaktır." Sözleriyle özetlenen Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgeleri Projesi (METEB) işletmelere değişik kolaylıklar getirmektedir. METEB'in temel öğelerinden biri sınavsız geçiştir. Buna göre meslek liselerinden mezun olan öğrenciler ya kendi eğitim bölgeleriyle ilişkilendirilmiş meslek yüksek okullarına, ya da dışarıdaki bir meslek yüksek okuluna sınavsız olarak kayıt yaptırabilirler. 200'ün üzerinde çalışanı olan işletmeler herhangi bir kamu desteği olmaksızın eğitim merkezi kurabilirler. Ancak eğitim bölgesi içindeki her kurum bir meslek yüksek okulu ile işbirliği halinde olmalıdır. METEB'lerin ilk örneği 2004 yılında AB ve değişik kurum ve kuruluşların desteği ile kuruldu (TİSK, 2004).

Bütün bu projelerin amacı yalnızca nitelikli eleman sayısını ve işgücünü arttırmak değildir. Mesleki eğitimin gelişimi Türkiye kapitalizmi için çok daha

fazla şey ifade etmektedir. İşletmelerin işgücünden tasarruf edebilmek için yeni teknolojilerden azami ölçüde yararlanarak, uluslararası pazarda yerlerini alabilmelerini ve bu nedenle hem uluslararası hem de yerel pazarlarda rekabetin güçlenmesinin sağlanması ancak mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi ile olasıdır. Ancak ne büyük çelişkidir ki, meslek lisesi mezunlarının ancak % 3,5'i bir iş bulup istihdam edilebilmektedir.

Ortaöğretimin aynı zamanda öğrenciyi hayata da hazırlaması gerektiği düşüncesi 1960 ihtilalinden sonra orta okul düzeyinde, 1970 muhtırasından sonra lise düzeyinde okullaşmanın amaçları arasında yer almıştır. "Sanayinin gerektirdiği nitelikli ara insan gücünü yetiştirmek" ise ancak 1980 sonrası ortaöğretim reformu içinde gündeme gelebilmiştir. Mesleki teknik eğitime ağırlık verme bakımından son on yılda ciddi bir gelişmenin sağlanabildiğini söylemek güçtür. 1999'da yapılan 16. Milli Eğitim Şurasında konu masaya yatırılmış, komisyonlarda sorunun çözümüne kaynaklık edebilecek son derece önemli öneriler geliştirilmiştir. 2001 yılında çıkarılan 4702 sayılı Milli Eğitim Yasasında mesleki teknik eğitim ile ilgili değişiklik yapılmasına ilişkin kanun, önerilerin dikkate alındığı, mesleki teknik eğitim reformunun kapıda olduğu izlenimi vermiş, kamuoyunda ilgi ve heyecan uyandırmıştır. Yasa ile genel lise mezunlarına mesleki eğitim yolu ile yüksek öğretim kolaylığı, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı içinde ve taşra örgütlerinde "Mesleki Eğitim Kurulları" oluşturulması, 20'nin üzerinde işçi çalıştıran işyerlerinde %5 oranında mesleki eğitim yaptırılması zorunluluğu, iş yerlerinin yalnızca mesleki eğitim görenleri istihdam etmesi, mesleki eğitimin denetimine ilgili sektörlerin de katılması gibi pek çok önemli düzenleme getirilmiştir. Fakat yasa ile ilgili çıkarılması gereken yönetmelikler gereği gibi çıkarılamamış, mesleki eğitim kurulları işlevsel hale getirilememiş, mesleklerin standartları belirlenememiş, gerekli programlar geliştirilememiştir. Eğitim kurumu-iş yeri bağlantısı kurulamamış, iş yaşamı belgeye bağlanamamıştır. İlköğretim sonrası seçenekler artırılamayınca ilköğretim boyutunda da öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleğe yönlendirilmeleri mümkün olmamakta, bunun için gerekli araçlar bir türlü sağlıklı oluşturulamamaktadır.

1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanun ile zorunlu ilköğretim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının başlangıç yılı olan 1997–1998 öğretim yılında %85,1 olan ilköğretimdeki okullaşma oranı 2000-2001 öğretim yılında %99,4 olmuştur. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim çalışmalarında

alınan mesafe, elde edilen başarı ve oluşturulan sağlam temel, ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması için uygun bir zemin oluşturmuştur. Bu amaçla 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu, 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu, 4306 sayılı Sekiz Yıllık Eğitim Kanunu ve 3797 sayılı MEB Teşkilat Kanununda değişiklik yapan çerçeve niteliğindeki 4702 sayılı Kanun yürürlüğe konulmuştur. Diğer ülkelerle rekabet edebilme ve AB ülkeleri arasında mal ve hizmetlerin serbest dolaşımında, ülkemiz insan gücünün değerini koruyabilmek, ekonomik alanda üretimi artırmak, sadece alan ve kullanan değil, üreten ve satan ülke olabilmek amacıyla, 4702 sayılı kanun doğrultusunda ortaöğretim sistemi, meslekî ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılmaktadır. 3308 sayılı Kanun gereğince işyerlerinde uygulamalı eğitim gören öğrencilere işveren tarafından asgari ücretin en az % 30'u oranında ücret verilmekte olup Milli Eğitim Bakanlığınca da sigortaları ödenmektedir. 2009-2010 öğretim yılından geçerli olmak üzere 70'ten fazla olan okul türü 15'e indirilerek, özellikle mesleki ortaöğretimde okul değişikliği azaltılmış, program değişikliği temele alınarak ortaöğretimdeki okullar yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni yapılandırmaya göre mesleki eğitimdeki okul türleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Okulları

Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi

- Anadolu Meslek Programı (AMP)
- Anadolu Teknik Programı (ATP)
- Ustalık Programı (MEMP)

Çok Programlı Anadolu Lisesi

- Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi
- Anadolu Lisesi
- Anadolu İmam-Hatip Lisesi
- Ustalık Programı (MEMP)

Meslekî Eğitim Merkezleri

- Ustalık Programı (MEMP)

Güzel Sanatlar Liseleri- Spor Liseleri

Anadolu Meslek Programında, bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında genel bilgi dersleri yer almaktadır.

•Anadolu Teknik Programında ise bir mesleğe yönelik bilgi ve becerilerin yanında matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri 4 yıl boyunca ağırlıklı olarak verilmektedir.

•Her iki programda da 10.sınıfta mesleki alan eğitimi, 11.ve12. sınıfta meslek alanına bağlı olarak da dil eğitimi de verilmektedir.

•Anadolu Meslek Programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılır. Anadolu Teknik Programına merkezi sınav ile yerleştirme yapılır.

Çok programlı Anadolu liseleri; genel ve mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır.

Mesleki eğitim merkezleri, kalfalık ve ustalık eğitimi ile mesleki ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumlarıdır.

Mesleki eğitim programlarına sınavsız geçiş ve mahalli yerleştirme ile kayıt yapılır.

•Mesleki eğitim programlarında 9.sınıftan itibaren alan ve dal seçimi yapılır. Eğitime başlanabilmesi için eğitim görülecek alan ve dala uygun işyeri ve usta öğretici olması şartı aranır. Bir veya iki gün teorik eğitim, dört veya beş gün işyerinde mesleki eğitim verilir.

Din Öğretimi Alanında Gelişmeler

Din, değişik düşüncelerdeki insanları ortak bir eylem içinde birleştirme ve ortak eylemlere sürüklemekte en etkili araçlardan birisi olmuştur. Bütün dinler, siyasi iktidarlar ile ilişkiler kurmuş, siyasi iktidarı etkilemiş ve siyasi hayat içinde de yer almıştır. Dinsel duyguların ise çoğunlukla karşıt devrimci akımlardan çıkarı olanlara, halkı peşlerine takabilmek için istismar edilmeye en açık duygular olduğu da kabul edilmektedir. Din, hem kişinin inancına ve kendi kontrolüne girmeyen güçlerle ilişki kurma işlevini yürütmekte ve hem de bir toplumsal kurum olarak işe koşulmaktadır (Keyder, 1986, s. 132). Dinin toplum içindeki işlevi kişinin etrafındaki dünyayı anlamasına yarayan bir model temin etmesinde ve toplum ilişkilerinin pekiştiren yönler vermesinde belirir. Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim süreci, öğrenciye bağımsız düşünme, soru sorma, araştırma ve kendi kendine öğrenme becerileri ile demokratik tutum ve davranışlar

kazandırmamakta, öğrencinin kendi yetenekleri doğrultusunda gelişmesine olanak verememektedir. Böylelikle dinsel eğitimdeki gelişmeler öğretim birliğini tehdit eder duruma gelmiştir (Gök, 1996, s. 462). Türk toplumunda din hiçbir zaman yeri doldurulamayan bir olgu olmuştur. İdeolojik olarak Türkiye halen hareketlidir. Batılı bir toplum yaratmayı amaç edinen Atatürk İlkelerinin geniş bir temele yayılması, okullarda çok yönlü bir şekilde öğretilmesi ve yapılanlar Batılı - Avrupalı bir devleti oluşturmada istenen başarıyı getirememiştir. Bunun eldeki eski ve değişmeyen malzemeyle yapılması ve üstten başlayarak uygulamaya konması pek de bir şey ifade etmiyordu. Bernard Lewis'in (1961) işaret ettiği gibi "Türk kültür ve yaşamının daha derininde yer alan İslami kökler halen daha yaşamaktaydı ve Türkiye'deki temel Müslüman-Türk kimliği değişime uğratılmamıştı " (s.417-418). Ülkede değişik zamanlarda kurulmuş ve iktidar olmuş partilerin hemen hepsi modern bir demokratik, anayasal ve Cumhuriyetin oluşturulmasına adamışlardı.

Cumhuriyet Türkiye'sinde Atatürk devrimleri din ile sık sık çatışır gibi görünmüştür. Cumhuriyet devrimi temelde yerleşik ve geleneksel değerlerin değişmesini ön plana almış ancak fakat bu, tam olarak başarılamamıştır. Cumhuriyetin ideolojisi olarak Kemalizm, egemen bir ideoloji olarak İslami alandaki çok boyutluluğunun yerini alamamıştır (Tapper, 1992 s. 6). Buna rağmen 1950 ve sonrasında siyasi iktidarı alıp onu bağımlı hale getiren yeni güçlerin siyasi amaçları için dini kullandıkları da bir gerçektir. Bu yıllardan sonra laiklikten önemli ölçüde ödün verilmeye başlanmıştır. Nitekim 1960'lı yıllardan sonra Türkiye'deki din akımları ve dinsel ideoloji, egemen kapitalizm ideolojisine karşı çıkan düşünce akımlarını hedef alan bir görünüm çizmiştir. Buna ilişkin olarak gelişen sol akımlara karşı İslam dini çıkarılmış, İslamiyet ile karşıt akımlar komünizmle nitelendirilerek karşı karşıya getirilmiştir (Yavuz, 1969, s. 126-128). İslamiyet diğer dinlerden farklı olarak öteki dünya ile ilgili konular dışında kendine özgü bir yaşayış ve siyasal sistem düzeni de kurmuştur. Dinsel duygular çoğu kez karşıt olan gruplarca istismar edilmişlerdir (Özek, 1968, s. 27-28). Bu Türkiye için de geçerlidir.

Cumhuriyet dönemiyle birlikte, Modernleşme ve laiklik ideolojileri İslami yaşamın diğer alanlarındaki etkisini azaltılmak istenmiş ancak Çok partili yaşama geçiş ile beraber din tekrar politik alana geçmiştir. Bütün partiler istisnasız dini kullanmaya başlamıştır. Dine dayalı ideolojiler İslami yaşamın diğer alanlarındaki etkisini azaltmaya yönelmiş, fakat öte yandan İslama karşıt ve muhafazakâr bir

ideolojiye dönüştürmüştür (Tapper, 1991, s. 12). CHP çok partili hayata geçişten sonra 1946 seçimlerinde iktidarını korumakla beraber geniş bir halk tepkisiyle de karşılaşmıştır. Parti, bu tepkiyi dinsel tutuma bağlamıştır. Bu yorum, CHP iktidarını bazı yeni tutumlara itmiştir. 1945 kurultayında altı okun anlamını yeniden gözden geçirmiştir. Dinde reform fikri üzerinde durulmakta, Diyanet İşleri Teşkilatının devlet kuruluşu içinden çıkartılmasından, dine önem verilerek devrimci bir yapıya sokulması çabaları gösterilmiştir. Nitekim 1947 CHP kurultayında bir grup gençliğe dini bilgi verilmesi için okullara din dersleri konulması öngörülmüş, seçim endişesiyle 1 Şubat 1949'da ilkokullara din dersi konmuş, 1949 Ocak ayında ise İmam-Hatip-Kursları açılmış, 7 Ocak 1949'da İlahiyat Fakültesi açılmıştır (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşive Kararlar Daire Başkanlığı 119 - 35 - 4 05.05.1949-00.00.0000 30-18-1-2 / Özek, 1968, s.164-165). 1960'ta Milli Eğitim komisyonu İlahiyat Fakültesinin işlevini şöyle açıklamıştır. "İslam ve diğer dinleri inceleyip halka tanıtmak, dinin temellerini tam anlamıyla bilen aydın din adamı yetiştirmek" (Eren, 1963, s. 202). Benzer kurumların Yüksek İslam Enstitüsü adıyla açıldığı görülmüştür (Daha sonra sayıları arttırılacak olan İmam-Hatip liselerine öğretmen yetiştirmeye hazırlık!). Din, Türk toplumunda az gelişmiş bölgelerde egemen sosyal ve ekonomik grupların çıkarlarını korumaya daha gelişmiş bölgelerde ise hızlı gelişmelerden olumsuz olarak etkilenmiş olanlara karşı bir güç olarak kullanılmak gibi iki role sahip olmuştur (Tapper, 1991, s.9). Bu nedenle özellikle çok partili yaşama geçtikten sonra temel ideolojik araç olarak kullanılmaya başlamıştır. Nitekim din eğitimine yönelik çabalar 1950'den sonra hız kazanmıştır. DP yönetimi iktidara gelişinden 6 ay sonra Kasım 1950'de din derslerini normal bir program içine almış (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Kararlar Daire Başkanlığı (1928- 04.11.1950), ama çocuğun bu dersi izlemesi kararını yine ebeveyne bırakmıştır. Kuşkusuz bu laik kanattan gelecek tepkiye göre ayarlanmıştı. Laikliğin farklı yorumlanmasıyla başlayan bu olgu başka şeyleri de beraberinde getirmiştir. 1950 tarihinde ana programın içine alınmıştır. Ayrıca çocuklarına din dersinin verilmesini istemeyen velilerin bu isteklerini yazılı olarak okul idarelerine bildirmeleri durumunda çocuklarının din dersinde muaf tutulması uygulaması başlamıştır (Başar, 1985, s. 537).

1956-1957 öğretim yılında da ortaokul ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına seçmeli din dersleri konmuştur (lise ve dengi okullara seçmeli din dersi konması 1967-68 öğretim yılına rastlar). 1930'larda herhangi yasal bir önleme başvurulmaksızın öğrenci kayıtlarının giderek düşmesi sonucu kendiliğinden

kapanan İmam-Hatip okulları, aynı biçimde yasal bir düzenlemeye gerek duyulmadan, 1951 ve sonraki yıllarda yeniden açılmaya başlamıştır. İlk olarak İstanbul, İzmir, Konya başta olmak üzere 7 il merkezinde açılan bu kurumlar için İlim Yayma Cemiyetleri aracılığı ile geniş yardım ve katılım kampanyaları gerçekleştirilmiştir. İki devreli (Ortaokul-lise) meslek okulu konumundaki bu kurumların birinci devreleri 4, ikinci devreleri 3 yıldı (Güven, 2022). DP iktidarı, dinsel kurumları yöresel tarikatlara kadar inerek kendi çıkarı için kullanmış, yığınlarla bağlantılarını bu yolla pekiştirmeye başlamıştır. Bunu başarmıştır da. Kırsal kesim ve onu yöneten kadrolar açısından dini kurumlar ne kadar önemli ise, belli bir grup eşraf vb. orta sınıf açısından da şoven duyguların geliştirilmesi o kadar önemli olmuştur (Çavdar, 1992, s. 2060). Milliyetçiliğin ekonomik darboğazlar döneminde ön plana çıkması gibi dini ideoloji de paralel kullanılmış toplumsal yığınları harekete geçirme anlayışı din yoluyla gerçekleştirilmek istenmiştir.

1959'da gerek ortaöğretim kurumlarına, gerekse diğer ortaokullara din dersleri öğretmenleri yetiştirmek için İstanbul'da ilk Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. 4 yıllık olan bu kurumların diğerleri, Konya, Kayseri, İzmir ve Erzurum gibi bölgesel merkezlerde (bazıları muhafazakârlığıyla ünlü olan merkezler) yüksek din eğitimi ve öğretimi için elverişli kentlerde kurulmuştur. Buradan mezun olanlar, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın müftülük ve vaizlik hizmetlerine atanmaktaydılar (Sakaoğlu,1992,s.116). Bu olgu daha sonraki yıllarda daha da kökleşmiş, 1990 sonrasında toplumsal bölünme ve çatışmalara kadar götürmüştür. Eğitimde çözülemeyen sorunlara bir yenisi daha eklenmiştir. 1990 sonrası yıllarda yükseköğretimde bu tür kurumların sayısının 15 olduğu bilinmektedir. Şenel (1997), bu kurumları eğitim sistemimize yerleştirilmiş "Truva atları" olarak adlandırmakta, din öğretimi veren bu yüksekokulların ya da fakültelerin, eğitim sisteminde artık kendilerinden beklenenleri yerine getiremediklerini ve din öğretimi veren bu kurumlarda çalışanların, akademik unvan ve araştırmalarla toplumda söz sahibi olmalarıyla, mevcut düzeni meşrulaştırmaya yardımcı olduklarını belirtmektedir.

Maddi açıdan henüz daha güçlenmemiş olan İslamcı cemaatler ve tarikatların, bu dönemde henüz daha toplumdaki etkileri doğrudan ortaya çıkmadığından ya da çekingen olduklarından dolayı eğitim kurumları açamadıkları anlaşılmaktadır ancak 1980 sonrasında yavaş yavaş tarikatlar ve cemaatlerce desteklenen okullar milli eğitim sistemi içinde yer almaya

başlamışlardır. Yükselen İslamcı orta ve üst burjuva sınıf kendilerine yukarıdan dayatılan şablonu beğenmedikleri için kendi ideolojisini bu kurumlar aracılığıyla aktarmışlardır. Zaten mevcut sistem içinde bunu yapmaları mümkün olamayacaktı, çünkü bakanlığın hazırlamış olduğu şekil ve özün içeriğine bağlı olmak durumundaydılar. Çok partili yaşama geçildikten sonra pek çok politikacı siyasal varlıklarının devamını sağa ve sola ve dinsel çevrelere ve ödün vermekte bulmuşlar ve ülkenin temel sorunlarına yaklaşmamışlardır. Bu uygulamaya karşı silahlı kuvvetler ve bir dereceye kadar da üniversitelerden uyarılar gelmiş bu durum ise toplumda ayrılıkları daha fazla körüklemiştir. Politikacılar ve aydınlarımız, Türk halkına en kötü siyasal davranış örnekleri vermiştir. Karpat'ın (1959) da belirttiği gibi siyasal özgürlükler ve genel olarak topluma olumla yararlar sağlaması gereken çok partili demokrasi, Türkiye'de kültür ve eğitim alanındaki gelişmeler üzerinde olumsuz etkilerde bulunmuştur.

Din öğretiminin önde gelen kurumlarından İmam-Hatip Liseleri zaman içinde öğretim programlarını genel liselere benzetmişler bir mesleki öğretim kurumu olmaktan çıkarak, genel eğitim veren dini liselere dönüşmüştür. İmam-Hatip liselerinin laik eğitim düzenini ortadan kaldırdığı iddiaları, bu yüzden ortaya atılmaktadır. Bazıları İmam-Hatip'lerin aydın din adamı yetiştirdiğini, halkın geniş katılı ve talebi yanında başka türlü dikey ilerleme olanağı bulamayan gençlerin bu okullar aracılığı ile hareketliliğin sağlandığını ileri sürmektedir. Her haliyle İmam-Hatip Liseleri, Türkiye'de aktüel siyasi tartışmaların önemli bir noktasını oluşturmaktadır. İmam-Hatip liseleri sorunu devletin bütün eğitim kurumları bu arada din eğitimi üzerindeki tekelinden de kaynaklanmaktır. Din eğitimi sorununa, başka hiçbir ülkede görülmeyen, böyle bir çözüm getirilmiştir. İmam-Hatip okulları diğer meslek okullarına göre daha hızlı bir gelişme göstermiştir. Ortaöğretimde klasik orta ve liselerden sonra en büyük öğrenci kitlesine İmam-Hatip okullarının sahip olduğu bilinmektedir. Türkiye'de din eğitiminin hızla gelişmesine iki önemli öğe neden olmuştur, halkın bu eğitimi gereksinme olarak politikacılara duyurması, muhafazakâr politikacıların da oy için kullanması ve diğer okulların kapasitesinin sınırlanmasıdır. Gerçekte birçok öğrenci diğer okullara giremedikleri için İmam-Hatip okullarına gitmektedirler. Ayrıca İmam-Hatip okulları diğer okulların sağlayamadığı olanakları (parasız yatılı vb.) sağlamaktadır. Diğer okullara devam edemeyen öğrenciler için en avantajlı kurumlar haline gelmişlerdir. Çoğu kez amaç, din adamı olmaktan çok, öğrenim olanağına bir şekilde sahip olmak olarak ortaya çıkmıştır (Güven, 2000).

1980 sonrasında din eğitiminde en önemli değişiklik, üniversiteler kanunundaki değişmeyle birlikte yükseköğretim düzeyinde din öğretimi veren kurumların da değişime uğramasıdır. 41 sayılı "Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"nin kabulü ile İstanbul, Konya, Kayseri, İzmir, Bursa, Samsun, Yüksek İslâm Enstitüleri İlâhiyat Fakültesi haline dönüştürülmüş ve üniversitelere bağlanmışlardır. Ayrıca, Anayasa'nın 24. maddesi ile Din Bilgisi ve Ahlak dersi "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla birleştirilerek tek ders halinde bütün ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulması mecburi hale getirildi. Bu dersin ilkokul 4. ve 5. ortaokul 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 2'şer saat, lise 1. 2. ve 3. sınıflarında ise 1'er saat okutulması kabul edilmiştir. Anayasa değişikliği ile birlikte Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün adı, 179 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 4. maddesi ile "Din Öğretimi Genel Müdürlüğü" şeklinde değiştirildi. 1982 Anayasasının kabulünden sonra 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 31. maddesi "Lise ve dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmağa hak kazanır ..." şeklinde düzenlendi ve bununla birlikte bütün meslekî ve teknik lise mezunları ile birlikte İmam-Hatip Lisesi mezunları da 1983 yılından itibaren istisnasız bütün üniversitelere ve onlara bağlı yüksekokullara girebilme hakkına sahip oldular. 1985 yılında ilk Anadolu İmam-Hatip Lisesi İstanbul/Kartal'da Almanca eğitim yaptırmak üzere açıldı. 12. Milli Eğitim Şurasında "İmam Hatip Liselerinin, imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile ilgili elemanları yetiştirmek üzere ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programları uygulayan öğretim kurumları olarak tanımlanması dile getirilmiştir: "DKAB ders programlarının yeniden gözden geçirilmesi, Anayasanın öngördüğü çerçeve içinde din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi" maddeleri yer aldı. 1989'da Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'nın kararı ile Marmara Üniversitesi (İstanbul), Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir), Ankara Üniversitesi (Ankara), Uludağ Üniversitesi (Bursa) İlâhiyat Fakülteleri Dekanlıklarına bağlı olarak 2 yıllık İlâhiyat Meslek Yüksek Okulları açılması kabul edildi.

1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 174 sayılı kararı ile İmam-Hatip Lisesi, Hazırlık sınıfı (1) + 3 = 4 yıllık bir lise olarak yeniden düzenlenmiştir. Türk eğitim sisteminde ilgili ilgisiz herkesin üzerinde en fazla tartıştığı konu bu karar olmuştur. Türkiye'de din öğretimini bitirmeye yönelik olduğu iddia edilen bu karar politize edilerek her fırsatta değiştirilmesi için çabalar gösterilmektedir. 9 ayrı üniversiteye bağlı İlâhiyat Fakültelerinde 4 yıllık

"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü" açılmış ve fiilen öğretime başlamıştır. İlâhiyat Fakültelerinin program ve öğretim süresi yeniden düzenlendi. 2007 (9 Ekim) Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi'nin insan hakları sözleşmesinin "eğitimde ailenin dini ve felsefi inancına saygı gösterir" ilkesine uygun olmadığına karar vermiştir ancak MEB bunu dikkate almadan yüzeysel bir gerekçe yazarak tavrını sürdürmüştür (Güven, 2008).

Din Öğretiminin Yeniden Uyandırılması: 4+4+4 Düzenlemesi:

2012-2013 yılında uygulanmaya başlayan eğitimde 4+4+4 düzenlemesi din öğretimi lehine sonuçlar ortaya çıkarmıştır. En belirgin sonuçlardan birisi, okul dönüşümleri sonrasında ilkokul ortaokul ayrışmasının ardından yeniden açılan imam hatip ortaokulları ve imam hatip liselerinin sayısındaki belirgin artıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında 537 olan İmam Hatip Lisesi sayısı, bir yıl gibi kısa bir süre içinde de 708`e ulaşmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye`de 730 bağımsız imam hatip ortaokulu bulunuyorken, 369 imam hatip ortaokulu İmam hatip liseleri bünyesinde açılmıştır. MEB verilerine göre Türkiye`de toplam imam hatip ortaokulu sayısı 1.099`dur. Bu okullar son yıllarda iktidarın da desteği ile çok büyük gelişme göstermiştir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün verilerine göre, 2020-21 öğretim yılında okul sayışı 4413`e derslik sayısı ise öğrenci sayısı 514 bine, öğretmen sayısı ise 32 bine çıkmıştır. Bu okulların tamamında tam gün eğitim yapılmaktadır. Ayrıca, yaklaşım 80 bin öğrenci de Açık İmam-Hatip okullarında öğrenim görmektedir.

Söz konusu yasayla, yeniden ortaokul olarak düzenlenen ikinci 4 yıllık eğitimle mesleki yönlendirmeyi erken yaşa çekme gerekçe olarak sunulmuştu. Fakat bu yılki uygulamadan da anlaşıldığı gibi hükümetin amacı mesleki yönlendirme değil bütün okulları imam hatip okullarına dönüştürmektir. Bu okullarda okuyan öğrenci sayısı ise hükümetin yürüttüğü kampanyalarla oldukça artmıştır. Derslik ve öğretmen ihtiyacının hat safhaya ulaştığı ülkemizde imam hatiplerin gerek öğretmen kadrosu gerekse derslik sayısı bakımından avantajlı olması dikkat çekicidir (Eğitim İŞ Raporu, 2013). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 21.07.2012 tarihinde İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yaptığı değişiklik sonucunda, ilkokuldan sonra hafızlık eğitimine devam eden öğrenciler için bir yıl devamsızlık hakkı tanıyarak, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini çiğnemiştir. Eğitimde 4+4+4 dayatması ile dini eğitim kurumları olarak bilinen imam hatip okulları

sistemde tekrar güç kazanmaya başlamıştır. İmam hatip ortaokullarındaki sayısal artış sadece okul sayısı ile sınırlı kalmamış keza liseler de MEB yönetici kadroları vb. tarafından özel olarak desteklenerek ve ayırım yapılarak kapasite olarak artırılmıştır. Buna bir de MEB'in liseye geçiş sınavlarında başarısız olan öğrencilere seçenek olarak İmam-hatip okullarını sunması eklendiğinde din öğretiminin aldığı boyut daha net görülebilir.

Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretimde Gelişmeler

Türkiye'nin yükseköğretim tarihi 11. yüzyılda Bağdat'ta Selçuklular tarafından kurulan Nizamiye Medresesine kadar uzanmaktadır. Medreseler Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında önemli kurumlardan biri olmuş ve imparatorluğun yıkılışına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Birçok bakımdan ortaçağ üniversitesi özelliği taşıyan medreselerde dini içerikli dersler yanında felsefe, matematik, astronomi ve tıp ile ilgili dersler de okutulmaktaydı. Bu kurumlarda eğitim bilginin üretilmesi ve yayılmasından çok, var olan bilginin öğrenilmesi ve yorumlanması ile sınırlıydı. Medrese bir kurum olarak Osmanlı İmparatorluğunun yükselme dönemlerinde önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak, entelektüel gelişmeyi uyarma kapasitesindeki yetersizlik ve değişime direnme eğilimleri ile daha sonraki dönemlerde imparatorluğun modernleştirilmesi girişimlerinde çoğu zaman engelleyici bir kuruma dönüşmüştür. Osmanlı İmparatorluğu çağdaş anlamda yükseköğretim kurumlarını askeri alanlardaki bazı yenilgilerden sonra askeri okullar açarak başlatmıştır. Bu okullardan ilki 1773'te açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun'dur. Bu okul üç yıl süreli idi. Bu okulun açılışı eğitim bakımından bir yenileşme döneminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. İkincisi, 1795'te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun'dur. Bu iki kurum geleneksel medrese eğitiminden ilk sapmayı temsil etmektedir ve bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturmuşlardır. Bu iki okulu 1827'de Tıbbiye'nin ve 1833'de Harbiye'nin kurulması izlemiştir. 19. yüzyılın sonlarına doğru ve 20. yüzyılın başlarında bir çok bakanlığa bağlı değişik devlet yükseköğretim kurumları kurulmuştur.

19. yüzyılın ikinci yarısında girişilen bir-iki darülfünun (fenlerin evi) deneyimi başarılı olmamış, ancak 1900'de açılan darülfünun kalıcı olabilmiştir. Batılı anlamda, daha çok da Avrupa etkisinde Darülfünun olarak adlandırılan bir üniversite kurma kararı 1836 yılında verilmiştir. Hazırlık süreci on yedi yıl sürmüştür. Özellikle de medrese hocalarının tepkisiyle oluşan toplumsal direnç

nedeniyle, 1900 yılında Dar'ul-Fünuni Osmani adıyla öğretime başlayabilmiştir. Türk toplumunda gerçek üniversitenin açılış tarihi 1900'dür (Bkz. BOA MB.İ... 2-33 H-12-02-1264 (19 Ocak 1848). BOA İ..DUİT H115 - 29 -16-04-1318.) Tarihini eskiye götüren üniversiteler medreseyle özdeşim kurmaktadırlar. 1912 yılında öğretim kadrosuna Alman profesörler katılmış ve 1915'te modern akademik araştırma döneminin başlangıcını oluşturacak araştırma enstitüleri kurulmuştur. 1919 yılında Darülfünun'a bilimsel özerklik verilmiştir. Bu tarihten sonra darülfünun giderek gelişmiş ve 1919'da özerk hale gelmiştir. 1924'te Cumhuriyet yönetimi özerk darülfünunu tüzel kişilikle güçlendirmiştir, ancak darülfünun kendisinden beklenen görevleri yerine getirememiştir. Darülfünun özerkliği, fildişi kulesine çekilmek ve denetimsizlik olarak algılamıştır. 1923 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte medreseler ve diğer dini okullar kapatılırken, Darülfünun 1924 yılında tüzel kişiliğe kavuşturularak korunmuştur. Bu kurumun yeni Cumhuriyetin devrimlerine destek vermesi ve yeni anlayışın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmesi beklenmiştir. İlk Cumhuriyet hükümeti bir dizi düzenlemeyle Darülfünun'u daha etkin bir eğitim kurumu haline getirmeye çalışmıştır. Bu düzenlemeler arasında kurumun bina sayısının artırılması, yeni fakültelerin kurulması, öğretim üyelerinin terfi edilmeleri ve maaşlarının iyileştirilmesi ve belki de hepsinden önemlisi 1 Nisan 1924 tarihli bir kanunla kuruma "şahsiyet-i hükmiye vermek suretiyle katma bir bütçe ile idaresinin sağlanarak kurumun özerkliğinin idari ve mali bakımdan da tamamlaması" sayılabilir. Bütün bu düzenlemeler 21 Nisan 1924 tarihli bir talimatnamede sıralanmış ve Bakanlar Kurulu'nca onaylanmıştır (Unat, 1964, s. 57).

Darülfünun'un kaderini belirleyecek olan gelişmeler ise 1924 yılından sonra yaşanmıştır. Mustafa Kemal'in de şahsen müdahale etme gereğini duyduğu olaylardan biri 1924 yılında olmuştur. Darülfünun'da öğrenim gören bir grup öğrencinin okul bahçesinde fotoğraf çektirmesi ve okul hocalarının bazılarının resim çektirmenin günah olduğunu söyleyerek bu öğrencileri cezalandırmalarıyla başlayan olaylar, Mustafa Kemal'in asıl cezalandırılması gerekenlerin hocalar olduğunu söylemesiyle doruğa tırmanmıştır. İstanbul savcılığı devreye girerek üniversite hocalarını mahkemeye vereceğini bildirir. Bunun üzerine Eğitim Bakanlığı da devreye girmiş fakat üniversite içinden bir grup hocanın olayı üniversite içinde çözeceklerini bildirmesiyle bu dosya kapanmıştır (Widman, 2000).

Üniversitenin özerk statüsünü gölgeleyen bu müdahale üniversiteyi kamuoyunun gündemine getirmekle kalmamış, üniversitenin kendi içinde de önemli tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışmalar bazen üniversite öğretim üyelerinin birbirlerinin çalışmalarını yanlışlıklarla dolu olduğunu iddia etmelerine kadar varmıştır. Bu tür olaylar TBMM'de büyük yankı uyandırmıştır. Bardağı taşıran son damla ise 1930'lu yılların başında hükümetin kültür politikası çerçevesinde yürütülen dil ve tarih hareketlerine üniversitenin yeterli desteği vermemesiyle yaşanır. Yeterli destek bir yana bu konuda ciddi eleştiriler ileri süren bazı üniversite mensupları hükümetin üniversiteye top yekun el atmasına zemin hazırlamıştır (Tunaya, 1989). Darülfununun devrimler konusundaki vurdumduymazlığı, darülfununun tümüyle yeniden ele alınması gereksinimini ortaya çıkarınca, 1932 yılında İsviçre'den getirtilen A. Malche'nin darülfünun hakkındaki raporu temel alınmış, 1933 yılında darülfünun kapatılmış yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Kararlar Daire Başkanlığı 242-129 34 - 16 - 7 30-18-1-2 / 13.03.1933=). İstanbul Üniversitesi bilimsel özerkliğe sahipti ancak yönetsel açıdan Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu durum, üniversite reformu başarıya ulaşıncaya kadar yetkilerin geçici olarak merkezde toplanmasını sağlamakla açıklanabilir.1946'da üniversite özerkliğinin geri verilmesi bunun göstergesidir (Güler,1994).

1933 Üniversite Reformu'nun arkasında yatan gerekçelerden en önemlisi hiç şüphesiz yerleştirilmeye çalışılan siyasi anlayışın kültürel ve eğitimle ilgili politikalarının kurumsallaştırılması yönünde Darülfünun'un gösterdiği kayıtsız tutumdur (Taşdemirci, 1992). Bu kayıtsızlığı 1.8.1933 tarihinde dönemin Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip İstanbul Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşmada şu şekilde eleştirmektedir: "İstanbul Darülfununu en sonunda sustu, kendi kabuğuna çekildi ve adeta bir ortaçağ yalıtılmışlığıyla dış dünyadan tamamen koptu" (Widmann, 2000, s. 77). Henüz başlamış olan reform hareketini meşrulaştırmayı amaçlayan bu konuşma aslında reformun etkenleri ve nedenleri konusunda önemli mesajlar içermektedir. Dört aylık çalışması sırasında Fakülteleri, klinikleri ziyaret eden, laboratuvarları, seminerleri ve kütüphaneleri gören, politikacılarla, profesörlerle, idari memurlarla ve öğrencilerle konuşan Malche, sonunda istenen raporu hazırlayarak Eğitim Bakanlığı'na sunmuştur (Malche, 1930).

Malche'ın "hükümetin Darülfununla işbirliği içinde bir reform yapmasının çekinilecek bir şey olmadığını" söyleyerek Bakanlığa destek verdiği raporunda eleştirileri şu noktalarda özetlenebilir:

Her şeyden önce Türkçe bilimsel yayınlar eksiktir.

Darülfünun 'un fakülteleri arasında bilimsel çalışma ortaklığını sağlayacak bağlantı yoktur.

Ders metodu, hiçbir şey vaat etmeyecek şekilde eskimiştir. Dersin, ansiklopedik kitap bilgisi şeklinde verilmesi (bunun ezberlenmesinin beklenmesi) sakıncalıdır ve gerçek bilimsel çalışmaya yönelmeyi etkilemektedir.

Öğrenci öğretici arasındaki ilişki dershane içinde bitmekte, dışarıda öğrenciler yol gösterici olmadan ve kendi başına kalmaktadır.

Basit bir tercümenin bir tez olarak kabul edilmesi, kişisel araştırma ve telif eserlerinin değerlerini hiçe indirmiştir.

Öğretim üyelerinin çoğunluğu, dışarıdaki iş ve ilişkilerinin çokluğu yüzünden Darülfünundaki görevlerini ikinci derecede sayacak kadar kurum ile bağlarını azaltmışlardır.

Darülfünun öğretimi, memleketin hayatı ve çalışmaları ile bağlantıyı kaybetmiş, teorik bir içine kapanma halinde kalmıştır.

Türk öğrencilerin yabancı dilbilgisi yetersizdir. Galatasaray Lisesi'nden, Alman ve İngiliz okullarından mezun olanlar azınlıkta bulunmaktadır.

Geleceğin Türk profesörlerinin İstanbul Üniversitesi'nde yetişmesi henüz mümkün değildir. Bu yöndeki eğitim mutlaka yurtdışında yapılmalıdır.

İstanbul'un Asya yakasında Haydarpaşa'daki Tıp Fakültesi'nin konumu elverişsizdir, çünkü eski İstanbul'daki hastanelerin durumu nedeniyle, gerçek tıp yaşamı diğer yakada sürmektedir.

Değişik dersler hiçbir fayda sağlamayacak şekilde paralel olarak yürütülmektedir, örneğin Hukuk Fakültesi'ndeki, Mülkiye ve Yüksek Ticaret Okulu'ndaki dersler gibi.

Albert Malche gözlemlerini şöyle tamamlıyor: "Bunlar İstanbul Darülfünun'unun ilerlemesine ve gelişmesine, kendi kendini ıslah etmesine engel olan birçok sebep arasında hemen akla gelenlerdir" (Widman, 2000, s. 78). Daha sonra Darülfünun lağvedilmiş ve İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Bkz. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi Kararlar Daire Başkanlığı (1928-) 36 - 36 - 1 15.05.1933-00.00.0000). Reformdan ilk etkilenen kesim Darülfünun'da çalışanlar

olmuştur. Bu kurumun kadrosundaki 155 kişinin 59'u yeni kadroya alınmış, 96'sı kadro dışı bırakılmıştır (Korkut, 1983, s.316).

Reform kapsamında gerçekleşen en büyük gelişme yurtdışından, özellikle Almanya'dan bir grup profesör ve uzmanın Türkiye'ye getirilmesi olmuştur. Hemen hemen tamamı İstanbul Üniversitesi'nde görev yapmaya başlayan Alman akademisyenlerin hiçbiri Türkçe bilmediğinden dersler Almanca yapılmış, bir çevirmen aracılığıyla eşzamanlı Türkçeye çevrilmiştir. Almanya'da gün geçtikçe daha da güçlenen Nasyonal Sosyalizm kısa sürede Yahudi karşıtlığını genel bir politika haline getirmiş ve Yahudi nüfusun yaşam alanını daraltmıştır. Sonuçta Türkiye'ye gelen Yahudi öğretim üyelerinin büyük bir kısmı ülkelerine geri dönememişler, bazıları Türkiye'de kalmayı seçmek bazıları da Türkiye üzerinden Amerika'ya veya diğer ülkelere gitmek zorunda kalmışlardır. Yurtdışından gelen profesör ve uzmanlar dil problemi yüzünden üniversite hayatına hemen katkıda bulunamamış olmalarına rağmen, ilerleyen süreçte Batılı anlamda üniversite geleneğinin yerleştirilmesi ve öğretim elemanı gereksinimin giderilmesinde çok önemli bir rol oynamışlardır. Bu profesör ve uzmanlar müzikten edebiyata, felsefeden jeolojiye, tıptan mikro kimyaya hatta kütüphaneciliğe kadar bir çok alanın bilimsel temellerini atmışlardır (Güven, 2016, Müller, 1998, s. 294-305). Reform konusundaki çalışmalar özellikle eski kuşak üniversite öğretim üyelerinin tepkisini çektiyse de, bu tepki rejim karşıtlığı olarak algılandığından geniş bir kabul görmemiştir. Nitekim tepkilerini farklı zeminlerde ortaya koyan eğitimci İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi üniversite mensupları yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nin öğretim kadrosuna dahil edilmemiştir (Başgöz, 1995, s. 84, Widmann, 2000, s. 85). Darülfünun'un kadrosundaki 155 kişiden sadece 59'u 6 Haziran 1933 tarihinde kurulan İstanbul Üniversitesi kadrosuna alınmıştır. Nazilerden kaçan pek çok Yahudi profesörün gelmesiyle İstanbul Üniversitesi ve Ankara'daki diğer yükseköğretim kurumları (Y.Ziraat Enstitüsü, Hukuk Fakültesi) eğitim-öğretim ve araştırmada önemli merkezler haline gelmiştir (Taşdemirci, 1992). Bu anlamda, "Alman hocaların gelişinin, üniversite açısından basit bir dış yardım olarak" değerlendirilmemesi gerektiği söylenebilir (Ortaylı, 1982, s. 29). Reform kapsamında gerçekleştirilen değişikliklerden bir tanesi de üniversitede görev yapan yönetici ve öğretim üyelerinin unvanlarında olmuştur. "Fakülte", "Dekan" ve "Rektör" gibi günümüzde kullanılan kavramlar bu çerçevede ilk kez kullanılmaya başlanmıştır. Emin yerine rektör, fakülte reisi yerine dekan, müderrislere profesör, muallimlere doçent, muallim muavinlerine asistan denilmesi bu dönemde başlamıştır (Widmann, 2000, s. 85). Türkiye'nin

yükseköğretim tarihinde dönüm noktası sayılabilecek olaylardan biri belki de en önemlisi 1933 yılında gerçekleştirilen "Üniversite Reformu" ya da o zamanki adıyla Darülfünun Reformu'dur. Gerçekleştiği dönemde ve daha sonra ciddi tartışmalara yol açmış olan 1933 Üniversite Reformunun, getirdiği üniversite modeliyle Türk üniversitesini dünyanın birçok gelişmiş ülkesindeki üniversitelerle aynı düzeye taşıdığı iddia edilmektedir. 1946 yılında üniversitelerin kuruluşu ve organizasyonu üniversite kanunu adını taşıyan ilk yasanın ortaya çıkmasıyla kontrol altına alınmak istenmiştir. Yasada Üniversiteler, "bilim ve yönetim özerkliğine, tüzelkişiliğe sahiptirler" denilerek, üniversiteye özerklik verilmesinin yanında, tek üniversiteli sistemden çok üniversiteli sisteme geçilmesinin yolu açılmıştır. 1946 tarihli 4936 sayılı yasa, 1944'te kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi'yle birlikte Ankara Üniversitesi'nin kuruluşunun dayanağı haline gelmiştir.

1950 Sonrasında Yüksek Öğretimde Gelişmeler

Türkiye'de üniversitelerin kuruluş tarihçesi (modern anlamda) pek eskiye gitmese de, Avrupa'da kurulan ilk üniversitelerle medreseler arasında ortak olan "din"* temeli, her iki kurumun da tarihini eskiye götürmektedir. Kuşkusuz, medreseler kendilerini geliştiremedikleri için, modern anlamda üniversite anlayışına geçememişlerdir. Osmanlı döneminde, Batılı anlamda üniversite, Darülfünun ile girmiştir. Cumhuriyet döneminde üzerinde en fazla konuşulan ve tartışılan bir kurum üniversite olmuştur. İktidar ve bilim ilişkisi her fırsatta üniversiteler üzerine yönlendirilmiştir. Üniversitelerin açılması işini bizzat siyasi irade yapmıştır. Üniversiteler ise kendilerine özgü yapılarını geliştirmeye çalışarak, yüklendiklerini yerine getirmeye çalışmışlardır. Toplumdaki gelişmelere paralel olarak üniversitenin rolü de değişime uğramıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında üniversitelere bakış açısı da değişmiştir. Üniversiteler artık sadece araştırma yapan kurum olmayacaktı. Yeni bilgiyi üreten ve toplumun değişmesine katkıda bulunacak kurumlar olacaktı. Üniversitenin işlevinin değişmesi, üniversitede sunulan eğitimin niteliğini de değiştirecekti. Üniversiteler gerek toplumsal, gerek politik ve gerekse ekonomik yaşamı çok yönlü olarak değiştirebilecek birikimi üretme ve bireyleri yetiştirme bakımından toplumda önemli görevleri üstlenmişlerdir. Yeni meslekler için bireyler yetiştirme,

* Bu konuda ayrıntı ve geniş açıklamalar için bak Makdisi, G. Rise of Colleges 1988, Oxford University Press.

kalkınmaya katkıda bulunma gibi olgular da eklenince üniversitelerin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktaydı. Durum böyle olunca, üniversitelerin ideolojik ve düşünsel tartışmalardan uzak kalması da düşünülemezdi. Kendi dinamiklerini kullanarak üniversite, nesnel eleştiri ve bilgi üretme yoluyla topluma ve siyasi yaşama da katkıda bulunarak, toplumdaki etkinliğini devam ettiriyordu. Bu olgular siyasi otoriteyi ister istemez üniversiteyle iletişime itiyordu.

Önce 1933'te daha sonra üniversite 1946'da tekrar reforma tabi tutulmuş, üniversiteler kanunu ile üniversitelere tam özerklik verilmişti. Bu tarihte İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin kuruluş yasaları tamamlanmıştı. Üniversite geleneği, pozitivizm ve milliyetçilik geleneğinin bir uzantısı olarak Türk aydınlarının yoğun çabalarıyla da şekillenmiştir. Türk milliyetçiliğinin önde gelen isimlerinden olan Ziya Gökalp'in ideolojik düşüncesine paralel olarak, Atatürk ve CHP üniversiteler aracılığı ile istedikleri modern toplumu deyim yerinde ise aydınları yetiştirebileceğini düşünüyorlardı, çünkü Gökalp, lise ve yükseköğretimle yönetici aydın sınıfın yetiştirileceğini öne sürüyordu. 1950 yılından sonra Türk toplumundaki politik ve sosyal değişimler üniversitelere olan talebi artırmaya başlamıştır. 1950'den sonra üniversiteye artan talep ile bu konudaki sorunların ortaya çıkması ile yeni üniversitelerin açılması ve gece öğretimi yapılması gibi uygulamalara geçilmesinin hükümetlerce ele alınıp planlandığı görülecekti. Gece üniversitesi düşüncesi üniversitelerin olanaklarının yeterli olmaması, hazır olmamaları gibi nedenlerle istenen başarıya ulaşmaktan uzak kalacaktı. Daha sonraki yıllarda öğrencilerin şiddet hareketleri politik arenaya askerlerin çıkmalarına neden olmuştur. Türk-Eğitim sisteminde yükseköğretim özellikle 1950'den itibaren politik ve ideolojik çatışmaların merkezinde yer almaktaydı. Bunu birçok araştırmacı ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Bazı yazarlar, bunun nedenini sosyo-ekonomik eşitsizliklere bağlarlarken, bazıları yöneticilerin yetersizliğine bazıları da geleneksel kontrolün bozulmasına ve sosyal patlamalarla birlikte özellikle şehirlerde artan fakirlik vb. olgulara bağlıyorlardı (Karpat. 1981,Keyder,1989). Örneğin DP iktidarının eğitim politikasının en önemli sonucu sayısal düşüş değil, ajitasyonları 1960 devrimine yol açan, üniversite öğrencilerini de içeren entelektüel yabancılaşmaya girmesi bize bu konuda önemli ipuçları vermektedir. Burada II. Dünya savaşından sonra yüksek öğretimde meydana gelen değişiklikleri de gözden geçirmek gerekir. Türkiye'de yüksek öğretimde önemli değişiklikler 1946 üniversite reformuyla gerçekleşmiştir.

1946 reform kanunu, üniversitelerde öğretim kadar araştırmaya da önem vermesi nedeniyle, programları klasik ve ansiklopedik bilgi yığını olmaktan çıkararak, içeriğin araştırma bulgularına dayanan öğretimin araştırma ile desteklenmesi ve yurt sorunlarına dönük olması gibi ilkeler getirmesi yönlerinden ele alınabilirdi (Kısakürek, 1976, s. 22). Bu yıllarda üniversiteler çoğunlukla üst sosyo-ekonomik sınıflardan gelen kesimlere hitap etmiştir. Sayılarının ve kontenjanlarının az olması bu olguyu daha da kısıtlamaktaydı. Bilindiği gibi üniversiteler devlet eliyle organize edilmişlerdi. Bu ise Türkiye'de üniversiteleri kendi iç dinamiklerinden çok, dış etkilere ve müdahalelere açık hale getirmiştir. Tıpkı 1933, 1946, 1971, ve 1981'de hazırlanan yasa tasarıları buna örnektir. Dışarıdan özellikle siyasi otoritelerden gelen bu güdümlü değişiklikler, üniversitelerin yapısal açıdan da değişmelerine yol açmıştır. Buna özellikle belli dönemlerdeki politik ve toplumsal gelişmelerin etkisi de katılabilir. II. Dünya Savaşı sonrasında dünyada dengelerin değişmesi, yüksek öğretime olan talebin artmaya başlaması, liberalizmin ortaya çıkardığı popülist yaklaşımlar buna örnek verilebilir. Ayrıca, savaş sonrası oluşan dengelerde yeni ülkelerin ve yeni düzenin kurulması gibi olgulardan ortaya çıkan yeni anlayışlar üniversitelere bakış açısını bir şekilde etkilemiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında, Türkiye'nin Batı dünyasında yer alması, çok partili demokratik hayata geçiş gündeme gelince, özerk üniversite eğitimi savunulmaya başladı. 13 Haziran 1946 tarihli 4936 sayılı yasa ile, İstanbul Üniversitesi, 1944'te Teknik Üniversite adını alan Yüksek Mühendis okulu, Ankara'daki fakülteleri bünyesinde taşıyan Ankara Üniversitesi özerklik elde etti (Saqeb,1983 s. 158-157).

Özerklik konusuna üniversitelerimiz açısından bakıldığında bu sorunun Cumhuriyet döneminden bu yana farklı algılandığı ortaya çıkacaktır. 1946'ya kadar olan dönemde üniversiteler tamamen devletin denetimi altında olmuşlardır. Daha sonra kendi sınırları içinde özerkliğe kavuşabilmişlerdir. Yükseköğretim geleneksel yapısı içinde içine kapalı olarak işleyişine uzun süre devam etmiştir. Üniversiteler bilgi üretme işlevini toplumsal yaşam ve ekonomik-kültürel olgulardan bağımsız olarak yerine getirmişlerdi. Üniversitelerin bu yapısı, yeni gelişmelere cevap vermeyi zorlaştırmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında toplumun refah düzeyindeki genel artışa paralel olarak, hızlı nüfus artışı ve artan kentleşme ile birlikte üniversiteye girmek isteyen lise mezunlarının sayısında da artış olmuştur. Daha önce de denildiği gibi, orta öğretim nitelik olarak artık seçkin eğitiminden yapısal olarak kitle eğitimine doğru değişmek durumunda kalmıştı.

Bu durum yeni üniversitelerin açılmasını da beraberinde getirmiştir. Fakat 1950 sonrasında DP iktidarı döneminde eski üniversitelerdeki eğitim öğretim sistemine gösterilen tepki ile sosyo-ekonomik değişimlerin gerektirdiği yeni koşullar, özellikle kurulacak üniversiteler için oluşturulması düşünülen sistemin belirlenmesi konusunda önemli bir etken olmuştur. Ekonomide devletçilikten serbest piyasa ekonomisine geçiş gibi öğeler üniversiteye yönelik beklentileri de etkilemiştir (Meray, 1971, s. 31).

1946 yılındaki üniversite yasasıyla üniversitelerden bazı yetkilerin alınmasından sonra üniversitenin bir çok işi akademisyenlere kalmış ve üniversiteler Almanya'da olduğu gibi içinde kürsüleri olan fakültelere dönüşmüştür. Bu ise üst basamaklarda olanlara müthiş güç vermeye başladı ve bu kişiler de kürsülerde tek hakim olmaya başlamıştır. Kürsü profesörüne verilen ayrıcalıklar kişisel ilişkilerin üniversitede hemen her alanda ön plana çıkmasına neden olmuştur. Oluşturulmuş olan yönetim ve denetim mekanizması ortaya çıkan istisnaları önlemekte yetersiz kalmıştır. Çünkü yetki ve sorumluluk bizzat fakültelere verilmişti, bunun sonucunda üniversite çok ciddi etik, disiplin sorunları yaşamış ve uzmanlık alanları açısından öğrenci dağılımındaki dengesizlik gibi durumlarla karşı karşıya kalmıştır. Buna en önemli örnek öğrenci kontenjanlarındaki artışlar verilebilir. Bazı bilim alanlarda yığılmalar ortaya çıkarken, bazıları ise kısır kalmıştır. Tıpkı bütün Ortadoğu ülkelerinde olduğu gibi tabii bilimler buna hiçbir şekilde cevap verememiştir. Bunun iki temel nedeni vardı, birincisi tabii bilimler için laboratuvar vb. koşulların sınırlayıcı olması, ikincisi ise sosyal bilimlerin saygınlığının yüksek olmasıydı (Sylizowicz, 1973, s. 337–338). Halkın üniversite eğitimine olan talep de sürekli artmış, üniversitelere olan talep baskısı üniversiteleri yeniden yapılanmaya itmiş daha çok kişiye öğretim verebilmek için alt yapısı hazırlanmadan yeni üniversiteler açılmaya başlanacaktı. Bu bir bütün olarak, toplumun değişimiyle yakından ilişkiliydi. Alt kademelerde okullaşma oranlarının artmasının oluşturduğu akış yükseköğretime talep artışı şeklinde yansımış ve kapasite sorunları ortaya çıkmıştır. 1946 yılında kurulan Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi gibi kuruluşunun 15. Yılında kapasite yönünden doygun hale gelmiş, 1950'lerden sonra diğer üniversiteler gelişmiştir. Üniversite sayısı belli bir tempo farkı ile artış göstermesine rağmen üniversite kapısında yığılmalar gittikçe artmıştır.

Üniversitelerin diğer devlet kurumlarına benzemeyen bir yapıda oluşları, yönetimlerinin ayrı bir birikim ve uzmanlığa gereksinim göstermesi görüşünden

hareketle, tüzel kişiliği olan bir yönetimi ve bütçeye sahip olmaları öngörülmüştür. 1950 genel seçimlerinden sonra bazı üniversite öğretim elemanlarının söz ve davranışlarıyla belirli bir siyasi partiyi destekler nitelikte hareket etmeleri hem üniversitelerin yönetimlerini güç durumda bırakmış, hem de hükümet çevrelerinde huzursuzluk yaratmıştı. Dönemin iktidarı muhalefeti vurmak için ellerindeki her kozu kullanıyorlardı. Bunlardan biri de üniversitelerdi. Çünkü hükümet üniversiteleri de muhalif kanat olarak ele alıyordu. Bu durum eğitim kurumlarını da etkiliyordu. Üniversiteye karşı önemli yaptırımlardan biri de profesörlerin partilerde fiilen görev almamaları hakkındaki kanun tasarısıydı. Buradaki amaç çok açıktı. Bilindiği gibi üniversite çevreleri aslında muhalefete yakınlık duyuyordu. İktidar, muhalefeti bu destekten yoksun bırakmak için üniversite profesörlerinin siyasetle uğraşmasını yasaklayan bir tasarıyı hazırladı ve 21 Temmuz 1953 de kanunlaşmasını sağladı (Eroğul, 1970, s. 89). Siyasi ideolojinin üniversiteye olan etkilerinin değişim ve üniversitenin yasal temellerini etkilemiş, bununla da yetinilmemiş dönemin iktidarı Anayasayı çiğneyerek karşı çıkarak ve yargı bağımsızlığı, üniversite özerkliği, basın özgürlüğünü göz ardı etmiş, bu da yetmiyormuş gibi gazetecileri hapse atmış, profesörleri üniversiten uzaklaştırmışlardı. Üniversite öğretim üyelerinin siyasi etkinliklerin dışında tutulabilmelerini sağlayabilmek amacıyla 1953 tarihinde 6185 sayılı üniversiteler kanunun 46. Maddesi değiştirilmiş:" üniversite öğretimi mesleğinden kalmasına yer bırakmayacak kadar şeref haysiyet kırıcı bir suç işleyenlerle, siyasi teşekküllerde fiili vazife alanlar... bu gibilerin akademik unvanlarını taşıyıp taşıyamamaları üniversite senatolarınca ayrıca karar altına alınır..." ifadesiyle üniversiteler gözdağı verilmiştir (Akt. Başar, 1988, s. 575). Bu dönemin bir başka gelişmesi de üniversite sayısının artırılması çabalarıdır. Dönemin iktidarı Avrupa yerine ABD ile daha yakın ilişkiler kurmuş ve yeni üniversite geleneğini ABD'den örnek alarak oluşturmuştur.

ABD ile yakınlaşmalar Türk toplumunda üniversite geleneğinin değişmesini de beraberinde getirmiştir. Daha önce Alman ve Fransız ekolü diyebileceğimiz araştırmayı ön plana alan, katı hiyerarşiye dayalı akademik yapının olduğu Kıta Avrupa'sı geleneği yerine Anglo-Sakson üniversite geleneği benimsenmiştir. Yeni üniversiteler bu geleneğe göre oluşturulmaya başlamış ve yurdun farklı yerlerinde kurulmuştur. "Landgrand" adı verilen ABD geleneğinde ise üniversite toplumdan bağımsız değil, toplumla iç içe yaşaması ve toplumun sorunlarına karşılık vermesi biçiminde özetlenmiştir. Bu anlayışla Erzurum'da Atatürk Üniversitesi, daha sonra

Ankara'da yabancı dilde (İngilizce) eğitim veren bir üniversite ODTÜ kurulmuştur. Bu kurumların açılmasında ABD ve İngiltere'nin rolü büyüktür. Bu ülkeler sadece maddi yardım yapmakla kalmamışlar aynı zamanda yeni bir tür üniversite anlayışının da Türk toplumuna girmesini sağlamışlardır. Uluslararası çerçeveler bağlamında Türkiye de yüksek öğretim önemli ikili-üçlü yardımları almaya başlamış, Fransa, Ankara Üniversitesine laboratuvar dahil olmak üzere yardım etmiş, British Council dil öğretimi için destek vermiş, Almanlar Ankara Üniversitesindeki yöneticilik eğitim projelerini desteklemişlerdi. Atatürk Üniversitesi, Nebraska Üniversitesinden, ODTÜ de ABD yardım kuruluşlardan yardım almıştır (Saqeb, 1983, s. 197). Bu yeni durumlar, yüksek öğretimin gelişimine önemli katkıda bulunmuşlardır. Böylece yüksek öğretim dışarıdan gelen yardımlar ve önerilerle yeni bir anlayışla organize edilmiştir.

Bu dönemde de yükseköğretime olan başvuru Atatürk dönemiyle karşılaştırıldığında 4 kat daha artmıştı. İlk beş yıllık plandan sonraki döneme kadar, kurumların kapasitesi 2 katına çıkmıştır. Sosyal bilimler alanları oldukça rağbet görüyordu. Modernleşme politikalarıyla ve şehir merkezli yaşam tarzına olan etkileri bunda oldukça fazlaydı (Saqeb, 1983, s. 153) Bütün bunlar üniversitelerin kendilerine özgü değişimleri kendi iç dinamikleriyle gerçekleştirmesini sağlandığı söylenemez. Yeni kurulan üniversitenin özerk bir kurum olması umulmaktaydı. İstanbul ve Ankara'ya ek olarak aynı statüde yeni bir üniversite kurulması amaçlanmaktaydı. Eski statüde ısrar edilmekle beraber, 1950 sonrasında mevcut sisteme özellikle öğretim metotlarına ve çoğunlukla mezunlar arasında görülen dogmatik ve sosyal değişmeler ve bu arada artan uluslararası ilişkiler, şehirleşme ve sanayileşme ve ülkede diğer öğelerin değişmesi, teknik eğilimli, pratik yetenekli, teoriden çok sorunlara eğilen iyi İngilizce bilen elemanların yetiştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkarmıştır (Okyar, 1970, s. 51-52). Bu çalışmaların temeli kuşkusuz daha öncelere dayanıyordu. Üstelik değişim ve gelişmeler yine siyasi otoritenin inisiyatifinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçeklemiştir. Atatürk'ün bizzat kendisi konuşmasında temel arzunun doğuda Van ve Erzurum'da üniversitelerin açılması olduğunu belirtmişti.13 Mayıs 1957 tarih ve 6990 sayılı kanunla Atatürk Üniversitesi kurulmuştur, Atatürk'ün isteği yaklaşık 20 yıl sonra gerçekleşmiştir ancak Celal Bayar ABD ziyareti sırasında ABD standartlarına dayanan yeni üniversite oluşturulması için hükümet yardımını bizzat istemiştir. Üniversitenin Doğu Anadolu'nun sosyo-kültürel, ekonomik ve teknik bakımlardan kalkınmasında rol oynayacağı, hem araştırma yapması hem de uygulamaya ilişkin sorunları çözmesi

kuruluş kanununda yer almıştır. Atatürk üniversitesinden sonra geleneksel kalıplardan farklılaşan üniversiteler sayıca artmaya başlamıştır. Bu üniversitelere eleman sağlamak için atama ve yükseltme mevcut standartlar düşürülmüştür. Bütün çabalara rağmen akademisyenleri gerek Atatürk Üniversitesi, gerek KTÜ gibi üniversitelere çekmek mümkün olmuyordu. Öğretim üyesi yetiştirebilmek için yurt dışına da elemanlar gönderilmiştir (Geri gelenler tam bir hayal kırıklığı içine düşeceklerdi. Çünkü laboratuvarın olmadığı yerde kendilerinden mucizeler beklenecekti. Tıpkı günümüzde olduğu gibi) (Sylizowicz, 1973, s.377-78). Bu sorunlara bir de üniversitenin yönetim sorunu eklenince yeni üniversiteler deyim yerindeyse zavallı durumuna düşüyordu.

Atatürk Üniversitesinde hemen hiçbir zaman dinamik ve güçlü bir liderlik oluşturulamadı. Bu üniversitede 1957'den 1970'e kadar 11 kişinin rektörlük yapması oldukça düşündürücüdür. Milli Eğitim Bakanlığı ise üniversitenin rolünün belirlenmesinde sorumluluk almamış ne sistematik bir liderlik ne de sürekli liderliğin oluşmasını sağlamamıştır. Kurulacak olan yeni üniversitelerde bölümlerin hem kendi aralarında hem de diğer üniversitelerle sıkı bir işbirliğine girmeleri ve hükümetçe alınacak kalkınma önlemlerini dikkate alarak çalışmalara yön vermesi umulmuştur. Atatürk Üniversitesi Amerikan yardım ve desteğine rağmen kendine özgü bir gelenek ve yer edinemezken, bunun tersine ODTÜ güçlü bir liderlik ve modern bir yönetim anlayışıyla hızlı bir gelişim göstermiştir (Okyar, 1970). ODTÜ kendine özgü yasal düzenlemelere sahip olma ayrıcalığına dayalı olarak 27 Mayıs 1959 tarihinde kurulmuştur. Anglo-Sakson üniversite geleneğine göre oluşturulmuş bir kurum olarak ODTÜ diğer kurumlardan ve dışarıdan gelen eleştirilere de karşı koymak zorundaydı. Geleneksel üniversitelerden farklı olarak açılan yeni üniversitelerin de kendilerine özgü problemleri vardı. Öyle ki, bu kurumları birdenbire oluşturmak pek de kolay olmamıştır. Bu kurumların oluşturulması düşüncesi önceki dönemlere dayanıyordu denilebilir.

ODTÜ ve Atatürk Üniversitesi gibi kurumların açılmasıyla üniversitelere iki yönde yenilik getirildiği söylenebilir. Bunlardan biri toplumun gelişmesiyle beliren gereksinimlere önem verilmesi, ikincisi ise, Avrupa üniversite geleneğinden çok ABD geleneğinin benimsenmesine dayalı olarak bölüm sistemi, genç öğretim üyelerinin ders verebilmesi piyasa ve bölge koşullarının ve kalkınma gereklerinin göz önünde bulundurulmasına olanak verilmesidir. Görüldüğü üzere üniversite artık, sadece bir araştırma kurumu olarak görülmüyor, ekonomik kalkınmaya yardımcı olma, uygulamaya dönük araştırma yapma, bölgesel kaynakları

kullanma gibi daha çok çevreye dönük bakış açısı egemen olmaya başlıyordu. Anglo-Sakson üniversite geleneği adı verilen bu anlayışta "araştırma", "öğretim" ve "hizmet" özellikle topluma hizmet anlayışı ile belli bir temele oturtulmuş olacaktı (Meray, 1971, s. 32). Bunun sonucunda ABD ve İngiliz karışımı üniversite anlayışı ile Kıta Avrupası üniversite geleneğinden, Anglo-Sakson modeline geçilmiştir. 1959 yılında üniversiteler dışında bir başka yükseköğretim içinde "akademiler" adıyla yeni bir oluşum başlamıştır. İstanbul, İzmir, Ankara, Eskişehir'de kurulan İktisadi Ticari İlimler Yüksekokulları akademilere dönüştürülmüştür. 1979 yılında çıkarılan 2237 Sayılı kanun ile Özel Yüksek Okullar Akademilere dönüşmüş, fakülte bölüm açma yetkileri de verilerek üniversiteyle eşit statüye kavuşmuşlardı (Oğuz, 1983, s. 344). Yükseköğretimde böyle ikinci bir yönetim modelinin ortaya konmasının nedeni, bu kuruluşların üniversitelerden ayrı bir kurumsal kademe olması değil üniversitenin özerkliğinden rahatsız olan iktidarın ikinci bir yönetim ve üniversite modeli yaratma çabasıdır.

27 Mayıs 1960'a gelindiğinde ise üniversite özerkliği konusunda önemli gelişmeler oldu. Milli Birlik Komitesince kabul edilen 115 sayılı yasayla Milli Eğitim Bakanı'na öğretim üyelerini bakanlık emrine alma tanınan yetkisini kaldırdı. 1961 anayasasında 120. madde ile üniversitelere tam özerklik verilmiştir (Bkz.1961. Anayasası). Güvenç (1970) üniversite özerkliğine ilişkin yazısında, özerklik ilkesi ya da kavramı, yönetim sorumluluğunun kurullarca seçilen bölüm başkanlarından ziyade, bu kurullarda olması gerekliliğini, ayrıca idari işlerde ahenkli bir hava sağlamak için eşitlerin işbirliği tercih edilmesi gerektiğini, son olarak da üniversite yönetimin tüzük ve yönetmeliklerle çözülebilecek kurumsal bir sorun değil, devletin politik sistemine, tarihi ve sosyal aşamalarına dayanan ortak bir sorun olduğu gerçeğini (s. 66) vurgulamıştır. Kuşkusuz bu ideal bir özerklik anlayışıydı. 1960 yılından başlayarak üniversitelerle ilgili yasaların değişmesi hep askeri darbeleri beklemiştir. Daha önce kurulması kararlaştırılmış olan on üniversitenin yasal olarak kurulması ve bütün üniversitelerin aynı yasa ile yönetilmesi 1973'de yürürlüğe giren yeni üniversite yasasıyla gerçekleştirilmiştir. Anadolu'nun değişik bölgelerinde yeni üniversitelerin kurulması nüfusun, yerleşim merkezlerine göre dağılımının yeni oluşan örüntüsüne uymaktaydı (Özbay,1990, s.123). Bu bize üniversitelerin önemli bir çelişkisini de göstermektedir. Kuşkusuz bu karşı koymanın üniversitenin kendi iç dinamiklerinin bir sonucu oluştuğu yorumuna gidilebilir. Fakat bütün bunlara

rağmen dışarıdan gelen baskıları önlemek özellikle geleneği oluşmamış üniversiteler için oldukça güç olacaktı.

1960 -1973 Arası Gelişmeler: Özerk Üniversite Kavramı

1960 yılından sonra üniversiteler oldukça sıkıntılı duruma düşmüştür. Her ne kadar Anayasa'da özerklik verilmişse de üniversiteler ve iktidarlar bu özerkliği kendi açılarından yorumlamışlardır. Hükümetler özerkliği kaldırmayı bir silah olarak kullanmış keza üniversiteler de bu kavramın arkasına sığınmışlardır. Ancak 1960 Anayasasında getirilen özerklik dikkate alınmamış üniversitelere siyasi müdahaleler başlamıştır. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları "siyasi olgularla ilişkilendirilip yaftalanarak" görevlerinden uzaklaştırılmışlardır. 114 sayılı kanun ile 147 öğretim üyesi ve yardımcısı ideolojik nedenlerle görevlerinden uzaklaştırılmışlardır. Bu karar eğitim tarihimizde "147'ler olayı" olarak da anılmaktadır. Ancak daha sonra kamuoyunun tepkisi nedeniyle yeni bir yasal düzenleme yapılmış bu öğretim üyelerinden bazıları görevlerine geri dönmüştür. Aslında bu müdahalelerin en acımasızı 1402 sayılı yasa ile 1982 yılında YÖK ve Askeri darbecilerin ortaklaşa yaptığı görevden uzaklaştırmalarda yaşanmıştır. 1960'da üniversiteleri rahatlatan bir karar alınmış Milli Eğitim Bakanının üniversitelerin başı olduğu hükmü yasayla kaldırılmıştır. Üniversitelerde senato ve yönetim kurulları dolayısıyla dekan ve rektörler daha da güçlendirilmiştir. Akademik açıdan kürsülerin yetkileri daraltılmış, asistan ve öğrencilerin kurullara katılmaları sağlanmıştır (Hatipoğlu, 2000, s. 225).

Daha önce söylendiği üzere 1961 Anayasasında ilk kez üniversitelerle ilgili bir madde yer almıştır. **"***Madde 120***-** Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir, özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır". 1961 Anayasası bu açıdan üniversitelere idari ve bilimsel özerklik vermiştir. Soysal (1986) bu olguları şöyle açıklıyor, "... ilk bakışta üniversiteler için Anayasa'ya konmuş bu maddeler bir tepki Anayasasının tipik özellikleri olarak ortaya çıkmakta ve geçmişteki tutumların tekrarlanmasını önlemek amacıyla konmuş hükümlerdi ve 1960'tan önceki geçmişin belirli olaylarına bağlanabilecek kadar açık bir tepki niteliği taşımaktaydı. Bunlar tamamen korunma amacıyla ortaya konmuşlardı"

Üniversite'nin üretim ve ekonomiye katkı yaparak, toplumsal yaşamda yerini alması istenmiş ve "girişimci üniversite" kavramı bir şekilde tartışmalara bu adla olmasa bile girmiştir. Bunu 1960 sonrasında hazırlanan raporlar ve belgelerde de görmek olasıdır. Eğitim Milli Komisyonu, Üniversite konusunu incelerken, üniversitenin görevlerini şöyle belirlemişti: "Üniversitelerin başta gelen görevi, değişik ortaöğretim kurumlarından gelen gençleri seçtikleri uzmanlık alanında çağdaş bilimin gereklerine göre yetiştirmektir. Türk üniversiteleri dışa yönelerek halkın gerek teknik, gerek kültür alanlarında aydınlanmasını sağlamalıdır. Türkiye'de de Batı'da olduğu gibi, daha büyük bir öğrenci kütlesinin üniversite eğitimi görmesi iyi karşılanmalı fakat üniversitelerimiz de kendi öğretim standartlarını korumalıdırlar". Yeni üniversiteler açılması konusunda da komisyon şunları getiriyordu, "değişik imkansızlıklar karşısında mevcut üniversitelerin güçlendirilmesi ve genişletilmesi yoluna gidilmelidir. Bir yandan da oldukça uzun dönemli planlar ve programlar hazırlanıp, gereksinmelere göre uygun merkezler seçildikten ve yeter derece ve seviyede öğretim üyesi sağlandıktan sonra açılmaları düşünülmelidir (MEB, 1960, s. 61-62). Buna rağmen, Üniversiteler istenen düzeye ulaşamamışlardır. Yatırımların eksikliği, koordine edilememeleri gibi sorunlara bir de mali yetersizlikler eklenince üniversitelerin istenen şekilde ilerlemesi pek kolay olmamıştır (Saqeb, 1983, s. 167- 169). Üniversitelerin klasik yapıları içinde bu değişikliklere kayıtsız kalmaları doğal olarak onların eleştirilmesini de beraberinde getiriyordu. Bu değişiklik anlayışını tesadüf olmaktan çok, değişen koşullar ve üniversiteye bakış açısının değişmesi olarak görmek yerinde olacaktır.

Ancak 1968 öğrenci olaylarından sonra Türkiye'de üniversite özerkliği sorgulanmaya başlamıştır. Özerklikle politik etkinliklerin bilimle ya da bilimsellikle bağdaştırılıp bağdaştırılamayacağı tartışmaları önemli yer tutmuş daha sonra bunlara sınırlamalar getirilmiştir (Kısakürek,1976). 1946 yılında kabul edilmiş olan özerklik ilkesi ters yönde işlemiş ve üniversitelere politik oyunlar sokmuştur. 1946-1971 döneminde sınırsız bir özgürlüğe sahip olmuş ve hükümet politikalarını kontrol etmekte en önemli baskı grupları görevi gören üniversitelerde bilimsel ve eğitimsel hizmetler, çoğu kez politik ve ideolojik etkinliklere feda edilmiştir. 1968 öğrenci hareketlerinin başlamasından kısa bir süre önce üniversite özerkliği önemli ölçüde istismar edilmiştir. Böylece hem öğretim kadrosu hem de öğrenciler, üniversite özerkliğini kötüye kullanarak üniversiteleri karmaşa ortamına getirerek, 1972'nin ilkbaharında özerkliği ortadan kaldıracak nitelikteki hükümlerle dolu bir üniversite kanunu tasarısı hazırlayan politikacılarla

birlikte yapılmıştır. Bir zamanlar, iktidarlar devirecek kadar etkili bir politik güç olan üniversite suçunu kabul ediyor ve politikacıların sert hükümlerini yumuşatmaya çalışmıştı (TBMM, Tutanak Dergisi, 1972). Hem 1968 öğrenci olayları hem de 1970 sonrasında üniversitelerde ortaya çıkacak karmaşaların nedenleri aslında iktidarlarca biliniyordu fakat önlemek için çok fazla da somut şeyler yapılamamıştır. Öğrenci olaylarına temel neden olarak, öğrencilerin mevcut eğitim olanakları ve sisteminden rahatsız olmaları gösterilmiştir.

Gerek üniversite eğitiminde beklentilerine cevap bulamamaları, gerek öğretimdeki öğrenci iletişimsizliği, artan ekonomik sorunlar, aynı şekilde yüksek öğretim de yüksek mezuniyet sonrası işsizlik yetersiz koşullar vb. olanaklarının olmaması, fırsat eşitsizliği, gelecek kaygısı gibi olguların birleşmesiyle öğrenciler politik olarak aktif hale gelmiş ve 1968 olayları deyim yerinde ise *patlak vermiştir*. Buna ek olarak dönemin siyasi partileri arasındaki politik çatışması da artan bir şekilde devam etmiş, daha sonraki hükümet ve iktidarlara da yansımıştı. Hükümetin baskıcı tavırları karşılıkları iyice artıyordu. Ankara ve İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin üniversitelerdeki gelişme ve olumsuzluklar üzerindeki etkileri oldukça fazla olmuştur (Sylizowicz, 1973, s. 339). Türk toplumundaki dengelerin değişmesi, ekonomik ve sosyal yaşamdaki değişiklikler yükseköğretimin yapısını bir şekilde biçimlendirmeye götürmüştür.

1971 Askeri Muhtırasından sonra kurulan hükümet, eğitim sisteminde kökten reform yapılacağını belirtmiştir. Eğitimle ilgili reformlar konusunda özel yüksekokulların üniversite ve akademilere bağlanması ve imam-hatip okullarının orta öğretime dayandırılması ile ilgili kararlar alınması, vb. hükümet programında yer almıştır (Hük. Progr. 1971). Görüldüğü gibi 1968 çalkantılı dönemden sonra, 12 Mart 1971'e gelindiğinde üniversiteler hem yasal hem de ideolojik birçok sorunla karşı karşıya kalmıştı. Bunların çözülmesi eğitim sisteminde köklü değişiklikleri gerektiriyordu. 12 Mart sonrasında eğitim reformu çabalarına girilmesine çalışıldıysa da politik ortam buna olanak vermemiştir. 1472 sayılı yasayla özel yüksekokulların kapatılması kararlaştırılmış ancak 1972 yılında yasada yapılan bir değişiklikle bu okullara öğrenci alınmaya devam edilmiş ve özel yüksek Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademilerine bağlanmıştır. Türk eğitim sisteminde özel üniversite geleneğinin temsilcisi olarak açılan Akademilerin gerekçesinde bu kurumların il merkezlerinde veya ilçelerinde Devlet Yüksekokulu veya üniversitesi bulunmayan illere fırsat sağlama ilkesi vurgulanmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 1971, s. 284-285).

1973 Sonrası: YÖK'ün Kamuoyu Önüne Çıkarılması

1961 Anayasası, özellikle Batı Avrupa'da "sosyal devlet" anlayışının güç kazandığı bir dönemde yapılmıştır. Üniversite özerkliğini güvence altına alma bakımından en yerinde hükümler koyan 1961 Anayasası olmuştur. Anayasada 1971 değişikliği ve 1982 Anayasası, üniversite özerkliğini giderek daraltmış ve hatta yok etmişlerdir. 12 Mart 1971'de anayasada ve diğer yasalarda değişiklik yapılmış, aynı zamanda yeni yasalar çıkarılmıştır. Üniversite bu anlayıştan büyük pay almış, anayasadaki üniversite maddesi askerlerin görüşleri doğrultusunda değiştirilmiş ve özerklik korunmuştur (Hatipoğlu, 2000, s. 265). Giderek şiddetini artıran öğrenci olayları 1961 Anayasası'nın üniversitelere tanıdığı özerklik ve bilim özgürlüğünün üniversiteler tarafından kötüye kullanıldığı biçiminde bir anlayış meydana getirmiştir.

Unutulmamalıdır ki, 1970'li yıllardan sonra ülkede ortaya çıkmış olan düzensizlik ve çatışmalar, hiçbir hükümetin sağlıklı olarak çalışmasına izin vermemiştir. Hükümetlerin sık sık değişmesi, eğitim sisteminin de yazboz tahtasına dönmesine yol açmıştır. Bu olay, eğitime ilişkin ideoloji ve söylemi de bir şekilde farklılaştırmıştır. Eğitim sistemi, hükümetlere göre daha kalıcı olan bürokratlar tarafından yönlendirilmeye çalışılmıştır. Fakat bunlar da istenen başarıyı sağlayamamıştır.1971 yılında 1488 sayılı yasa ile yapılan anayasal değişiklikler ile Bakanlar Kurulu'na gerektiğinde üniversite yönetimine el koyma yetkisi tanınmıştır. Üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasının özerkliğe zarar vermeyeceği vurgulanarak özerkliğin sınırları daraltılmıştır. Öğrenim ve öğretimin kalkınma planı ilkelerine göre yürütüleceği ilk kez anayasal düzeyde hükme bağlanmıştır. 120. maddenin ilk biçiminde üniversitelerin bilimsel ve yönetsel özerkliğe sahip oldukları belirtilmişken, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu bu durumun tersine görünüm çizmiştir. Bu düzenlemeler yükseköğretim sorunlarına bir çözüm getirme konusunda yetersiz kalmış, Anadolu'da yükseköğretim kuruluşlarının oluşturulması ise gerçekleştirilememiştir. Çok pahalı yatırımlar gerektirdiğinden toplumsal talebi karşılayacak düzeyde kapasite yaratılamıyor, bu da iktidarları yeni çözümler aramaya itiyordu. Bu arayışlardan birisi ön lisans öğretimi, diğeri ise Yay-Kur (uzaktan eğitim) denemesiydi (Güven, 2022).

1750 sayılı Üniversiteler kanun tasarısı aslında 1982'de çıkacak olan YÖK yasasının ön versiyonu olarak kabul edilebilir (TBMM, Tutanak Dergisi, 1972, s. 579). Bu Kanun tasarısı Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversite temsilcilerinin ağırlıklı

olduğu grup tarafından hazırlanmış ve bu anlamda ağırlıklı olarak hükümetin görüşlerini yansıtıyordu. Bu tasarının hazırlanmasına gerekçe ise üniversitelerin yönetsel olarak düzenlenen kanunların yirmi beş yıllık bir süreden beri yürürlükte olması, aradan geçen zamanda ulusal ve evrensel zamanlarda sosyo-ekonomik bilimsel koşulların hızla değişmesi olarak gösterilmiştir (Batıdaki birçok üniversitenin kuruluş kanun ve gerekçeleri mütevelli heyet, öğrenci kabulü vb yüzyıllardır değişmemiştir) (Üniv.Kan.Tas.1971,s.10). Bu kanunla üniversitelerin öğretimin diğer kademelerini bile doğru dürüst yürütemeyen Milli Eğitim Bakanlığına bir şekilde bağlanması istenmiştir.

1750 sayılı üniversiteler kanunun getirdikleri yenilikleri şöyle sıralamak olasıdır,

-Yüksek öğretimin bütünlüğü ve ortaöğretimle ilgisi,

-Yüksek öğretimin toplum ihtiyaçlarına yönelmesi,

-Yüksek öğretimde fırsat ve imkan eşitliği,

-Kaynakların etkin biçimde kullanılması,

-Yüksek öğretimin planlanması ve örgütlenmesi

-Öğretim ve öğrenim özgürlüklerinin güvenlik altına alınması (Ünv. Kan. Tas., 1971).

Bu temel ilkelere bağlı olarak 1750 sayılı kanunun getirdikleri yenilikler şöyle özetlenebilir, Yüksek öğretim bütünleştirilmeye çalışılmış, bilim, teknoloji ve kalkınma hedeflerine uygun hale getirilme yönünde çabalar gösterilmiş, yüksek öğretime yön vermek amacıyla YÖK'ün yaratılması, öğretim ve programlarla ilgili kararların fakülte kurulları kapsamına alınması, tam gün çalışma ilkesinin getirilmesi, üniversiteye girişin insan gücü planlanması, üniversitelerin kapasiteleri ve öğrencilerin yetenekleri dikkate alınarak öğretimin temel bilimler, lisans, yüksek lisans uzmanlık ve doktora düzeylerine ayrılması, öğretim sürelerinin sınırlandırılması, üniversitelerin güvenliği açısından hükümetin üniversite yönetimine el koyabilmesi ve üniversiteleri dışarıdan denetlemeyi sağlayacak olan Üniversite Denetleme Kurulu'nun oluşturulması öngörülmüştür (Kısakürek, 1976, s. 34). Bu yeniliklere karşın üniversitelerde tüm bu düzenlemelerin tam olarak uygulamaya geçtiği de söylenemez. Genel bir değerlendirme yapıldığında yeni üniversitelerin açılış nedenleri şu noktalar etrafında toplanabilir,

1- Eski üniversitelerin tutumuna tepki,

2. Modernleşme eğilimleri ve teknolojik gelişmeler, endüstri ve ticaretin gerektirdiği şartlar,

3. Ülkenin geri kalmış bölgelerini sosyal ekonomik ve kültürel yönden değiştirmek,

4. Eski üniversitelerdeki öğretim elemanı ve öğrenci yığılmasını önlemek (Okyar, 1970, s. 53).

Yükseköğretimde bir başka gelişme 1739 sayılı yasayla İlk öğretmen okullarının öğretmen yetiştiren kurumlar olarak sona erdirilmesi ve öğretmenlik mesleği için iki yıllık da olsa üniversiter eğitimin öngörülmesiydi. Politik nedenlerden çok yasal bir zorunlulukla gerçekleşmiştir. Çünkü Milli Eğitim Temel Kanunu bütün öğretmenlerin yüksek öğretimden geçmelerini öngörmekteydi. Bakanlık, bu yasal zorunluluğu gerçekleştirmek için 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitülerini kurmaya başlamıştı. Fakat bu okullara öğrenci alımında ideolojik ve politik görüşler etkili olmuştur (Milliyet 21 Ekim, 1976, s.1). 1973-1981 yılları arasının ilk göze çarpan niteliği plansız, programsız ve hazırlıksız bir şekilde üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının açılmış olmasıdır. Bu dönem içinde üç büyük şehir dışında 10 yeni üniversite açılmıştır. Bu bağlamda artmakta olan üniversite bunlara başvuran öğrenci sayıları karşısında, 1974'te ÜSYM kurularak üniversitelere merkezi sınavla öğrenci alınmasına başlanmıştır (TÜSIAD, 1994, S.156). Görüldüğü üzere yeni üniversitelerin kurulmasında Türk toplumundaki demografik baskıların önemli etkileri olmuştur. Üniversitelerin geliştirilmesine bilimsel gelişmeden çok siyasi çatışmaların etkisi de yoğun olmuştur. Bu da üniversitelerin bu gelişim ya da yapılanma sürecinde yer almasını güçleştirmiş, böylece yukarıdan gelen düzenlemeler üniversitelerin tepki ve direnciyle karşılaşmışlardır. Bu düzenlemelerin en kapsamlısı 1980 askeri darbesinden sonra çıkarılan 2547 sayılı yükseköğretim kanunudur (Hatiboğlu, 1995, s. 265-264).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve YÖK

27 Mayıs 1960 hareketi, Türkiye'de sosyal devlet düşüncesine kapı açtığı halde, 12 Eylül 1980 askeri darbesi, o dönemde tüm dünyada güç kazanan neo-liberal dalganın bizi esir almasına zemin hazırlamıştır. 1970'li yıllar, neo-liberal ya da yeni muhafazakar akımın egemenliğini pekiştirmeye başladığı yıllardır. Neo-liberal politikalar temel hak ve özgürlüklerin sınırlanması sürecini de birlikte

getirmişlerdir. Monetarizm özünde sosyal devlet düşmanlığı barındırmaktadır. 12 Eylül kısaca, demokrasi ile sosyal devlet arasındaki uzlaşının çökmesi olarak değerlendirilebilir. 1970'li yılların sonlarında ülkedeki anarşik olayların iyice artması 1971'de olduğu gibi gözleri yine üniversitelere çevirmiştir. Günden güne artan şiddet olayları üniversitelere de sıçrayınca sorunun kaynağı olarak özerk üniversiteler görülmeye başlanmıştır. Tarih bir kez daha tekrarlanacak ve 12 Eylül yönetiminin düzeltim gündeminin baş köşesine "üniversite" oturacaktır (Akın, 1997, s. 60-61).

1981 yılında yükseköğretim alanındaki görünüm sayısal olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1750 sayılı yasaya bağlı 19 üniversite,

1184 ve 1418 sayılı yasalara bağlı 13 Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi,

7334 sayılı yasaya bağlı 6 İktisadi ve Ticaret İlimleri Akademisi,

1172 sayılı yasayla yönetilen 1 Devlet Güzel Sanatlar Akademisi,

MEB'na bağlı iki yıllık meslek yüksek okulları, üç yıllık eğitim enstitüleri ve dört yıllık spor akademisinden oluşan 108 yükseköğretim kurumu,

Diğer bakanlıklara bağlı 19 meslek yüksek okulu.

1982 yılında üniversite öğretim üyelerinin % 30.8'i Ankara'daki, % 29.7'si İstanbul'daki ve % 26.5'i İzmir'deki üniversitelerde olmak üzere toplam % 87'si üç büyük şehrimizde bulunmaktaydı. Yükseköğretim alanındaki bu dağınık tablo, dönemin yönetimi tarafından yükseköğretimi tek çatı altında toplamanın ve üniversitelerin özerkliklerinin sorgulamanın gerekçesi yapılmıştır. Sonuç ise kaçınılmaz olarak, özerkliğin YÖK adı verilen bir kurumla yok edilmesi olmuştur. 1980 darbesinin arkasından hazırlanacak yeni üniversite yasası ile ilgili en kuvvetli tepki Üniversitelerarası Kuruldan gelmiştir. Bu yasa, Silahlı Kuvvetler ve Emniyet Teşkilatına bağlı olan eğitim kurumları dışındaki bütün yükseköğretim kurumlarını ve üst kuruluşları tek bir çatı altında toplamayı amaçlamıştır (m.2). Daha önce var olan üniversite-akademi-yüksekokul ayrımı ortadan kaldırılarak bütün yükseköğretim kurumları 2547 sayılı yasaya bağlanmıştır (m.3/c). Yasanın kuşkusuz en önemli yeniliği, ilk kez 1750 sayılı yasanın ön gördüğü ancak 1975'te Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen YÖK'ün tekrar canlandırılmasıdır. Yasa YÖK'ü çok geniş yetkilerle donatmıştır. En önemli yeniliklerinden birisi de

üniversite yönetim özerkliğinin ortadan kaldırılmasıdır. Daha önce fakültelerin bile özerkliği ve tüzel kişiliği varken yeni yasa özerklik konusunda oldukça katı davranmıştır. Üniversitelerin "bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip" oldukları belirtilmiş (m.3/d), genel anlamda özerklik ise yalnızca YÖK'e layık görülmüştür (m.6/a). Ancak uygulamada özerkliği kurum olarak YÖK değil, YÖK başkanı kullanmaktadır. Üniversite özerkliğinin yok edilmesi sonucu, daha önce seçimle göreve gelen bütün akademik yöneticilerin şimdi atamayla belirlenmesidir. Rektör Cumhurbaşkanı tarafından, dekan YÖK tarafından, enstitü ve yüksekokul müdürleri ise rektör tarafından atanmaktadır. 1981'den önce kurulların kullandığı yetkiler, yeni yasayla tek kişilik organlara kaydırılmıştır. Yeni yasa yükseköğretimi planlama görevini YÖK'e vermiştir.

2547 sayılı yasayla birlikte yükseköğretimi planlama görevi yeniden YÖK'e verilmiştir (m.12/b). 2547 sayılı yasa, yükseköğretimin amacını (m.4), ilkeleri (m.5) ve yükseköğretim kurumlarının görevlerini (m.12) ayrıntılı olarak belirlemiştir. "Yardımcı doçentlik" aşaması oluşturularak yardımcı doçentler de öğretim üyelerinden sayılmıştır (m.23). Doçentlik ve profesör tezleri ile profesör olmak için gereken ikinci yabancı dil koşulu kaldırılmıştır (m.24-26). Öğretim üyelerinin haftalık ders yükü asgari 6 saatten 10 saate çıkarılmıştır. Asistanlık kaldırılarak yerine "araştırma görevliliği" getirilmiştir (m.33). Bununla birlikte, araştırma görevlilerinin görevleri de tıpkı öğretim üyelerinin görevleri gibi belirsiz ve yuvarlak ifadelerden oluştuğu için, sistemde sürekli çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz olmuş, öğretim üye ve elemanları yöneticilere bağımlı hale getirilmiştir. Özellikle rektörlere verilen yetkilerin çok fazla olması, rektörlüğün atama/seçim ikilemi arasında oluşan bir makam olması, yüksek öğretim kurumlarının her açıdan yıpranmasına yol açmıştır.

2547 sayılı yasanının en önemli yönlerinden birisi de Tüm yükseköğretim kurumlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil zorunlu ders haline getirilmesi, Beden Eğitim veya Güzel Sanat dallarından birinin de zorunlu ders olarak konulmasıdır. Özellikle askerlerin etkisiyle konan bu dersler günümüze kadar varlığını sorgulanmadan devam ettirmiştir. Bu derslerin lise düzeyinde ele alınması ve içlerinin boşaltılması üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir. Yükseköğretimin harca bağlı olduğu belirtilmiş (m.43), "ücretler" 1975'te Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edildiği halde yeni yasada "harç ve ücretler", üniversitelerin gelir kaynağı sayılmıştır (m.55/c). "Öğrenci katkısını ödemeyenlerin kayıtları yapılmaz ve yenilenmez" denilmiştir (m.46). Eski

yasada fakülteler tarafından yürütülen lisans üstü eğitim-öğretim ve araştırma görevi yeni yasayla enstitülere bırakılmıştır (m.3/f). Fakültelerin kürsüleri kaldırılmış, bölüm sayısı azaltılmış, anabilim dalları oluşturulmuştur.

2547 sayılı yasa, yükseköğretimi planlama, denetleme ve yönlendirme görevlerini YÖK'e vermiştir. YÖK ayrıca, yasada öngörülen görevleri yerine getirmekte yetersizliği görülen ya da yasada belirtilen yükseköğretimin amaç ve ilkelerine aykırı harekette bulunan öğretim elemanlarının üniversiteyle ilişiğini kesebilecektir. "Yasada öngörülen görevleri yerine getirmekte yetersizlik" son derece esnek bir ölçüttür. Öğretim elemanlarının üniversiteden atılma korkusu duymadan serbestçe araştırma yapabilmeleri, üniversitelerin bilimsel özerkliğe sahip olmasıyla olasıdır. YÖK'ün getirdiği sistem bilimsel özerkliği kağıt üzerinde bırakmıştır (Akın, 1997, s. 84). Yükseköğretim Yasasının bazı maddelerinin iptali için Anayasa Mahkemesi'ne dava açılması anayasaya eklenen geçici 15. maddeyle önlendiği için dava açılmamakta ve güvensizlik 1981'den beri sürmektedir. Ayrıca, 1961 anayasasıyla üniversitelere verilen Anayasa Mahkemesi'nde dava açma yetkisi 1982 anayasası ve 1981 YÖK'üyle kaldırılmıştır. Bu da üniversiteler için saygınlık azaltıcı bir yitimdir (Hatipoğlu, 2000, s. 350).

Öğretim üyelerinin Kamu Kuruluşları ve vakıflarda görevlendirmelerini düzenleyen 38. Madde uygulamada iktidara ve bazı çıkar gruplarına yakın kesimlerce yasanın ruhuna uygun olmayacak şekilde "arpalık" olarak kullanılmıştır. Kimi kişiler üniversitedeki ünvanını basamak olarak kullanarak sürekli aynı anda 2-4 ayrı yerden maaş ve ücret-huzur hakkı-alacak şekilde kullanmış üniversitedeki asli görevini hiç yapmamış, ya da aksatmıştır. Öğretim üyeleri arasında ücret dengesizliği artırıcı şekilde ve sürekli kullanılmamalıdır (Doğan, 1996). Türk yükseköğretiminin tüm inişli çıkışlı tarihsel gelişimine rağmen bugünkü sayısal veriler gelişimin büyüklüğünü göstermektedir. Ama niteliksel olarak incelemenin ayrıca yapılmasında yarar vardır. 1974'te 9 üniversite varken, bu sayı 1982'de 19 üniversite, 20 akademi ve spor akademisi olarak kaydedilmiştir. Günümüzde bu sayı 75 vakıf ve 129 devlet üniversitesi olmak üzere 204'e ulaşmıştır.

2000'li Yıllardan Tartışmalar ve Yüksek Öğretimin Geleceği

Yükseköğretimle ilgili güncel tartışmalar genel olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Birinci boyut yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş ile ilgili konulardır. İkinci boyut, yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin

artırılması ile ilgili konulardır. Üçüncü boyut Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına hazırlık çalışmalarına ilişkin konulardır. Yükseköğretime yönelik talep nüfus artışı ve ekonomik gelişmelere paralel olarak artış gösterirken, yükseköğretimde kapasite yaratılması aynı ölçüde gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle de üniversite önünde sürekli bir yığılma söz konusu olmaktadır. Bu yığılma yükseköğretime yönelik bir rekabetin oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum hem siyasal partiler ve hükümetler hem de yükseköğretim kurumları üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Bu talebi karşılamaya yönelik çabalar yeni programlar açarak ya da yeni yükseköğretim kurumları kurularak sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bütün bunların ötesinde en önemli gelişme, yükseköğretimin yönetsel boyutunda içinin boşaltılması ve siyasi oluşumların uzantısı gibi çalıştırılmasıdır. Türkiye'de özellikle yükseköğretimin sorunlarına gerçekçi yaklaşmak yerine slogan ve belirsiz ifadelerle çözüm bulunmaya çalışılmaktadır. Bu tartışmalara ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının dünyadaki önemli üniversiteler arasına neden giremediği tartışması damgasını vurmuştur. Yükseköğretimin şirketleşmesine yönelik bu söylemler yükseköğretim kurulu yöneticilerince de benimsenmiştir. Kurulların üniversite ve Türkiye gerçekleri yerine, popülist söylemlerle hareket etmesi ülkemizde yükseköğretimin uzun süre yerinde sayacağı gerçeğini değiştirmemektedir. Alt yapıyı ve insan kaynağını geliştirici önlemler yerine tabela üniversitesi açılması da bu nitelik tartışmalarına nasıl yaklaşmamız gerektiği konusunda soru işaretleri ortaya çıkarmıştır. Özellikle akademik atama ve yükseltmelerdeki subjektif anlayışlar akademisyenleri ve dolayısıyla kamu vicdanını yaralamaktadır. Atama ve yükseltmelerdeki standartların sürekli değişmesi ve alttan gelenlerin sürekli aleyhine işlemesi yüksek öğretim kurumlarında iç çatışmalara yol açan önemli gelişmelerdir. Yöneticilere verilmiş olan aşırı yetkiler de alt kadroların istismar edilmesine yol açmaktadır. Bunlarla ilgili mahkeme kararları konusunda onlarca tez yapılabilir.

Popülist söylemlerle bağlantılı olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de yükseköğretime giriştir. Yükseköğretime yönelik talebin yüksek ve arzın sınırlı kalması nedeniyle, sistem temel olarak ülke çapında merkezi olarak uygulanan sınavlarla seçme ve yerleştirme yapmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri tercih edilebilecekleri alanlar üzerinde sınırlayıcı olmaktadır. Tercih edilen program türüne göre farklı okul mezunlarına (genel ya da mesleki eğitim) farklı katsayılar uygulanmaktadır. Özellikle mesleki-teknik ortaöğretim öğrencileri kendi alanları dışında tercihte bulunmaları durumunda dezavantajlı

duruma düşmektedirler. Şu andaki mevcut uygulama mesleki-teknik ortaöğretim mezunlarını katsayı uygulaması nedeniyle daha çok kendi alanlarındaki mesleki programları tercih etmeye zorlamaktadır. Farklı katsayı uygulaması yoluyla öğrencilerin mezun oldukları alanlarda eğitim almaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu uygulamadan kaynaklanan sorunlar ile ilgili tartışmalar 10 yıldan daha uzun süredir kamuoyunun gündem konularından birisi olmayı sürdürmüştür. Yükseköğretim Kurulu Ocak 2009'da aldığı bir kararla 2010 yılından geçerli olmak üzere yükseköğretime giriş sisteminde önemli değişiklikler yapmıştır. Alınan bu kararla söz konusu sorunların giderilmesi amaçlanmıştır. Bu yeni sitemle ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınav yapılması öngörülmüş ama sistem de sorgulanır hale gelmiştir. Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) 2021 yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak değiştirilmiştir. Ayrıca sınavlarda baraj puan oturum sayısı ve soru sayıları sürekli değiştirilmiştir. Bütün bunlara rağmen yükseköğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin ortalama puanları ve net sayıları düşmektedir.

Yüksek Öğretimde Kaliteyi Geliştirme Çabaları: Neo-liberal Bir Uygulama

Yükseköğretim Kurulu'nun yükseköğretimin geliştirilmesine ve sorunlarının aşılmasına yönelik çabaları söz konusudur. Bu çerçevede, Şubat 2007'de Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı rapor önemli bir aşama olarak kabul edilebilir. Bu raporda yer alan stratejik öneriler genel olarak üç ana boyutta ele alınabilir (YÖK, 2007). Bunlar:

- Yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime giriş
- Yükseköğretimin yönetimi ve kalitesinin artırılması
- Yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına hazırlık çalışmaları

Raporda yükseköğretim talebinin karşılanması ve yükseköğretime girişi düzenlemeye yönelik getirilen öneriler,

- Erken yaşta yönlendirmeye yönelik öneriler,
- Yükseköğretim kontenjanının arttırılmasına yönelik öneriler
- Mesleki eğitimin özendirici hale getirilmesi
- Yükseköğretime seçme ve yerleştirme sisteminin yeniden düzenlenmesi,

olarak sıralanabilir.

Bu önerilerin uygulamaya dönüştürülmesi ile, ortaöğretimde, okuldaki eğitimin öne çıkması ve bu nedenle ortaöğretimde niteliğin artmasının yanı sıra ön lisans ve lisans programlarına, ilgili programın gerektirdiği nitelikte adayların yerleşmesi ve böylelikle yükseköğretimde niteliğin artması öngörülmektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanarak 20 Eylül 2005 tarihinde yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ile başlatılan süreçle ulusal boyutta yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Üniversitelerarası Kurul'un seçtiği 9 kişilik Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) göreve başlamıştır. 2006'da YÖDEK tarafından "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi" http://www.yodek.org.tr/?page=download) hazırlanmıştır. Üniversitelerdeki eğitim, öğretim, araştırma etkinlikleri idari hizmetleri değerlendirmek ve kurumları akredite etmek için 2016 yılında Yüksek Öğretim Kalite Kurulu YÖKAK oluşturulmuştur.

Bu rehber dünyadaki ve özellikle Bologna sürecinde Avrupa boyutundaki gelişmeler göz önüne alınarak hazırlanmış, bu kapsamda yükseköğretim üst kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülükleri, iç ve dış değerlendirme ilke ve ölçütleri ve süreçle ilgili ayrıntılar belirlenmiştir. Bu altyapı hazırlıkları yükseköğretim kurumlarının değerlendirme ve kalite geliştirme çabalarını daha sistemli ve izlenebilir hale getirebilir. Yükseköğretimle ilgili temel değişimlerden birisi yükseköğretim kurumlarının Avrupa Yüksek Öğretim Alanına uyarlanma yönündeki çalışmalarıdır. Yükseköğretim Kurulu, Bologna süreci ve Lizbon hedefleri kapsamında, yükseköğretim alanında ulusal nitelikler çerçevesi ile ilgili çalışmaları başlatmıştır. Bu çerçevede hazırlanan "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" Taslak Raporu paydaşların tartışılmasına açılmıştır. Bu kapsamda, program bazında niteliklerin tanımlanması ve öğrenme ürünlerinin kalite güvencesi altına alınması çalışmaları sürdürülmektedir. Bu kapsamda üniversiteler programlarını Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) uyarlama, Diploma Eki verme, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini sürdürme yönünde değişik çalışmalar yapmaktadırlar (YÖK, 2006).

Yükseköğretimle ilgili önemli gelişmelerden birisi de hem yukarıda sözü edilen yönetmelik hem de 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereği yükseköğretim kurumlarının stratejik planlamaya geçmeleri olmuştur.

Yükseköğretim kurumları bu kapsamda değişik çalışmalar sürdürmektedirler. Yükseköğretimle ilgili yeni gelişmelerden birisi de Şubat 2009'da yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programına İlişkin Yönetmelik ile getirilen Farabi Değişim Programıdır. Bu yönetmelik üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimini öngörmekte ve esaslarını düzenlemektedir. Bu program ile gelecek yıllarda yurt içi yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişiminin artması beklenebilir.

Vakıf Üniversitesi ya da Özel Yükseköğretim:

Türkiye'de özel ya da tüzel kişiler kâr amaçlı üniversite kuramamaktadır. Özel yükseköğretim kurumları (üniversite ve meslek yüksekokulları) yalnızca belirli koşulların yerine getirilmesiyle vakıflar tarafından kurulabilmektedir. Vakıflara bağlı özel yükseköğretim kurumları kurulmasına ilişkin yasal çerçeve Anayasa (1982), Yükseköğretim Kanunu ve Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Anayasanın 130. maddesi üniversitelerin yasayla kurulmasını, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabileceğini hükme bağlamaktadır. Aynı madde vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumlarının mali ve yönetsel konular dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabidir. Özel üniversiteler hak ve yetkiler bakımından devlet üniversiteleri ile aynı hak ve yetkilere sahiptir. Benzer biçimde, akademik yönden de devlet yükseköğretim kurumlarıyla aynı akademik standartlar, kural ve ilkelere tabidirler. Bu çerçevede eğitim ve öğretim ve sınavlar, derece ve diploma verme vb. akademik konuları devlet üniversitelerinin de tabi olduğu yasal mevzuat çerçevesinde kendi yönetmelikleriyle belirlemektedirler. Özel yükseköğretim kurumlarının finansmanı temel olarak kurucu vakfın gelirleri ve öğrencilerden sağlanan öğrenim ücretlerinden oluşmaktadır. Belli koşulları yerine getirmeleri ve talep etmeleri durumunda genel bütçeden de pay alabilmektedirler. Vakıflar tarafından kurulmuş yükseköğretim kurumlarının giderlerine katkıda bulunmak amacıyla, bütçede yer alan ödenekle sınırlı olmak üzere, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunun başvurusu, Yükseköğretim Kurulu'nun görüşü ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın teklifi üzerine Maliye Bakanlığınca devlet yardımı yapılır. Yapılacak

devlet yardım, devlet yükseköğretim kurumlarına o yıl ayrılan toplam bütçe ödeneklerinin örgün öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilen tutarın, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısıyla çarpılması sonucu bulunulacak miktarın %30'unu geçemez. En az iki yıl eğitim-öğretim yapmış olan vakıf üniversiteleri devlet yardımı almak amacı ile Yükseköğretim Kurulu'na başvurabilirler. Vakıf yükseköğretim kurumlarına devlet yardımının yapılabilmesi için bu kurumların, en az iki eğitim-öğretim yılını tamamlamış olması, öğrencilerin en az %15'ine eğitim-öğretim giderlerini karşılayacak düzeyde tam burs vermesi gibi bazı ek koşullar bulunmaktadır[4].

Ayrıca vakıflarca kurulacak özel yükseköğretim kurumları 2547 sayılı Kanun'un 56. maddesinde yer alan mali kolaylıklardan, muafiyetlerden ve istisnalardan aynen yararlanmaktadırlar. Bu kurumlar emlak vergisinden muaftırlar. 2022 yılı itibarıyla 75 vakıf üniversitesi ve yedi vakıf meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bu üniversitelerin büyük çoğunluğu son 10 yıl içinde kurulmuştur. Bunların ilki olan Bilkent Üniversitesi 1984 yılında kurulmuştur. Değişik vakıflara bağlı özel üniversite kurma çalışmaları sürmektedir. Yükseköğretim kurumları içinde öğrenci sayısı bakımından payı % 12 civarındadır. Üniversite sayısını artarken nitelik sorunu ortaya çıkmıştır. Ülkemizin çeşitli illerinde açılan üniversiteler öğretim görevlisinden, fiziksel altyapıdan yoksun bir şekilde eğitim yapmaya çalışmaktadır. Hocası olmayan üniversiteler ortaya çıkmıştır. Sayısal artış ve kontrol edilmeyen yükseköğretim kurumları hem kalite bakımından düşmüş hem de öğrenci sayısı azalmaya başlamıştır. Ayrıca Yüksek öğretimin artık diplomalarının sorunlu olması ve evrensel boyutta yeterliklerinin sorgulanması sonucunda bazı programların öğrenci alamamasına neden olmuştur. Öğrenci alan bazı programlar kapatılma aşamasına gelmiştir. Bazı programlarda ise öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 5'den aza inmiştir.

Sonuç

Cumhuriyet rejimi Osmanlı'dan çok düşük düzeyde okuma yazma oranı, yetersiz ve sınırlı eğitim kurumlarını devralmıştı. Bu ilerlemeleri sağlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı yeniden organize edilmişti. 1924'de eğitim sistemi mali ve yönetsel açıdan ulema, vakıflar gibi kurumlardan alınıp merkezi otoriteye bağlanmıştı. Eğitimin yönetsel alanında da değişikler uzun süre devam etmiştir. Üst derecede bir merkezi eğitim yönetimi ortaya çıkmıştı. Özel ve devlet okulları

[4] Ayrıntılar için bakınız YÖK,Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 30.

dahil olmak üzere bütün politikaları bakanlıkça organize edilmekteydi. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimsel etkinliklerin, plan, program ve yürütülmesi gibi bütün aşamalarını kendi elinde toplamıştır. Böylece eğitim sistemimiz merkezileşmeye başlamıştır. Türkiye'de merkezin ağırlığının sistem üzerindeki etkisi halen devam etmektedir.

Türkiye'de eski ve köklü bir tarihe ve medeniyete rağmen vatandaşlık eğitimi uzun süre ihmal edilmiştir. Okul sistemi bireylere politik olarak organize bir toplumda yaşamaya ilişkin sorumluluk kazandırmada yetersiz kalmıştır. Cumhuriyet devlet okullarının yanı sıra Osmanlı döneminde kurulmuş olan özel yabancı okullar da eğitim vermeye devam etmişlerdir. Aynı şekilde öğrencilere eleştirel bir bilinç kazandırma sağlanamamış, otoriter yapıya karşı öğrencilerin yetiştirilmesi önemsenmemiştir. Bu nedenle Cumhuriyet kadroları önceliği yeni bir eğitim sistemini oluşturmaya vermişlerdir. Türk eğitim felsefesi, Kemalizm ile belli bir değer anlayışına kavuşmuştur. Ancak Kemalist felsefe bazı grup ve kurumlar tarafından iyi anlaşılmamış veya anlaşılmak istenmemiştir. Birbirine tamamen aykırı akımların bile, aynı felsefeye bürünerek eylemde bulunabilmeleri bunu kanıtlamaktadır. Diğer yandan bazı Batılılar, Kemalizm'in Türk eğitimine yaptığı katkıları ve sisteme getirilerini ülkedeki diğer grup ve kurumlardan daha iyi görmüş ve gösterebilmişlerdir.

Milli Eğitim politikamızı da oluşturan boyutlardan birisi doğrudan doğruya Anayasamızın laiklik ilkesine dayandırılmaya çalışılmıştır. Tevhid-i Tedrisat ile belli düzeyde laik eğitim de başarılabilmiştir. 1924'den önce eğitim sisteminin organizasyonunda farklılıklar olmasına karşın modern bir eğitim sisteminin oluşturulması bu tarihten sonraya rastlar. Bu dönemden sonra ilkokullar 5 yıla indirilmiştir. Orta öğretim 3 yılı ortaokul, 3 yılı da lise olmak üzere iki kademeye ayrılmıştı. Bu dönemde Mesleki ve Teknik eğitime de özel önem verilmiş toplum kalkınmasını destekleyici okullar oluşturulması hedeflenmiştir. Kadın eğitimine önem verilmiş, karma eğitim önce 1923-1924'te üniversiter düzeyde başlamış 1930'lu yıllara gelindiğinde orta öğretim ve diğer kademelere yayılmıştır. Ancak bu gelişmeler ülkemizde kadın eğitiminin gerçekleştirilmesini ya da Batı standartlarına çıkmasını sağlayamamıştır. Eğitim sisteminin laikleşmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Türkiye'de özellikle meslek okulları yıllar yılı geri kalmıştır. Birçok öğrenci mesleki okulları bu okulların statüsünün toplumda küçük görülmesi gibi nedenlerle uzun süre tercih etmemiştir. Az gelişmiş ülkelere özgü bu yönelim daha sonraki kuşakları da etkilemiştir. 1950

öncesinde sanayileşmedeki önemli atılımlar eğitimde de önemli gelişmeleri sağlamıştır. Ekonominin gereksinim duyduğu kadrolar devletin kurduğu eğitim kurumlarında yetiştirilmiştir. Bireyin okur-yazar olmasının, üretimde verimliliğin kalkınmanın anahtarı olduğu varsayımından hareket edilerek kitle eğitimine özel önem verilmiştir. Eğitim Bursları, Millet Mektepleri, Köy Enstitüleri gibi uygulamalar bu politikanın ürünündür. Yükseköğretimde ise daha çok seçkinci bir yetiştirmek amaçlanmıştır. Böylece kısa zamanda bir yönetici kadro bir ölçüde de teknik kadro oluşturulması amaçlanmıştır.

II. Dünya savaşının sona ermesi ile beraber çok partili yaşama geçilmiş, ABD yönelimli eğitim politikaları benimsenmiştir. Lise, yükseköğretime geçişte bir araç olmaya devam ederken, eğitimsel fırsat eşitliği açısından sunulanlar ise köy ve şehir hayatı arasındaki fark giderilememiştir. Atatürk'ün 1924'lerde açmış olduğu pencere bir süre sonra özellikle fırsat eşitliği bakımından yeniden kapanmıştır. 1950 sonrasında çok partili yaşama geçilmesi, eğitimsel çerçeveyi de yoğun olarak etkilemiştir. Kırsal kesim ve sıradan halk da eğitimi politikacılar aracılığıyla yönlendirmeye başlamış, muhafazakar çevrelerin baskısıyla dünyaya örnek olan köy enstitüleri kapatılmış ve din okulları yeniden açılmış, paralel olarak öğretmenlik saygınlığını yitirmeye başlamıştır. Programların ve ders kitaplarının hazırlanmasında, başlangıçta atılan ve dönemlerin mecburiyetlerinde, rejimlerinden kaynaklanan yanlışlıklar da ısrarla korunmuştur. Siyasi tarihle desteklenmiş, sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel tarih örgüleri yerine, 1930'lardan beri üstün ırk, uygarlığın atası, ırk tezleri öne çıkmış, bu yaklaşım 1950'den sonra da sürmüştür.

Bölgesel dengesizlikler kır-kent ve kadın erkek eşitsizliğini de beraberinde getirmiş, ortaöğretimde fırsatlardan yararlanma açısından ülkenin Batı kesimi ve kentsel bölgeler ile eğitim ve gelir düzeyi yüksek aileler arasındaki makas açılmıştır. Lise Cumhuriyetin başlarında olduğu gibi küçük ve seçkin bir azınlığın okulu olmaktan çıkmış kitle eğitimine yönelmiştir. Öğrenci kompozisyonu değişmiştir. Daha sonraki yıllarda lise mezunlarındaki artış arz-talep dengesini bozmuş sorunlar karmaşıklaşmış, yüksek öğretime yönelik baskı artınca merkezi sınav sistemi uygulanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği Türkiye'nin en önemli sorunlarından birisi olmuştur. Bireylerin yetenekleri ölçüsünde eğitim almaları Anayasadaki hükümlere rağmen sağlanamamış, bölgeler arasındaki eşitsizlik oranı yıllarca gitgide büyümüştür. Yapılan yatırımlar hemen hemen her dönemde beklentilerin çok gerisinde kalmıştır. Alt sosyo ekonomik sınıflardan gelen

bireylerin daha iyi bir eğitim alması uzun yıllar sağlanamamıştır. Batı ile karşılaştırıldığında, üniversite eğitiminin parasız olması olumlu bir nokta olarak görülebilir. Fakat üniversitelerin sayılarının ve kontenjanlarının uzun yıllar sınırlı kalması, daha sonra ise aradıkları standartların yüksek olması, alt sosyo ekonomik sınıflardan ve kırsal kesimlerden gelen bireyleri olumsuz yönde etkilemiştir. Bölgeler arası eğitimin koordinasyonunda, Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgeleri ortalamanın hemen hemen her dönem çok gerisinde kalmışlardır. Din ve geleneksel yaşam tarzının hakim olduğu bölgelerdeki sorunların çözülememesi, kadın nüfusun eğitim olanaklarından yararlanmasını uzun süre olumsuz yönde etkilemiştir. Nüfus artışı konusunda önlem alınamaması, planların ve yapılan yatırımların nüfus artışının getirdiklerini önlemede yetersiz kalışları, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen önemli bir neden olmuştur. Kuşkusuz, sağlanan olanaklar, eğitimin ürününün eşitlenmesi konusunda çok fazla da bir şey getirmiyordu. Orta öğretimde 1950 sonrasında, kitlelere yayılmaya çalışılıp, sayıca ilerlemeler ve artışlar sağlanmasına rağmen, bölgeler arası eşitsizlik nitelik boyutunda uzun yıllar devam etmiştir. Aynı şekilde üniversite mezunları da, toplumda istedikleri seviyeye gelmekten uzak kalmışlardır. Temel eğitimi her yurttaşın ayağına kadar göstermede fırsat eşitliği, temel eğitimin denk bir şekilde verilmesi de sağlanamamıştır. Yurttaşların içinde bulunduğu dengesizlik ortadan kaldırılamamıştır. Fırsatların liyakata göre dağıtılması, çoğu zaman bir mit olarak kalmıştır. Kayırma ve sosyal sınıf farkı gibi olgular alınan diplomaların değerini de düşürmüştür.

Günümüzde toplumların eğitim düzeyi eğitime verdikleri önemin yanı sıra, gelişmişlikleri ve demokratik yaşamın gelişmişliğinin bir göstergesi olarak algılanmaktadır. Demokrasilerde, toplum eğitim sistemini ve anlayışını hem etkiler hem de belirli ölçülerde belirler. Toplumda var olan dinamik ve etkileşim eğitim sisteminin ve eğitim programlarının temel belirleyicisidir. Demokrasinin olmadığı toplumlarda ise, yönetimi ellerinde bulunduran güçler, egemenlerini koruyacak ve devamını sağlayacak araçların başında eğitimi görürler. Eğitim sistemini de kendi çıkarlarına hizmet edecek biçimde hazırlarlar. Bilgi ve iletişim çağında, eğitime gerekli önemi vermeyen ve göz ardı eden toplumlar, süreç içinde egemen kültürlerin etkisi altında egemen sınıfıyla birlikte yok olurlar. Bilgi çağının gerektirdiği "toplumsal dönüşümü" gerçekleştirmek ve sürekliliğini sağlamak, çağdaş standartlara uygun olarak eğitilmiş insan gücüyle olanaklıdır. Bu nedenle ülkeler, toplumsal değişimde görev üstlenecek, değişimi kavrayan, üretken,

yaratıcı, sorumluluk alabilen, bilgisini kullanan ve zenginleşen inşanı yaratmak için eğitim sistemlerini, hem gelişmelere ayak uyduracak hem de gelişmeyi sağlayacak, kendini yineleyerek üreten bir yapıya kavuşturmak için çaba harcamaktadırlar. Gelişmiş toplumlar, eğitimin evrensel boyutunu göz ardı etmeden, sistemin gerçek yaşamla uyum içinde yerelleşmesini ve toplumsal gelişmeye öncülük etmesini sağlamışlardır. Eğitim "yerelleşme" ile demokrasinin temel koşulu olan katılım ve çoğulculuk olgularına kavuşurken, yerel toplumsal ve evrensel gereksinimlere uygun programlarla toplumsal gelişmenin itici güçleri haline gelmiştir.

Cumhuriyet döneminden önce eğitim sisteminde başlayan sorunlar, 2000'li yıllarda ülkemiz eğitim sistemini daha da karmaşık hale getirmiştir. Eğitim sistemindeki sorunların karmaşıklaşmasına, sosyo-kültürel, yönetsel, ekonomik ve politik gelişmeler yol açmıştır. Cumhuriyet döneminde bazı yıllar hariç, eğitim sisteminde yaşanan açmazlar uygulanan yanlış eğitim politikalarının ürünüdür. Eğitim sisteminde her şeyin merkezden kontrol edilmesi, ülke gerçekleri ve sorunlarına kapalı, ülke gereksinimlerinden uzak bir işleyiş hakimdir. Cumhuriyetin neredeyse kuruluşundan beri, okullar eğitim değil diploma veren kurumlar haline getirilmiştir. Okullarda ne öğrenildiğinden çok yalnızca sayılara bağlanan sınav vb. düzenlemelere önem verildiği görülmüştür. Hızlı nüfus artışı ve iç göç gibi olgular, eğitim sorunlarını daha da içinden çıkılmaz hale getirmiştir. Bu durum kalabalık sınıflar ve bu nedenle eğitimin hem niteliğinde düşüşe hem de hizmetin aksamasına yol açmıştır. Mesleki eğitim sorunu yalnızca din öğretimi veren kurumlara indirgenmiş, mezunlar işsizlik sorunlarıyla boğuşmaktadırlar. Eğitim sistemi, yaşamın farklı alanlarıyla bilgi, deneyim ve gereksinme etkileşimine açık olmayan, kendi dışındaki alanlara kapalı bir işleyiş içindedir. İşleyiş, kendi kendini yenileyen-dönüştüren değil, yineleyen plan ve programların oluşmasını, bürokratik yapının güçlenmesini doğurmuştur.

Kişilik gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bu dönemi çocuklarımız, sokakta ya da evde kendi haline terk edilmiş olarak geçirmektedirler. Son yıllarda büyük kent belediyeleri, kamu kuruluşları ve özel sektörün yuva ya da anaokulu, MEB'in okul öncesi eğitimde önemli gelişme sağlamalarına karşın, hem çağ nüfusuna hem de gelişmiş ülkelerdeki düzeye bakıldığında çok yetersiz olduğu görülmektedir. Ülkemizde eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi okul öncesi eğitime de yeterince önem verilmemektedir. Var olanlar da birkaç büyük kentte yoğunlaşmıştır. Tüm çabalara karşın bu alanda okullaşma oranı halen daha çok

düşük düzeydedir. Bu okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, diğer okullara göre iyi gözükse de öğretmen adı altında niteliksiz birçok kişinin görevlendirilmesi, başta psikolojik olmak üzere birçok sorunu da beraberinde getirmektedir.

İlköğretim, ilkokulun yanında ortaokulu da son yıllarda kapsamına alarak üç aşamalı ve 4+4+4 yıllık zorunlu eğitime kağıt üzerinde kalmıştır. İlkokullarda yüzde yüzlere varan okullaşma oranı, son yıllarda kapalı okullar vb. nedenlerden dolayı gerilemiştir. Özellikle kızların zorunlu eğitime devamları ikinci kademede oldukça sıkıntılıdır. 2. kademede okullaşma oranı ise resmi rakamlara göre oldukça geridir. Yani zorunlu ilköğretimde okullaşma oranı AB ülkelerinden düşüktür. Bugün girilmeye çalışılan Avrupa Birliği ülkelerinde bu oran % 80'in üzerindedir (Almanya%99, Fransa 99, İngiltere 98, Hollanda 99). Ayrıca aşamalı ve birbirinin devamı olmayan birçok ders ve konular çocuğa sürekli tekrarlatılarak zaman kaybına neden olunmaktadır. Okulların bütünleştirilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Son yıllarda hızlı nüfus hareketleri ve göç alan büyük kentlerimizde önlem alınmadığından, okullaşma oranında düşüşler başlamıştır. İstanbul, Ankara, İzmir ve benzeri göç alan büyük illerde eğitim yatırımlarına yönelmenin yanında, kent kültürüne uyumda büyük zorluk yaşayan ilköğretim çağındaki çocuklarımıza yönelik özel eğitim programlan geliştirilerek hızla devreye sokulması başarılamamıştır. Daha ilköğretimin başında sınavlarla üniversiteye yönlendirilen çocuklarımız, bunun olumsuz etkilerini ömür boyu yaşamaktadır.

Sanayinin itici gücü olması gereken mesleki ve teknik okullarımız, yeni teknolojileri, sanayide kullandıktan yıllar sonra görmektedirler. Yani okullar, ekonomik ve toplumsal gelişmenin gerisindedir. Eğitim sistemimizdeki açmazların odaklaştığı ve bir türlü çözülemeyen eğitim aşaması ortaöğretimdir, öğrencinin, yaşamı için yol ayrımını oluşturmaktadır. Bu yol ayrımında öğrencinin beklentisine yanıt vermek şöyle dursun, çocuğu tüm sorunlarıyla birlikte, yaşam mücadelesinin içine atmaktadır. Türkiye'de işgücünün sektörel dağılımı bilinmesine karşın, buna uygun eğitim yapılanmasına gidilmediğinden, hem israfa hem de gençlerimizin yaşam mücadelesinde başarısızlıklarına neden olunmaktadır. Tarım alanında çalışan nüfusun azalmasına, sanayi ve hizmet sektöründe büyük artışlara karşın, okullarımızda bu gelişmeye uygun örgütlenme gerçekleştirilememiştir. Batı toplumu, öğrencilerini daha ilköğretim yıllarında mesleğe

hazırlayacak şekilde eğitim sistemini yapılandırmışken, ülkemizde çocuk daha ilköğretimde yükseköğretime yönlendirilir. Bu anlayış, liselerimizi tek hedefli hale getirmiştir. Ortaöğretimde, yaşamın gerekleri, öğrencinin beceri ve yetenekleri dikkate alınmamaktadır. Bu durum üniversite önündeki yığılmaları ve vasıfsız bir yığın işgücünün sokağa atılmasını doğurmaktadır.

Üniversiteye koşullandırarak iş-mesleğe yatay geçiş olanağı bulunmayan öğrencilerimizle birlikte yakınları da büyük üzüntü duymaktadır. Bu duruma çare bulmak, işe ve mesleğe yatay geçişleri sağlayacak programlar yerine, sadece eşitsizliği körükleyen okul türleri çoğaltılmıştır. Bu durum sisteme güvensizliği ve okullardan kaçışı doğurmuştur. Hiçbir ülkede örneği görülmeyen dershaneler ticari açıdan bir sektör durumuna gelmiştir. Bu kurumlarda çocuğun eksiklerinin tamamlanmasından çok ağırlıklı olarak test tekniği ve alışkanlığı verilmektedir. Özel okulların sistem içindeki oranı düşük olmakla birlikte on yıllarda yapılan teşvikler nedeniyle bu okullara yönelmeleri artmıştır.

Cumhuriyet döneminde yükseköğretim sosyo-ekonomik ve kültürel değişimin odağını oluşturmuştur. Üniversiteler iktidarlarla güç mücadelesi yaşamış, her siyasi değişimde üniversitelere müdahale edilmiştir. 1933'de başlayan bu müdahaleler 1982'de YÖK yasasıyla en uç noktasına ulaşmıştır. Ancak batıdaki gibi köklü ve başarılı üniversite geleneği oluşturulamamıştır. Üniversite geleneği ise Kıta Avrupası ve Anglo-Sakson üniversite anlayışına göre oluşturulmuştur. Son yıllarda Anglo-Sakson üniversite geleneği ülkemize hakim olmuştur. Bu gelenekler üniversitelerin içinden değil dışından gelen müdahalelerle değiştirilmiştir. Örneğin 1933 ve 1946 yılında parlemento ve hükümet değişimi gerçekleştirirken 1960 ve 1982'de askeri darbeciler ve onların güdümündekiler üniversitelere müdahale etmişlerdir. Üniversite özerkliği çok az zaman sağlanabilmiştir. 1933 ve 1946 yılında yapılan değişikliklerle üniversitelerde yöneticiler ve bireysel açıdan akademisyenler ön plandayken, 1946 ve 1982 sonrasında kurulların ön plana çıktığı görülmüştür. Kuşkusuz tepki yasası olarak sunulan 1982 tarihli YÖK yasası da sürekli delinmiştir. 2547 ise katı hiyerarşik bir yapıyı ön görmüştür. Demokratik yönetimden atama sistemine geri dönülmüştür. Özerklik gerçekte üniversite tarafından değil YÖK tarafından kullanılmaktadır. Tek adam yönetimleri yeğlenmiştir. Denetime bunun yansıması daha da ağır olmaktadır. YÖK Başkanının ya da Rektörün atama ve disiplin soruşturmalarıyla ilgili geniş yetkileri oldukça artmıştır. Ayrıca son yıllarda idari açıdan Rektörlerin ataması da tek elden yapılmaktadır. Bu durum üniversitelerde çatışmalara yol açmıştır. Üniversiteler

dolayısıyla yükseköğretim kurumları fakülte, yüksekokul ve açık öğretim ve lisanüstü düzeyde enstitüler olarak adlandırılmakta ancak aralarındaki eşgüdüm halen sağlanamamıştır. Eşgüdüm oluşturmak amacıyla kurulan YÖK'de bunu başaramamıştır. Yalnızca idari vb. kararlarla yükseköğretim kurumlarını "yüksek lise"ye dönüştürmüştür. Akademik açıdan eğitim gücüne olan inanç azalmış gençlerimiz bilgiden, öğrenmeden çok diplomaya yönelmeye başlamıştır. Sistem, kendini soktuğu bunalımdan, zorunlu olarak açık öğretim yoluyla kurtulma yolunu seçmiştir. Öğrencilerin politik olarak hareketsiz hale gelmesine yönelik disiplin kuralları baskıcı hale gelmiş, gençlerimizin eğitim ve ülke sorunlarıyla ilgilenmeleri yadırganmış ya da engellenmiştir. Her şehre bir üniversite sloganı ile açılan üniversitelerde eğitimin kalitesi yükseltilememiştir. Üniversite öğretim elemanları araştırma, yükselme ve öğretim üçgeni arasına sıkıştırılmışlardır. Kurumsal üniversite sayısı oldukça düşük kalmış, bütçe vb.destek yetersizlikleri öğretim elemanlarının yalnız başlarına araştırma ve bilimsel faaliyetler yapmasına yol açmıştır. Üniversitelerimizde, öğretim elemanı yetersiz kalmış özellikle köklü üniversitelerde öğretim üyesi sayısı artarken araştırma görevlisi sayısı azalmıştır. [L5]Yükseköğretim dışında eğitimin yapısında da önemli değişiklikler olmuş bunlar da istikrarsızlığa yol açmıştır.

2000'li yıllardan sonra uygulanmaya 4+4+4 kesintili öğretim dayatması sonrasında hem nicelik hem de nitelikçe gerilemeler hız kazanmıştır. Okullarda yaşanan ve giderek derinleşen sorunlara neden olmuştur. Kalabalık sınıflar, okulların alt yapı yetersizlikleri, fiziki donanım eksiklikleri, aşırı politize olmuş öğretmenlerin verdiği eğitim sorunlara yol açmıştır. Eğitim sisteminde yıllardır çözüm bekleyen sorunlardan ayrı ve bağımsız değerlendirmek mümkün değildir. 4+4+4 uygulaması aynı zamanda eğitim sisteminde laik-çağdaş çatışmasını beraberinde getirmiştir. Okullar belli bir inancın ya da mezhebin kuşatmasıyla karşı karşıya kalmıştır. Din okullarına büyük teşvikler verilmiş, genel öğretim veren kurumlar ihmal edilmiştir. Kamu kaynakları, özel okulları destek adı altında düşüncesizce harcanmaktadır. Öğrenciler öğrenme yerine test odaklı başarıyı hedef aldıklarından Açık Liselere yönelerek örgün öğretimin dışına çıkmışlardır. Liseye geçiş sistemi nedeniyle istemediği halde meslek lisesi ya da imam hatip lisesine otomatik kaydı yapılan öğrenciler ikilemlerle karşı karşıya kalmışlardır. Örgün eğitim kağıt üzerinde 12 yıla çıkmıştır. Taşımalı öğretim gibi uygulamalar zorunlu öğretimi olumsuz yönde etkilemiştir. Ülke eğitimi ne yazık ki Atatürk

dönemi hariç niteliksel açıdan sürekli geri gitmiştir. Okullaşma oranları bunun açık örneğidir.

Türkiye'de Son 10 Yılda Okullaşma Oranları

Kademeler	2011-2012 %	2019-2020 %	2020-2021 %
Okul öncesi	65,69	70,39	56,89
İlköğretim (ortaokul dahil)	98,67	95,90	88,85
Ortaokul		85,01	87,93
Ortaöğretim	67,37	85,01	87,93
Yükseköğretim (Açıköğretim Dahil)	35,51	43,37	44,41

Kaynak: *Milli Eğitim İstatistiklerinden Derlenmiştir.*

Kaynaklar

Adem, M (1981)." Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Sayısal Gelişmeler", *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu İçinde,* Ankara. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Akgün, S. (1992). Toplumsal Bilinçlenmede Öğrenim Birliği. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, *16*(27), 173-188.

Akın, F. (1997). *1933'den Bu Yana Üniversite Düzenleri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Albayrak, M. (1989) Yeni Türk Harflerinin Kabulü Öncesinde Halk Eğitimi ve Yazı Değişimi Konusunda Türk Kamuoyunda Bazı Tartışmalar ve Millet Mekteplerinin Açılması 1862 1928. *Atatürk Yolu Dergisi*, *1* (04).

Altunya, N. (2009). Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi. *İstanbul: Başarı Yayımcılık*.

Atatürk, K. (1961). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi. Ankara,

Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye'de Eğitim*, İstanbul, Tüsiad Yayınları.

Baskın, B. (2008). II. Meşrutiyet'te Kadın Eğitimine Yönelik Bir Girişim: İnas Darülfununu. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (38).

Başar, E. (1988). *Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Bakanları İcraatlarının Değerlendirilmesi* (1920–1960), (A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamaşı Doktaro Tezi) Ankara.

Bilasa, P. (2013). *Türkiye'de İlköğretimin Tarihi Gelişimi*, PEGEMA Yayınları, Ankara.

Bilhan, S. (1984). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi. *Eğitim ve Bilim*, *9*(52).

Bozkuş, Y. D. (2020). Osmanlı İmparatorluğunda Ermeniler: Osmanlı Türkçesi İle Eserler Yazan Ermeni Entelektüeller (1800-1923). Erdem, (79), 97-128.

Bowles, S. Gintis.H (1979). *Schooling in Capitalist America*,.NewYork, Routledge and Kegan Paul.

Buluç, S. (1991). Osmanlılar Devrinde Alfabe Tartışmaları. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu.

Bursalıoğlu, Z. (1983). Atatürk'ün Bilimsel Liderliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *16*(1), 481-487.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Büyükkaragöz, S. (1996).“Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Uygulanmakta Olan Programla İlgili Sorunlar” *Milli Eğitim Dergisi,* Ankara, s: 23

Canpolat, M. (1991). Arap Yazılı Türk Alfabesinin Gelişimi. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu.

Cicilioğlu, H. (1985).*Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim*, Ankara, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları.

Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı N (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler (Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirmesi)*, Tazebay, A (Edit), Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara: 2000.

Çetin, K., Gülseren,Ö. (2003).“Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri” *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı 151, http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/gulseren-cetin.htm

Demirel, Y. & Konur, O. Z. (Eds.). (2002). *CHP grup toplantısı tutanakları, 1923-* İstanbul Bilgi Üniversitesi.

DPT. Kalkınma Planlarının Tamamı İncelenmiştir.

Doğan, H. (1977). *Ülkemizde Endüstrileşme ve Teknik Eğitim*, Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Dölen, E. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, *10*(1), 1-46.

Dönmez, C. (2006). Atatürk'ün Eğitim ile İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 91-109.

Duman, T. (2001a). *Avrupa Birliği Eğitim Programları "Sokrates Programı",Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 149

Duman, T. (2001b). *Avrupa Birliği Eğitim Programları "Leonardo daVinci", Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 150

Ediz, B (1951).*Milli Eğitim Düsturu, Tüzükleri*, Güven Matbaası, İstanbul

Eğitim İŞ Sendikası, 2013 Yılı Raporu, www.egitimis.org.tr/.../2012-2013 (30, *12, 2013 tarihinde alınmıştır).*

Eren, N. (1961). *Turkey: Problems, Policies, Parties. Foreign Aff., 40*, 95.

Ergin, O. (1977). Türk Maarif Tarihi (5.cilt). İstanbul : Eser Matbaası

Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler *Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara,*

Ergün, M. (2010). Türk eğitim devrimi: temel ilkeler ve gelişim süreci. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Bildirileri Kitabı, ATAM, Ankara*, 35-53.

Ergün, M. (2010). Türk eğitim devrimi: temel ilkeler ve gelişim süreci. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Bildirileri Kitabı, ATAM, Ankara*, 35-53.

Eroğul, C. (1970). *DP İdeolojisi ve Tarihi,* Ankara, Sevinç Matbaası.

Eurydice, European Commission *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi* 2008/09,

Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoglu, Ö.C. (2005). Yeni ilkögretim programlarının uygulanmasına ögretmenlerin hazırlanması. 14-16 Kasım 2005 *Egitimde Yansımalar:VIII, Yeni İlkögretim Programlarını Değerlendirme Sempozyum.*

Gül, P. (2009)., *Ahilikten Meslek Yüksek Okullarına Türkiye'de Mesleki Eğitimin Gelişimi* – Ürün İnternet Gazatesi, http://www.urundergisi.com/makaleler.php?ID=1635 12.9. 2009 tarihinde alınmıştır.

Güler, A. (1994). *Türkiye'de Üniversite Reformları*, Adım Yayıncılık.

Güven, İ. (2000). *Türkiye'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*, Ankara, Siyasal Kitapevi.

Güven, İ. (2001). Mustafa Necati'nin Türk eğitiminin gelişimine katkıları. *Milli Eğitim Dergisi*, *149*.

Güven, İ. (2001). Tanzimattan Cumhuriyete Kadın Eğitimi Düşüncesinin Gelişimi (Osmanlı Düşünürlerinin Kadın Eğitimine Bakışları). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *34*(1), 61-70.

Güven, İ. (2005). *Osmanlı Eğitiminin Batılılaşma Evreleri,* Ankara, Naturel Yayınları.

Güven, İ. (2015). 1933 Üniversite Reformu Sonrasında Üniversitedeki Öğretim Anlayışına Alman Bilim İnsanlarının Katkıları, İkinci Vatan ve Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Editör:Kasım Karakütük, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 576, ISBN:978-605-136-269-4, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 3146597)

Güven, İ. (2021). *Tanzimat Bürokratlarının Eğitimsel Dönüşüme Etkileri, (*Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilimdalı= Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2021,

Güven, İ. (2022) *Türk Eğitim Tarihi, 8. Baskı,* PEGEMA Yayınları, Ankara.

Güven, İ., & İşcan, D.C. (2006). Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 95-123.

Güvenç, B. (1970). " Türkiye'de Üniversite ve Devlet İlişkileri" *H.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* Cilt 2, Sayı:2, ss. 57-70. Ankara.

Hatipoğlu, M. T. (1995). Yükseköğretim Mevzuatı, Selvi Yayınevi.

Hatipoğlu, M. T.(2000). *Türkiye Üniversite Tarihi,* 2. Baskı, Selvi Yayınevi, Ankara.

Kamer, S. T. (2013). *Türk eğitim sisteminde karma eğitime ilişkin fikirler, tartışmalar ve uygulamalar (1908-1950)* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı).

Karal, E. Z. (1981). Atatürk ilkelerinin biçimlendirdiği eğitim. *Atatürk ve Eğitim*.

Karpat, K. H. (1959). *Turkey's Politics: the Transtion to a Multiparty System*, Princeton, Princeton University Press

Keyder, Ç. (1989). *Türkiye'de devlet ve sınıflar*. İletişim Yayınları.

Kılıç, F. (2017). Yeni Türk Alfabesinin Yaygın Eğitim Yoluyla Öğretilmesi. *Atatürk Yolu Dergisi*, *16*(61).

Kısakürek, M. A. (1976). *Üniversitelerimizde Yenileşme "Programlar ve Öğretim Açısından"*, Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Koç, B. (2007). Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(2), 113-127.

Koç, B. (2007). Osmanlı Islahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(2), 113-127.

Koç, B. (2010)., "Osmanlı Devleti'nde Islahhane ve Sanayi Mekteplerinin Kuruluş Sürecine Dair Bazı Gözlemler." *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi* 7.2, 2010

Koç, B. (2010)., "Osmanlı Devleti'nde Islahhane ve Sanayi Mekteplerinin Kuruluş Sürecine Dair Bazı Gözlemler." *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi* 7.2, 2010

Koçak, N. (2001).“Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu”, *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı:151,http://yayim. meb.gov.tr/ yayimlar/ 151/ kocak .htm

Koçer, H. A. (1987). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu, Ankara, Rüzgarlı Matbaası.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi:(1773-1923)*. MEB.

Kodaman, B. (1988). *Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi,* Ankara, TTK Yayınları.

Konaklı, N. (1992).“Kalkınma Planları ve Yıllık Programlarda Okul Öncesi Eğitim” *Ya-Pa 8. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı,* Ya-Pa Yayınları, İstanbul, s:35-40

Lewis. B. (1961). *Emergency of Modern Turkey,* London, Oxford University Press.

M. Şekip “Müşterek Tahsil”, *Milli Mecmua*, 24 Temmuz 1340 (1924), no.18, s. 277-278

Mahony, P. (2012). *Schools for the boys?: Co-education reassessed* (Vol. 72). Routledge.

Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi hakkında rapor.*

MEB (2016*). Birleştirilmiş Sınıflar Rehberi,* MEB Yayınları, Ankara.

MEB, (2008). *İlköğretim Genel Müdürlüğü “Yatılı ilköğretim bölge okullarının tarihçesi”*

MEB. (2008). *İlköğretim Genel Müdürlüğü. YİBO Yönetici Kılavuzu Kitabı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1967). Milli Eğitim Hareketleri 1927-1966. *Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü*.

MEB, (1993). Atatürk'ün I. maarif kongresi açış konuşması. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyetinin, 70*. Yılı Özel Sayısı

MEB. (1983). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları No:91.

MEB. (1975). *IX. Milli Eğitim Şurası Okul öncesi Eğitim Komisyon Raporu*. İstanbul: M.E.B Yayınları

MEB. (1971). *Üniversiteler Kanun Tasarısı,* İzmir

MEB. (1968). *Yüksek Danışma Kurulu Toplantıları,* Ankara**,** MEB. Basımevi.

MEB, (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim,* Ankara, Milli Eğitim Basımevi

MEB, Bakanlığı, (1921). Birinci maarif kongresi. *Şubat*, *2*, 2016.

MEB. (1940). *Maarif Vekilliği Dergisi.* 1940, sayı 22, sayfa, 81.

Meray, S. (1971). "Üniversite Kavramları ve Modelleri" *SBF Dergisi*, Cilt XXVI, No: 1, Mart. Ankara.

Merkezi Dergisi, 17, S.453-457

METGE Projesi, (2000). *Çerçeve Öğretim Programları.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Miller-Bernal, L., & Poulson, S. L. (Eds.). (2007). *Challenged by coeducation: Women's Colleges since the 1960s*. Vanderbilt University Press.

Milli Eğitim Temel Kanunu, R.Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574

Muhtelit Tedrisat. *Maarif Vekâleti Mecmuası* (1930). Sayı 19. Devlet Matbaası. s.87-93

Müteferrika, İ. (1995). *İbrahim Müteferrika ve Usulü'l-Hikem ve Nizâmi'l-Ümem*, (haz. Adil Şen, Ankara)

OECD. (2009). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.

Oğuz, O. (1983). "Akademiler" *Cumhuriyet Döneminde Eğitim İçinde* ss. 339-357, İstanbul, MEB. Basımevi.

Oğuzkan, F. (1981). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Oktay, A. (1991)."Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi", *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur), Ankara, 1991. s. 289-298

Oktay, A. (1998)."Türkiye'de Öğretmen Eğitimi" *Milli Eğitim Dergisi*, , sayı: 137

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi Dönem* (2.Baskı). İstanbul:EpsilonYayıncılık

Ortaylı, İ. (1982). "Dünden Bugüne Üniversiteler," *Gelenekten Geleceğe*. İstanbul: Hil Yayın, 23-31.

Ortaylı, İ. (1985), "Batılılaşma" *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul, İletişim Yayınları.

Ortaylı, İ. (1999), İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İstanbul, İletişim Yayınları.

Öz, F. (1983). Okul öncesi Eğitim, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim Kitabı* İçinde, İstanbul.

Özbay, F. (1990). "Üniversite Çevresi" *Yüksek Öğretimde Sorunlar ve Çözümler*, Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları, I, İstanbul, Cem Yayınevi.

Özek, Ç. (1968). *100 Soruda Türkiye'de Gerici Akımlar*, Gerçek Yayınları İstanbul.

Öztürk, C. (1995). "Türkiye'de Meslekî ve Teknik Eğitimin Doğuşu I: Islahhâneler", *Hakkı Dursun Yıldız Armağanı*, İstanbul, 1995, s.430-432

Öztürk, C. (1995). "Türkiye'de Meslekî ve Teknik Eğitimin Doğuşu I: Islahhâneler", *Hakkı Dursun Yıldız Armağanı*, İstanbul, 1995, s.430-432

Resmi Gazete, (1924). Tevhid-i Tedrisat Kanunu".

Resmi Gazete, 1973 Tarih 1739 Sayılı Kanun

Rıza Nur, *Oughouz-Namé: Epopée Turque*, Alexandrie 1928.

Rosenberg, R. (2004). Seven. The Battle over Coeducation Renewed. In *Changing the Subject* (pp. 268-310). Columbia University Press.

Sakaoğlu N (2005). *Osmalı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, Bilgi Üniv.Yayınları, İstanbul.

Sakaoğlu, N. (1992*). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul, İletişim Yayınları.

Saqeb, G. (1983). *Modernization of Muslim Education*, Lahore.

Sarıhan, Z. (1921). Maarif Kongresi. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, *4715*.

Soysal, M. (1986). *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, İstanbul, Gerçek Yayınları.

Szyliowicz, J. S. (1973*). Education and Modernization in the Middle East.* Ithaca ve Londra: Cornell University Press.

Tapper, R. (1991). *Islam in Modern* Turkey, London, IB Tauris and Co LTD.

Taşdemirci, E. (1992). *Belgelerle 1933 Üniversite Reformunda Yabancı Bilim Adamları*.Özel Yayın.

TBMM, Zabıt Ceridesi, 1953. Ankara.

Tekeli, İ., İlkin, S. (1993), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü,* Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TTK Yayınları.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi,* Ankara Üniversitesi,

Timur, T. (1994). *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara, İmge Kitabevi.

Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler,* Ankara, İmge Kitabevi.

Tongul, N. (2004). Türk harf inkılâbı. *Atatürk Yolu Dergisi,* Ankara Üniversitesi, İnkılap Tarihi Enstitüsü, *9*(33).

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sistemin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış,* Milli Eğitim Basımevi. Ankara.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*, MEB, Yayınları, Ankara.

Unat, F.R.(1927). *Maarif Düsturu,* İstanbul,

Ünder, H. (1998).*"Kemalizm ışığında Atatürk Döneminde (1923-1938) Eğitsel Değerler"* Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünder, H. (1999). Tevhid-i tedrisat: gerekçe ve uygulama. *Öğretim Birliğinin, 75. Yılı, Eğitim Bilimlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Sempozyumu,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, ss. 79-94.

Üniv.Kan.Tas.1971

Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu* (Çev.) A. Kazancıgil ve S. Bozkurt. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yavuz, F (1969). *Din Eğitimi ve Toplumumuz*, Ankara, Sevinç Matbaası.

Yücel, H. A. (1938). Türkiye'de Orta Ögretim. *Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları*.

YÖK (2007). *Turkiye'nin Yuksekoğretim Stratejisi*: Higher Education Strategy of Turkey /Yükseköğretim Kurulu. -YÖK,*Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği,*

Arşiv Belgeleri

BOA A.MKT.MHK 439 - 7H-03-12-1285, Kullanılan huruf-ı Arabiye'nin tebdili hakkında bazı istida ve imtiyazı havi layihanın melfufatıyla iade olunması.

BOA DH.ŞFR. 63 - 174 H-29-06-1334 İdaresindeki hayır müesseseleri için iane toplamak üzere Almanya ve İsviçre'ye gitmiş olan Çocuk Bahçesi Mektebi muallimesi ve İsviçre tebeasından Madmazel Tezer Dreyfüs'ün Yafa'ya avdetinde mahzur olup olmadığının bildirilmesine dair, Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti'nden Kudüs Mutasarrıflığı'na çekilen telgraf.

BOA DİYANET İŞLERİ REİSLİĞİ Tevhid-i Tedrisat Kanununa göre okullarda uygulanacak esaslar. 3 - 27 -1 23.03.1924-

BOA. MF.MKT 12/59, 13 Temmuz, 1873 (H.17 Cemaziyelevvel 1290) Memalik-i Şahane dahilindeki ıslahhanelerin durumunun değerlendirilebilmesi için tüm ıslahhanelerden gönderilecek numune mamulat ve öğrenci isimlerini havi defterlerin Sanayi Mektebi'nde bir mahalde muhafaza edilerek, bunların geldiği mekteb ve yıllara göre fişlenmesi ve üzerlerinde yapılacak mülahazatların Maarif'e bildirilmesi istenmiştir.

BOA GENEL 14- 119 – 13 Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal'in memlekette yeni harflerin tatbiki hakkındaki müşahedeleri. 25.09.1928-00.00.0000

BOA HR.SYS. 1721 - 4 M-26-03-1851 Varna'da keşfedilen Yunan ve Latin harfleri hakkında Yunan konsolosunun görüşleri.

BOA İ..DUİT H115 - 29 -16-04-1318 Teşkil, küşad; Cülus-i hümayun; Maarif Nezareti; Darülfünun

BOA MB.İ... 2 - 33 H-12-02-1264 (19 Ocak 1848).Darülfünun için münasib bir bina satın alınması.

BOA MF.İBT. 425 - 71 H-22-05-1331 Macaristan'ın ana mektepleri, ibtidaileri, darülmuallimin ve darülmuallimatlarına dair hazırlanan rapor.

BOA MF.MKT. 1164 57 H-24-11-1328 (1910) Selanik'te Kindergarden tarzında çocuk bahçeleri adıyla mektepler tesisi hususunda, ilgili kanunun tasdikinden sonra, gerekenin yapılacağı. BOA İ..MMS. 194 - 12 H-28-04-1333 (1915). Ana mektebleri için Maarif Nezaretince hazırlanan nizamname layihasının uygulamaya konması. (1333R-14)

BOA MF.MKT. 1177 - 7 H-04-01-1330 Arnavudluk'ta tesis edilecek ibtidai mektebine mahsus kitapların basımı için Latin harfleri satın alınması.

Matbaa-i Amire'de Dahiliye Nezareti adına bastırılan defter ve evrak faturalarının mükerrer ödemeyi engellemek için birleştirilmesi.

BOA.Şuray-ı Devlet İ. MMS, 37/1541, 24 Mayıs 1869, (H. 07 Safer 1286).Maarif-i Umumiye Nizamnamesi

BOA ML.EEM. 886 - 20R-16-11-1327 Nezaretler arasındaki yazışmalarda yabancı isimlerin Türkçe olarak yazılması yanlış anlaşılmaya ve muamelelerde gecikmeye sebep olduğundan, bu isimlerin Latin harfleri ile yazılması. (İstanbul)

BOA YB.(21) Gürcistan Hükümeti tarafından tasdik edilen ?Yeni Türk Alfabesi Dostları Cemiyeti?nin tüzüğü. (Yeni Tarih Arşivi; no:600-1-205; Rusça) M-14-01-1925

BOA, DH.MB..HPS. 167 - 19 H-29-05-1340 Ecnebi isimleri ile ecnebi eşya, şehir ve sokak isimlerinin Osmanlıca yerine Latin harfleriyle yazılması.

BOA, Gnl. 180-9-0-0 / GENEL Maarif Vekaleti müfettişlerinin Konya Kız Muallimler Mektebi'ndeki kongresi. 09.05.1925

BOA, HR.İM.139 – 62, İstanbul'daki İtalyan Ali Ticaret Mektebi'nde kız-erkek beraber karma eğitim yapılmasının Türk maarifi açısından bir sakınca teşkil etmediğinin İtalyan Sefareti'ne işarı. (Osm.-Fr.) M-18-04-1925

BOA, HR.SYS. 135 - 32 M-07-05-1910 Arnavutluk yazısında kullanılacak alfabe meselesi.

BOA; Y..A...HUS. 351 - 61 H-23-11-1313 Ahmed Rıza'nın Paris'te neşrettiği Meşveret Gazetesi'nin Türkçe matbu nüshalarının intişarının men edildiği.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 457 514 6 11.08.1982 Boğaziçi Üniversitesinde Çok Yönlü Okul Öncesi Eğitimi konulu projeye Uluslararası Kalkınma ve Araştırma Merkezinin mali destek sağlaması amacıyla yapılacak düzenlemenin Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti adına imzalanmasında Umut Arık'ın yetkili kılınması.

Devlet Arşivleri Başkanlığı BAŞBAKANLIK ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ 30-1-0-0 / 18 - 106 - 26 22.07.1954-00.00.0000 İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi genç öğretim üyeleri imzasıyla gönderilen ve bazı komünist ve ırkçı hocaları ihbar eden bir mektup. (Önemli bir belge 147'lere hazırlık)

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI (1928-) 36 - 36 - 1 15.05.1933-00.00.0000 İstanbul Darülfünunu'nun kaldırılması ile yerine yeni esaslar dahilinde bir üniversite kurulması hakkında kanun tasarısı.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi ,30-18-1-2 ,41 82, 16 12.11.1933 İstanbul Darülfünunu'nun kaldırılması ve Maarif Vekaleti'nce yeni birÜniversite kurulmasına dair, 2252 sayılı Kanun'un tadiline dair kanunlayihası.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ 20 - 119 - 4 07.04.1929-00.00.0000 Sanat okullarının Milli Eğitim Bakanlığı'na devri ve okulların masraflarına, vilayetlerin de katılmasına dair kanun teklifinin Meclise sunulduğu.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi BAKANLIKLARARASI TAYİN DAİRE BAŞKANLIĞI 30-11-1-0 / 11.07.1933-00.00.0000 İlköğretim ve Mesleki ve Teknik Öğretim Gn.Md.lüklerine Reşat ile Rüştü'nün tayinleri.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI (1928- 04.11.1950-00.00.0000 124 - 81 - 15 , 30-18-1-2 /) Okullarda okutulacak din dersleri.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI 242-129 34 - 16 - 7 30-18-1-2 / 13.03.1933-00.00.0000 (1928-) İstanbul Üniversitesi'nin Umumi ıslahat işlerinde çalıştırılmak üzerebir yıl müddetle getirilecek olan Albert Malche'ye ait sözleşmenin tasdiki.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi YASSI ADA MAHKEMESİ KARARLARI 412 - 1242 - 200.00.1960-00.00.1961 Koordinasyon Vekaleti: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kanun tasarıları ve gerekçeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet ArşiviKARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI 119 - 35 - 4 05.05.1949-00.00.0000 30-18-1-2 / (1928-) Ankara Üniversitesi kuruluş kadrolarına ait 5239 sayılı Kanun'a ek ve İlahiyat Fakültesi kadroları hakkında kanun tasarısı.

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi 30-18-1-2 / Kararlar Daire Başkanlığı (1928- 30 18-1-2 90 23 3 Köy Enstitüleri kurulması. 05.03.1940

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 176-211.

Cumhuriyet Döneminde Dinî Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Historical Development of Religious Higher Education in the Republican Era

Recai Doğan
Prof.Dr., Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
Prof., Ankara University Faculty of Divinity, Department of Philosophy and Religious Studies
Ankara, Türkiye,
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Bilimleri Bölümü
Kyrgyzstan-Türkiye Manas University Faculty of Theology, Department of Religious Studies,
Bishkek, Kyrgyzstan
E-posta: rdogan@divinity.ankara.edu.tr, recai.dogan@manas.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9668-4563

Yasemin İpek
Dr., Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
PhD. Pamukkale University Faculty of Theology, Department of Religious Studies
Denizli, Türkiye
E-posta: yaseminipek2004@gmail.com
ORCID ID: 0000- 0002-5218-0870

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/Winter-December
Geliş/Received: 1 Kasım/November 2022
Kabul/Accepted: 19 Aralık/December 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Doğan, Recai-İpek, Yasemin. "Cumhuriyet Döneminde Dinî Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi". *Demokrasi Platformu Dergisi,* (2022), 11/37: 176-211.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Recai Doğan-Yasemin İpek)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Recai Doğan % 55-Yasemin İpek % 45
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi | **e-mail to**: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkiye.

Öz

Türkiye'de dinî yükseköğretimin Selçuklu ile başlayıp Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti ile devam eden köklü bir tarihi vardır. Bu köklü tarih içinde özellikle Cumhuriyet döneminde dinî yükseköğretimle ilgili bazı esaslı değişikliklere gidilmiş ve önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın problemini, "Cumhuriyet dönemi dinî yükseköğretim tarihsel gelişimi nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle Cumhuriyet döneminde dinî yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, isimlendirilmesi, amaçları, programları, akademik yapılanması, öğrenci başvuru şartları, niceliksel yayılımı, istihdam alanları gibi hususular açısından işleyişi tarihsel bir seyirle ele alınmıştır. Söz konusu değişkenlere göre Cumhuriyet dönemi dini yükseköğretim genel hatlarıyla "1982 Öncesi Dinî Yükseköğretim" ve "1982 Sonrası Dinî Yükseköğretim" olmak üzere iki dönemde incelenebilir. Makalede Cumhuriyet'ten günümüze dinî yükseköğretim tarihsel bir yaklaşımla bu iki temel başlık altında betimlenmiştir. Akabinde tarihsel bu veriler ışığında dinî yükseköğretimin mevcut işleyişine odaklanılmıştır. Cumhuriyetimizle birlikte yaklaşık 100 yıllık bir tarihe sahip dinî yükseköğretim kurumları ve uygulamalarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması günümüz problemlerinin tespit edilmesi ve çözümünde işlevsel olacak paradigmaların üretilmesi açısından önemlidir. Nitel araştırma yaklaşımına sahip bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde hem temel kaynaklara inilmiş hem de ilgili alanyazındaki birikime başvurulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte işe koşulmuştur. Yapılan analiz sonucunda Cumhuriyet dönemi dinî yükseköğretiminin mevcut durumu tarihsel arka planıyla ilişkili bir şekilde irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dini Yükseköğretim, İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri, Din Eğitimi Tarihi.

Abstract

Higher religious education in Turkey has a deep-rooted history that began with the Seljuks and continued with the Ottoman Empire and the Republic of Turkey. In this deep-rooted history, especially in the Republican period, some significant developments and changes have been made regarding higher religious education. In this article, the historical development of higher religious education in the Republican period, the institutions established before and after 1982 are examined under two main headings in terms of establishment, purpose, programs, academic structuring, employment areas and similar points. In the conclusion of the study, the current situation and current problems are mentioned. In this context, the problem of the study is the question "How is the historical development of higher religious education in the

Republican period?" Its aim is to examine the institutions constituting higher religious education descriptively in terms of their establishment, purpose, programs, academic structure, employment areas and similar aspects, and to identify and examine their problems based on the data obtained. The article is important in terms of considering and examining the history of higher religious education of our Republic, which is about to complete 100 years, from a holistic perspective and evaluating the problems of today's higher religious education, especially based on recent developments. The study was conducted by literature review method. The qualitative data obtained were subjected to descriptive and content analysis. In this research, which has a qualitative research approach, document analysis method was used. In obtaining the research data, both the basic sources were examined and the accumulation in the relevant literature was consulted. As a result of the analysis, the current situation of religious higher education in the Republican period was examined in relation to its historical background.

Keywords: Higher Religious Education, Theological Faculty, Faculty of Islamic Sciences, Higher Islamic Institutes, History of Religious Education.

Giriş

Kelime olarak "tanrıbilim, teoloji" gibi anlamlara gelen ilahiyat, en genel anlamıyla "Tanrı'nın varlığı ve nitelikleri üzerinde ileri sürülen bilgi, görüş ve inançları yöntemli bir şekilde inceleyen bilim dalı" olarak tanımlanır. Batı'da daha çok teoloji kavramı kullanılır. Bu anlamıyla ilahiyat, bir fikir ve düşünce alanıdır ve Tanrı'nın ya da onunla ilişkili evrenin dini açıklamasını gerçekleştiren bilimsel, entelektüel bir etkinliktir. Ancak ilahiyatın temel konusu Tanrı ve varlık olmakla birlikte zaman içinde alanının vahye bağlı kalınarak ilahî, değişmez, ezeli-ebedi ya da ideal dünya ile fiziki dünya arasındaki ilişkinin ne olduğunun sorgulandığı ve nihayetinde dinin sarktığı alanlarda da bilgi üreten bir disiplin olarak genişlediği görülür. Bu çerçevede günümüzde kazandığı anlamıyla ilahiyat, dinin menşeini, tarih içerisindeki etkinliğini, çeşitli alanlardaki faaliyet alanlarını, özetle dini tüm yönleriyle anlamaya ve açıklamaya çalışan ilmi bir disiplin olarak tanımlanabilir.

İlahiyat her din için farklılık gösterebilir. Fakat hangi din söz konusu olursa olsun ilahiyatın amacı, o dinin anlaşılmasını sağlamaktır. Kavram, İslâm İlahiyatı açısından incelenecek olursa İslâm İlahiyatının temel amacı ve görevi, İslâm dininin menşeini, esaslarını, tarih içindeki etkinliğini, çeşitli alanlardaki yansımalarını ilmi bilgi ve veriler ışığında, bilimsel yöntemlerle incelemek ve

doğru anlaşılmasını sağlamaktır. Bu çerçevede İslâm İlahiyatı, İslâm'ın temel kaynakları Kur'an-ı Kerim ve Sünneti anlama üzerine kurulmuş ve zamanla ve bu kaynakların bireysel ve toplumsal tezahürlerini incelemek üzere Kelam, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Siyer, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Din Eğitimi gibi çeşitli ilimleri de kapsayarak araştırma alanı genişlemiştir. Bu anlamıyla da ilahiyat, İslâm dini ile ilgili ilimler topluluğunun genel adı olarak kabul edilmektedir. İslâm İlahiyatı din ile ilgili bilimler bütünü olarak kabul edildiğinde, ilahiyat alanına giren her ilmi disiplinin bütün içinde farklı fakat birbiriyle ilişkili bir görevi yerine getirdiği görülür. Onun için İslâm ilahiyatını oluşturan disiplinler birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısıdır. Hepsinin ortak niteliği, İslâm'ın ve tarih içindeki yansımalarının betimlenmesi, açıklanması ve anlaşılmasıdır. İslâm İlahiyatının bu geniş kapsamlı anlamını kazanması, birdenbire değil tarihsel süreç içinde gerçekleşmiştir.

İlahiyat, kökeni itibariyle İslâm medeniyetine ait bir kavramdır ve ilahî olana ilişkin bilgiler topluluğunu ifade eder. Yaklaşık olarak hicri üçüncü asırdan itibaren kavram öncelikle İslâm filozofları tarafından metafizik açıdan ele alınmıştır. Daha sonra kelami çevrelerde kavramın ele alınmasıyla birlikte kavrama, kelamî çerçevede bir anlam yüklenmiştir. Antik Yunan'dan özellikle Aristo'dan itibaren bütün bilimleri tek bir çatı altında toplayan bir yaklaşım söz konusudur. Bu tasnif içerisinde metafizik bütün bilimlerin şemsiye kavramı olarak görülür. İslâm düşünce geleneğinde bu yaklaşım benimsenmişse de İlahiyatın felsefenin üstünde özel bir yer mi ifade ettiği ya da felsefenin bir bölümü olarak içinde mi kabul edilmesi gerektiği yönünde görüş ayrılıkları olmuştur. İslâm düşünce geleneği de bundan ayrılmamıştır. Örneğin ilimlerin sınıflandırılması açısından incelendiğinde özellikle Kindî, Fârâbî ve Havârizmî'nin tasniflerinde ilahiyat kavramı çok özel bir yer ifade eder ve İslâm bilimlerinin tamamını kuşatan şemsiye bir kavram olarak görülür. Ancak kavram, sadece felsefi ve kısmen de kelami çevrelerde bu şekilde kullanılır. Onun için on ikinci asırdan sonra yaygınlık kazanmamıştır. Dolayısıyla moderniteye kadar ilahiyat kavramının İslâm bilimlerinin bütününü temsil ettiği söylenemez. Hatta belki İslâm geleneği özellikle sünni gelenekte biraz da menfi bir bakış açısıyla karşılık bulmuştur. Dolayısıyla 19. yüzyıla kadar İslâm kültür geleneğindeki birikime "ilahiyat" kavramının dışında "el-Ulûmü'l-İslâmiyye", el-Ulûmü'l-Dîniyye" gibi isimler verilmiş, bu adlar adı altında eğitime konu edilmiş, eğitim kurumlarında programı yapılmıştır.

Türkiye'de medreseler, yirminci yüzyılın başlarına kadar İslâm ilahiyatının yapıldığı en yaygın ve yegâne kurumlar olmuşlardır. Devlet, Şeyhülislâmlık

kurumu vasıtasıyla bu kurumlara belli müdahale, gözetim ve denetlemelerde bulunmuşsa da bu durum dinî yükseköğretimin tarihsel oluşumunu kendi kural ve ilkeleriyle sürdürmesinin önünde ciddi bir engel oluşturmamıştır. Fakat insanlığın değişim ve gelişimine paralel olarak İslâm dünyasında da hem iç hem de dış dinamiklerden kaynaklanan değişim ve dönüşümler yaşanmaya başlanmıştır. Moderniteyle birlikte yeni bir kozmoloji ve evren anlayışı, yeni bir bilgi anlayışı, yeni bir insan ve toplum tasavvuru ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla klasik paradigmayla modern paradigma arasında çok ciddi bir mahiyet farkı olduğu söylenebilir. İslâm İlahiyatı da bu paradigma değişimi ve gerilimiyle karşı karşıya kalmıştır.

Modern bilim paradigmalarının güç kazanması, medreselerin kendi içine kapanan ve kendi özel dünyasında bilgi üreten eğitim kurumları olarak görülmeleri problematiğini beraberinde getirmiştir. Medresenin bilgisi bir anlamda kendi özel dünyasının bilgisiydi ve kendi toplumsalını kuruyordu ve kendi kendine de yetiyordu. Ancak 19. yüzyılda dünyadaki gelişim ve değişimler İslâm dünyasını etkisi altına almış ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik kurumların da örgütsel, finansal, akademik veya istihdam alanlardaki işleyişinin gözden geçirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Eğitim alanında ortaya çıkan yeni kavramlar, oluşumlar veya yaklaşımlarla Osmanlı devleti de karşı karşıya kalmış ve benimsediği eğitim sistemi üzerinde ve özellikle de sisteminin temel müesseselerinden olan medrese kurumlarını merkeze alarak mevcut yapılanması üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin bu yöndeki çabası öncelikle evrensel bilginin değerini fark etmesiyle sonuçlanmıştır. Ancak bu bilginin medresede mi yoksa yeni yükseköğretim kurumları içinde mi olabileceği konusundaki yaklaşım, medresenin geçmişi dikkate alınarak ikincisi yönünde olmuştur. Böylece Osmanlı'da 1 Eylül 1900 yılında İstanbul'da kurulan Dârülfünûn-ı Şâhâne içerisindeki "Ulûm-ı Âliye-i Dîniye" (Yüksek Dini İlimler) şubesinin açılmasıyla dinî yükseköğretimin hem geleneksel bir anlayışla devam ettirilmesi hem de modern üniversite içinde yer alması sağlanmıştır. Öğrenim süresi dört yıl olan Ulûm-ı Âliye-i Dîniye'de, Tefsir, Hadis ve Usulü, Fıkıh ve Usulü, Kelâm ve Târîh-i Dîn-i İslâm dersleri okutulmuştur. İkinci Meşrutiyet'ten sonra Dârülfünûn-ı Şâhâne'nin adı önce Dârülfünûn-ı Osmânî, (1913'de İstanbul Dârülfünûnu) olarak değiştirilmiş ve 1912'de Ulûm-ı Âliye-i Dîniyye Şubesi'nin adı da Ulûm-ı Şer'iyye'ye dönüştürülmüş, programına ahlak ve tasavvuf, siyer,

dinler tarihi, Arap edebiyatı, felsefe gibi bazı dersler de eklenmiştir.[1] 1914 yılında yapılan medrese ıslahatıyla bütün İstanbul medreselerinin "Dâru'l-Hilafeti'l-Aliyye Medreseleri" adı altında birleştirilmesiyle Ulûm-ı Âliye-i Dîniyye Şubesi, "Medresetü'l-Mütehassısîn"a devredilerek kaldırılmıştır.[2] Nitekim Türkiye'de geleneksel medresenin yanında ilahiyatın yakın tarihi de söz konusu şubeye dayanmaktadır.

Bu makalede, Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde üniversiter sistem içinde yer alan dinî yükseköğretimin günümüzdeki işleyişinin, seyrinin ve problemlerinin bütüncül bir yaklaşımla ve tarihsel serüveniyle ilişkili bir şekilde betimlenmesine ve irdelenmesine odaklanılmıştır. Cumhuriyet dönemi dinî yükseköğretim ile ilgili hem dönemin bütününü hem de son dönemdeki gelişmeleri tematik ele alan çok sayıda bilimsel çalışma vardır.[3] Ancak bu çalışmalarda dinî yükseköğretimin ya din-siyaset veya din-devlet ilişkisi çerçevesinde ele alınarak eğitimsel yönünün gölgede kaldığı ya da pedagojik açıdan incelenerek etkileşim halinde olduğu dışsal unsurların ikinci planda kaldığı görülmektedir. Konunun incelenirken tarih metodolojisi ve ana kaynaklar açısından incelenip incelenmediği de ayrıca tartışılması gerekir. Nitekim yüksek din öğretiminin farklı yönlerine ve birbirinden farklı yaklaşımlarla odaklanıldığı bu çalışmaların her birinden elde edilen verilerin bütüncül bir yaklaşımla üst bir analize tabi tutulması da bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

---

[1] Halis Ayhan, "İlâhîyat Fakültesi", TDV İslâm Ansiklopedisi (İslam Araştırmaları Merkezi, 2002.), XXII/70-71; Halis Ayhan, Türkiye'de Din Eğitimi (İstanbul: İFAV Yayınları, 1999), 236-237; Mustafa Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986), 113-114.

[2] Zeki Salih Zengin, ""II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlılarda Medreselerin Islah Çalışmaları", *Diyanet İlmi Dergi* 34/2 (1998), 46; Ali Yıldırım, Türk Üniversite Tarihi (Ankara: Öteki Yayınevi, 1998), 193-201.

[3] İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966); Beyza Bilgin, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri* (Ankara: Emel Matbaacılık, 1980); Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998)* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999); Mustafa Usta, *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Kurumsallaşma ve Ekolleşme Sorunları* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2001); Halit Ev, *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme* (İzmir: Tibyan Yayıncılık, 2003); Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005); *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu* (Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Yayınları, 2004); Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011); Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011); Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)* (İstanbul: İlim Kültür Derneği Nakış Ofset, 2012); Süleyman Akyürek (ed), *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümler* (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015); Z. Şeyma Altın (ed), *Yüksek Din Öğretimi* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2020); Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2016).

Çalışma, konuyla ilgili alanyazın taranarak doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi, "*dokümanları incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olup anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanması*[4]"nda kullanılan bir yöntemdir.

1. 1982 Öncesi İlahiyat Fakülteleri

1.1. Dârul'l-Fünûn İlahiyat Fakültesi

Dârulfünûn İlahiyat Fakültesi, 3 Mart 1924 tarihli Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu'nun 4. maddesinin amir hükmüne dayanılarak Medrese-i Süleymaniye'nin yerine, yüksek din mütehassısı yetiştirmek üzere 21 Nisan 1340 (1924) tarihli "İstanbul Dârulfünûnu Talimatnâmesi"nin birinci maddesine göre; Tıp, Hukuk, Edebiyat, Fen Fakülteleriyle beraber İstanbul Dârulfünûnu içinde yer almıştır.[5] Dârulfünûn İlahiyat Fakültesi 7 Mayıs 1924'te açılmıştır.[6] Talimatnâmenin sekizinci maddesine göre 3 yıl süreli olan İlahiyat'ta okutulacak dersler şunlardır: "*Tefsir ve Tefsir Tarihi, Hadis ve Hadis Tarihi, Fıkıh Tarihi, İçtimaiyat, Ahlâk, Din-i İslâm Tarihi, Arap Edebiyatı, Felsefe-i Din, Kelâm Tarihi, İslâm Feylesofları, Tasavvuf Tarihi, Felsefe Tarihi, İslâm Bediiyatı, Halihazırdaki İslâm Mezhepleri, Akvâm-ı İslâmiye Etnografyası, Türk Tarih-i Dinisi, Tarih-i Edyân*".[7] İlahiyat Fakültesi'ne öğrenci olabilmek için ise, Talimatnâme'nin kırkıncı maddesi gereğince, resmî ya da hususi liselerden mezun olma şartının yanı sıra ayrıca Arapça ve Farsçadan imtihana girmek ve başarılı olmak şartını karşılamayı gerektiriyordu.[8] Yalnız lise derecesindeki İmam ve Hatip Mekteplerinden mezun olanlar da İlahiyat Fakültesine kabul olunmaktaydı.[9] 1926'da çıkarılan bir kararla bütün yüksek okullara alınacak öğrencilerin lise mezunu olması şartı getirilmiştir.[10] Kapatılan Dârülhilâfe medreselerinin yüksek kısımlarından ve Medresetü'l-Mütehassısîn'den (Medrese-i Süleymaniye'deki) 400'den fazla öğrenci İlahiyat Fakültesine aktarılarak İslâmî bilimlerde yetişmiş ve belli bir seviyeye gelmiş

[4] Glenn A. Bowen, "Document Analysis as a Qualitative Research Method", *Qualitative Research Journal* 9/2 (2009), 27-40.
[5] Faik Reşid Unat, Maarif Düsturu (İstanbul: Devlet Matbaası, 1927), 188.
[6] *Vakit*, (8 Mayıs 1924), 2.
[7] Unat, *Maarif Düsturu*, 190.
[8] Unat, *Maarif Düsturu*, 196.
[9] İstanbul Darülfununun Şahsiyeti Hükmiyesi Hakkında Kanun, Darülfünun Talimatnamesi (1932), 32.
[10] Unat, *Maarif Düsturu*, 270.

öğrencilerle ve neredeyse tam bir öğretim kadrosuyla bu fakültede öğretime başlandı.

Fakülte öğretime başlar başlamaz eleştirilere de uğradı. İlk eleştiriler memleketin ihtiyacına cevap veremeyeceği gerekçesiyle öğretim programına yönelik yapıldı. İslâmî bilimlere ilişkin derslerin azlığı ve ikinci derecedeki derslerin yoğun olması bu kapsamda yer alan eleştirilerdendir. Yine İslâm'ın çatısını oluşturan derslerin iyi bir şekilde öğretimini sağlayan Sarf, Beyân, Bediî, Hikmet-i Teşri', Hilâfiyât-ı Fıkhiye gibi derslerin olmaması da yoğun eleştiriler aldı.[11] 1924 mali yılı bütçesi müzakerelerinde "İlahiyat Fakültesi ve Ücûratı" konusu görüşülürken milletvekilleri de İlahiyat programının bir meslek adamı yetiştirmekten çok "Tarih-i Edyân Fakültesi"ne dönüştüğüne dair eleştirilerde bulunurlar. [12]

Fakülteye getirilen bir diğer eleştiri, fakülteye mahreç olacak mekteplerin olmayışı ve fakültenin öğrencisiz kalacağı yönündedir. İmam ve hatip mektebi öğrencilerinin lise mezunu olmadıkları gerekçesiyle bu fakülteye kabul edilmeyişleri, lise mezunlarının ise dersleri takip edebilecek kadar Arapça bilmemeleri ve dolayısıyla burayı tercih etmeyecekleri de ileri sürülmüştür. Bunun için Dârülhilâfe medreselerinin altı senelik tâlî kısımlarının "İlahiyat Lisesi" adı ile devamının sağlanması istenir.[13] Nitekim fakültenin mahreçsiz kaldığı ve tedbirler alınması gerektiği konusu Meclis tartışmalarında da gündeme getirilir. .[14]

Fakülteye getirilen en önemli eleştiri ise, Seyyid Bey'in fakültenin uygulayacağı öğretim programının hedefi ile ilgili açıkladığı şu ilkelerdir: 1) İslâm dininin hakkıyla öğrenciler tarafından anlaşılmasının sağlanması. 2) İslâm dininin içine karışmış bulunan hurafelerin temizlenmesi. 3) Hadislerin sahihlerinin tesbiti. 4) Öğrencilerin fukaha sözlerine aşırı bağlılıkları yerine düşünce hürriyetinin sağlanması. Bu açıklamalara cevaben ileri sürülen görüş ve düşünceler ise; bu ilkelerin geçmiş ulamaya karşı saldırgan bir tutum barındırdığı, ancak geçmiş ulemanın ulaştığı İslâm anlayışının dışında bir anlayışa ulaşmanın mümkün olmadığı; İslâm'ın içerisinde herhangi bir fazlalığın olmadığı; hadislerin sahih olanı ile olmayanının zaten çok önceden belirlendiği ve fıkıhçılara bağlılığın ise

[11] *Sebilürreşad*, "Vebali Müderris Beylerin Boynuna", (29 Mayıs 1340), XXIV/602, s. 57; *Sebilürreşad*, "İlahiyat Liseleri Milletin İhtiyacatı Diniyyesini Temin İçin Zaruri Tedbirler", (22 Mayıs 1340), XXIV/601, s. 45; *Sebilürreşad*, "İlahiyat Fakültesi: İlahiyat Fakültesinin Diğer Nevakıs-ı İlmiyesi", (22 Mayıs 1340), XXIV/601, s. 43.
[12] Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), Zabıt Ceridesi, II, s. 297 vd.
[13] *Sebilürreşad*,"İlahiyat Liseleri Milletin İhtiyacatı Diniyyesini Temin İçin Zaruri Tedbirler", 44-45.
[14] TBMM, *Zabıt Ceridesi*, XVIII, s. 305 vd.

onların delillerinin sağlamlığından ileri geldiği şeklindedir..[15] İlahiyat Fakültesinin öğretim programına yöneltilen eleştirilerin fakültenin öğretim programının yeni bir zihniyetle ve öncekilerden farklı hazırlanması, statik bir din anlayışı yerine dinamik bir anlayışına temel teşkil edecek bir nitelikte olmasıyla ilişkili ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca programın İslâmî bilimlerin öğrenilmesinde araç olabilecek dersleri kapsaması ve klasik islâmî bilimlerle sınırlı kalması ve dolayısıyla hedeflerinin gerçekleşmesinin de güç görünmesi yönleriyle de eleştiriye açık olduğu belirtilmelidir. Fakültenin öğretim programının dinamik bir formdaki inşasına getirilen bu eleştiriler karşısında öğretim üyeleri programın tekrar gözden geçirilebileceğini ifade etmişlerdir.

İlahiyat Fakültesinde benimsenen yenilikçi düşünce yapısı ve bunun öğretim programına yansıtılmasının geleneksel zihniyette uyandırdığı olumsuz tutumun yası sıra fakültenin âkıbeti üzerinde asıl belirleyici sorunun öğrenci kaynağına sahip olmayışıydı. Çünkü İmam ve Hatip Mektebi öğrencilerinin lise düzeyinde görülmemekteydi ve Arapça ve Farsça derslerinin liselerden kaldırılması sebebiyle diğer liselerdeki öğrencilerin İlahiyat Fakültesini tercih etme eğilimlerini olumsuz etkilemişti. Diğer taraftan, teknik ve genel öğretim kurumları yurt geneline geniş ölçüde yayılırken ve buralarda öğrenimlerini yapanlara kolaylıklar sağlanırken, İlahiyat mezunlarına istihdam alanlarının hazırlanmaması ve fakültenin gelecekle ilgili güven vermemesi de bunda oldukça etkili olmuştur. Türk Maarif Tarihi yazarı Osman Ergin "burada okuyanlara bir meslek ve maişet vasıtası vaad ve temin edilmemesinden dolayı talebesiz kalmış…"[16] olduğunu belirtir. 1924'te açılan bu fakülteden 1924-1931 yılları arasında 56 öğrenci mezun olmuştur.[17] Mezunlara öğretmenlik verilmediği gibi, bunlar Diyanet İşleri Başkanlığı'na en alt derecedeki maaşla atanmışlardır.[18]

1930'lara gelindiğinde İlahiyat Fakültesi ile ilgili tartışmaların merkezinde şu fikirler vardır: İhtiyaçlara cevap vermeyen İlahiyat Fakültesi kapatılarak, buraya harcanan para müsbet bilimlere ayrılmalıdır. Çünkü talebesi yoktur. İlahiyat, dinî ananelerine bağlı toplumlarda vardır. Bizde ise din ulemasını yetiştirme

[15] *Sebilürreşad*, "Seyyid Bey'in İrşadat-i Alimanesi", (12 Haziran 1340), XXIV/604, s. 82-85.
[16] Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi* (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), I-IV, s. 1243.
[17] Abdurrahman Siler, *Türk Yüksek Öğretiminde Darülfünun (1863 - 1933)* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, 1992), 224, 262.
[18] Ömer Okutan, "Din Eğitimi Öğretmenliği Dünü-Bugünü-Geleceği", *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu 8-11 Haziran 1987 Tebliğler* (Ankara, 1998), 420.

konusunda bir istek yoktur. İlahiyat Fakülteleri din propagandası yapan kurumlardır. Dinin sosyal bir kurum olarak araştırılması, İlahiyat Fakültelerinde değil, sosyoloji kürsülerinde yapılmalıdır. Bugünkü haliyle ilahiyat medresenin bir devamıdır ve modern bir Dârülfünûn'un uzvu olmaktan çok uzaktır. Kapatılarak tasarrufa gidilmelidir.[19] Bu fikirlerin İsviçreli Albert Malche'nin 1931 yılı sonlarında Dârülfünûn'un yeniden düzenlenmesi hususunda bir rapor hazırlamak üzere Türkiye'ye davet edildiğinde, hazırladığı raporda da yer aldığı görülür. Malche 1932 yılında tamamladığı raporunda İlahiyat Fakültesi ile ilgili şunları söyler: "Eğer birtakım icabat-ı aliye sebebiyle İlahiyat Fakültesini muhafaza arzu edilmekte ise, bu vaziyet karşısında bir mütalaa serdine kalkışmayacağım tabiidir. (…) Fakat eğer bu fakülteyi herhangi bir fakülte imiş gibi tetkik ve mütalaa caizse, vaziyet-i hazıranın idame edilemeyeceği muhakkaktır. 13 müderrisi ve 3 talebesi var. Bu fakülte Ulûm-ı Dîniyye şubesi yahut diyanet ve felsefe-i İslâmiye Tarihi şubesi namları altında Batı'daki gibi Edebiyat Fakültesine de raptedilebilir…"[20] Malche raporunda, fakültenin nasıl ve ne şekilde Batı'daki İlahiyat Fakülteleri gibi düzenlenebileceğinden ve öğretiminin nasıl ıslah ve organize edileceğinden hiç bahsetmemektedir. Ayrıca Malche'nin Batı'daki ilahiyat öğretimi hakkında da yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Ancak Malche'nin istediği şekilde bile bir düzenleme yapılsa idi, Edebiyat Fakültesinin diğer bölümleri gibi ilahiyat kısmında da lisans öğretimi yapılabilecekti. Fakat hükûmet, ilahiyat öğrenimine üniversiteye geçişle birlikte son vermiş ve sadece ilmî araştırmalar yapmak üzere edebiyat fakültesine bağlı "İslâm Tetkikleri Enstitüsü"nü kurmuştur.[21] İstanbul Üniversitesi içinde İlahiyat Fakültesine yer verilmemesiyle de klasik üniversite anlayışından uzaklaşılmıştır. Sadece bir araştırma enstitüsü olarak kurulan İslâm Tetkikleri Enstitüsü'ne lisans talebesi olarak yazılmak için birçok talebenin müracaat etmesi üzerine, konu 6 Kasım 1936'da Edebiyat Fakültesi Meclisinde görüşülmüştür. Meclis, fakültenin talimatnamesine göre, enstitünün bir bölüm olarak kayıtlı bulunmadığını ve sadece araştırma enstitüsü olduğunu belirterek, buraya talebe alınamayacağını kararlaştırmıştır. Adı geçen enstitü 1936'da öğretim kadrosunun dağılması üzerine ortadan kalkmıştır. Bütün olumsuz gelişmelere rağmen, 9 yıl boyunca öğretim kadrosuyla İslâm kültürüne katkıda bulunmaya çalışan İlahiyat Fakültesi 125 sayıdan oluşan ve değerli yazıları içeren İlahiyat Fakültesi Mecmuası'nı çıkarmıştır.

[19] *Vakit*, (29 Mayıs 1931), 3; *Cumhuriyet*, (22 Kasım 1930), 2.
[20] Albert Malche, *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor* (Devlet Basımevi, 1939), 44,52.
[21] *Cumhuriyet*, (23 Haziran 1930), 3.

1.2. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Türkiye'de 1982 öncesi dinî yükseköğretimin birinci önemli parçasını, dinî yükseköğretimle özdeşleşen İlahiyat Fakültelerinin ve Cumhuriyet döneminin ilk ilahiyatı olan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi oluşturur. Çok partili hayata geçişle beraber din eğitiminin örgün eğitim kurumlarında tekrar yer alması gündeme gelmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1947 yılında düzenlenen VII. Kurultayı'nda hükümete sunulmak üzere "İmam-Hatip Okullarından başka, bir de yüksek din bilginleri ve mütefekkirleri yetiştirmek üzere üniversitede bir İslâm İlahiyat Fakültesi kurulması lüzumlu görülmüş ve kabul edilmiştir."[22] tavsiye kararı alınmıştır. 1948'de de konuyu incelemek üzere Cumhuriyet Halk Partisince 17 kişilik bir komisyon kurulmuştur. Komisyonun kararının da kurultay önerisi doğrultusunda çıkması üzerine öneriler hükümetçe benimsenerek dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tarafından hazırlıklar yapılarak teklif hazırlanmış ve 9 Mayıs 1949'da Meclise getirilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan uzun müzakerelerde[23], medreseden farklı olacak bir İlahiyat Fakültesi açma vurgusu yapılırken, bilgi üretmeye dikkat çekilmiştir. Ayrıca dini, Batılı örneklerinde olduğu gibi, bilimsel yöntemle araştırmak da vurgulanmıştır. Teklifte, Ankara Üniversitesi Senatosunun karar gerekçesine de atıfta bulunularak şu ifadelere yer verilmiştir. "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihâtalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulmasını kararlaştıran Ankara Üniversitesi Senatosu…"[24] Böylece 4 Haziran 1949 tarihinde Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak bir İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve 21 Kasım 1949'da Ankara Cebeci'de bulunan hukuk fakültesi içinde bir bölümde eğitim-öğretime başlamıştır.

Ankara Üniversitesine bağlı olarak açılan fakültenin isminin "İslâm İlahiyat Fakültesi" olması, kuruluş sürecinde gündeme gelmiştir. Fakülteyi açma teklifini hazırlayan ve sunan Ankara Üniversitesi Senatosunun İlahiyat tasavvuru ve tasarımı fakültenin isim teklifi üzerinde belirleyici olmuştur. Kuruluş sürecindeki teklif ve müzakerelerde Batı'daki teoloji fakültelerine benzer bir İslâm İlahiyat

[22] *Selâmet Mecmuası*, (12 Mart 1948), 2/43, s. 5 vd.
[23] Müzakereler için bk. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), *Tutanak Dergisi*, Dönem. VIII, Toplantı. 3, 20/277-284.
[24] TBMM, *Tutanak Dergisi*, Dönem. VIII, Toplantı. 3, 20/279.

Fakültesi nitelemesi yapılırken iki hususun ön plana çıkarıldığı görülür: Biri, açılması gereken genel bir İlahiyat Fakültesi değil, İslâm İlahiyat Fakültesi olduğu, diğeri ise bu fakültenin, İslâm dinini bilimsel usullerle araştıran bir kurum olduğudur. Daha sonra İslâm nitelemesine sahip bir isimle her ne kadar kurulmamış olsa da İslâm dinini ilmî usullerle araştıran ve öğreten bir fakülte olması hedefi doğrultusunda hareket edilmiştir. Nitekim 1968'de yeniden düzenlenen ve "Fakültemizin kuruluş gayesine uygun olarak düşünüşünde ihâtalı ve mesleki bilgisi kuvvetli din adamları yetiştirmek…" üzere yapılan İlahiyat Fakültesi Öğretim ve İmtihan Yönetmeliğinin 3. Maddesine bağlı ders programıyla Tefsir ve Hadis dersleri son iki sınıfta ikişer saat artırılarak altışar saatten sekizer saate çıkarılmıştır. İslâm Hukuku dersi için de aynı talep de bulunulmuştur.[25]

AÜ İlahiyat Fakültesi ortaöğretim üzerine dört yıl süreli bir fakülte olarak kurulmuştur. 1949-1950 öğretim yılından itibaren programlarda yıllara ve dönemlere göre değişmekle beraber 1972-1973 öğretim yılına kadar okutulan dersler şunlardır: "Mukayeseli Dinler Tarihi, İslâm Dini ve Mezhepleri Tarihi, İslâm Sanatları Tarihi, Arapça, Farsça, Yabancı Dil (Frans. İn. Alm.), Mantık, Sosyoloji ve Ahlak, Tefsir, Hadis, Psikoloji ve Din Felsefesi, İslâm İlimleri Tarihi, Klasik Türkçe Dini Metinler, Kur'an ve İslâm Dini Esasları, İslâm Tarihi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Felsefe ve Mantık, Kelam, İslâm Felsefesi ve Filozofları, Dinler Tarihi, İslâm Hukuku, Terbiye ve Öğretim Usulleri, Tasavvuf Tarihi, Türk ve İslâm Tezyinatı Sanatları Tarihi ve Paleografi."[26] Başlangıçta ilk sınıfta okutulan dil veya mantık dersleri gibi daha çok alet ilimleri sonraki yıllarda ise tefsir, hadis, İslâm Hukuku dersleri gibi amaç ilimleri öğretim programlarında yer almıştır. Bunda fakültenin başlangıçtaki öğretim kadrosu eksikliği ve akademik yapılanmasının buna paralel olarak zaman içinde oluşması etkili olmuştur.

AÜ İlahiyat Fakültesinde 1972-1973 öğretim yılından itibaren lisans seviyesinde diplomaya yönelik Tefsir ve Hadis (Temel İslâm Bilimleri) Bölümü ile Kelam ve İslâm Felsefesi Bölümü oluşturularak beş yıl süreli öğrenim yapılmaya başlanmıştır. İlk üç yıl ortak son iki yıl ise bölümlere göre dersler okutulmuştur. Öğrencilere program dışı pedagojik formasyon derslerini okuma imkânı da

[25] Tosun, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)", 76.
[26] Bk. Tosun, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)".

sağlanmıştır.[27] Fakültenin 1972 yılındaki programında yer alan dersler ise şöyledir: "Kur'ân, İslâm Dini Esasları, Felsefeye Giriş, Arapça, Batı Dili, İslâm Tarihi, Felsefe Tarihi, Mantık, Türk İslâm Edebiyatı, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi, Farsça, Tefsir, Hadis, İslâm Hukuku, İslâm Mezhepleri Tarihi, Dinler Tarihi, Sistematik Kelâm, Türk İslâm Sanatları Tarihi, İslâm Felsefesi ve Filozofları, Kelâm, İslâm Kurumları Tarihi, Dini Türk Musikisi, Pedagoji, Türk Devrim Tarihi, Bilimler Tarihi, Din Felsefesi, Felsefe Tarihi."[28]

AÜ İlahiyat Fakültesinde 1952 yılından itibaren fakültenin yapılanmasına kürsü sistemiyle başlanıldığı ve bazı kürsü başkanlarının belirlendiği görülür. Kürsü sistemi, 1974 tarih ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunun 37. maddesi gereği netlik kazanmış ve fakülte kürsü sistemine göre yapılandırılmıştır. Kürsüler şunlardır: "Tefsir, Hadis, İslâm Tarihi, Türk-İslâm Sanatları Tarihi, İslâm Felsefesi ve Filozofları, Felsefe Tarihi, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi, Dinler Tarihi, Türk-İslâm Edebiyatı, Mezhepler Tarihi, Sistematik Felsefe ve Mantık, Kelam, Tasavvuf Tarihi, İslâm Kurumları Tarihi, Türk Din Musikisi."[29]

AÜ İlahiyat Fakültesine, açılışından 1971-1972 öğretim yılına kadar dönemdeki mevzuata göre sadece genel lise mezunları kabul edilmiştir. İmam-hatip okulu mezunları fark derslerini verdikten sonra genel lise diploması alarak fakülteye girebilmişlerdir.[30] Mezunları, mezun oldukları bölüm dikkate alınmaksızın, İmam-Hatip Liselerinde meslek dersleri öğretmeni, ortaöğretim kurumlarına din bilgisi öğretmeni olarak ya da Diyanet İşleri Başkanlığı'nda din hizmetleri personeli olarak görev alabilmişlerdir.[31]

AÜ İlahiyat Fakültesi, kuruluşundan itibaren geliştirdiği öğretim programları ve akademik yapılanmasıyla giderek kendi akademik kadrosunu güçlendirerek gelişmiştir. Çıkardığı ilmi dergi, yayınları, diğer akademik faaliyetlerinin yanı sıra daha sonraki yıllarda yeni açılan dengi fakültelere verdiği akademik personel ile dinî yükseköğretime önemli katkılarda bulunmuştur.

---

[27] Muhammet Şevki Aydın, "Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 63.
[28] Tosun, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)",91.
[29] Tosun, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)", 74.
[30] Halit Ev, "Yükseköğretimde Din Öğretimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (Ankara: 250-282, 2012), 254.
[31] Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011), 404.

1.3. Yüksek İslâm Enstitüleri

Türkiye'de 1982 öncesi dinî yükseköğretimin ikinci önemli parçasını Yüksek İslâm Enstitüleri oluşturur. 1951 yılında İmam Hatip Okullarının açılması ve ortaokul öğretim programlarına isteğe bağlı din derslerinin konmasıyla MEB'in din öğretimi kapsamındaki personel ihtiyacı artmıştır. Ayrıca zamanla Diyanet İşleri Başkanlığının da din ve eğitim hizmetlerindeki istihdam alanı çeşitlenmiş ve genişlemiştir. AÜ İlahiyat Fakültesi söz konusu kurumların bünyesinde hizmet verecek yetişmiş eleman ihtiyacını tek başına karşılaması güçleşmiştir. Diğer taraftan İlahiyat Fakültesinin genel lise mezunlarını kabul etmesine karşın İmam Hatip Okullarının canlılık kazanması ve mezun vermeye başlaması, bu okul mezunlarının yönelecekleri dini yükseköğretim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bunun üzerine 1959'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yüksekokul statüsünde dört yıl süreli İstanbul'da ilk Yüksek İslâm Enstitüsü kurulmuştur. Yalnızca İmam-Hatip Okulu mezunlarının kayıt yaptırabildikleri enstitü 19 Kasım 1959 yılında eğitim öğretime başlamıştır.[32] İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsünden sonra sırasıyla (24 Kasım 1962) Konya, (12 Aralık 1965) Kayseri, (25 Ağustos 1966) İzmir, (30 Temmuz 1969) Erzurum, (28 Kasım 1975) Bursa, (1976) Samsun ve (1980) Yozgat'ta Yüksek İslâm Enstitüleri açılmıştır.[33]

İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsünün resmi işlemleri başlangıçta Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nce yürütülmüştür. Ancak 1961 yılından itibaren ise Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde İmam hatip okullarının, Yüksek İslâm Enstitülerinin ve okullardaki din derslerinin işleyişiyle ilgilenmek üzere kurulan Din Eğitimi Müdürlüğüne bağlanmıştır. 1964'de genel müdürlük seviyesine yükseltilen bu kurum 1983 yılında da Din Öğretimi Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir. Enstitünün, MEB'in Din Eğitimi Müdürlüğüne bağlanmasıyla o tarihteki adıyla Talim ve Terbiye Dairesi'nin 31 Temmuz 1961 tarih ve 211 sayılı kararı ile İslâm Enstitülerine yönelik ilk kez bir yönetmelik çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte Yüksek İslâm Enstitülerinin tanımı ve görevi şu şekilde belirlenmiştir: "*Yüksek İslâm Enstitüsü, İslâm dininin esaslarına sadık kalarak müsbet ilmin ışığı altında İslâm ilimlerini ve bunlara yardımcı ilimleri öğreterek İmam-Hatip okullarıyla ilköğretim okulları ve diğer öğretim müesseselerine öğretmen yetiştirmek ve aynı okullardaki din dersleri öğretmenlerinin meslekî gelişmelerine yardım etmek suretiyle Millî Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş bir yüksek okuldur. Bu müessese Millî Eğitim*

[32] Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005), 195.
[33] Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 415.

Bakanlığı'nın ihtiyaçları dışında Diyanet İşleri Teşkilâtına müftü, vâiz vb. din elemanlarını yetiştirmekle de vazifelidir. Enstitü ayrıca, Türkiye'de İslâm ilimleri alanında araştırmalarda bulunmak ve araştırma neticelerini yurt ve dünya ilim âlemine sunmak amacıyla da görevlidir."

Talim Terbiye Dairesi'nin 24 Eylül 1959 tarih ve 240 sayılı kararı ile İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsünün 1959-1960 yılı programında yer alan dersler şunlardır: "Kur'ân-ı Kerîm, Vücûh İlmi, Tefsir, Belâgat-ı Kur'âniyye, Hadis, Siyer, İlm-i Tevhid, Kelâm, İslâm Hukuku, Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, İslâm Dini ve Mezhepleri Tarihi, Mukayeseli Dinler Tarihi, İslâmî Türk Edebiyatı Tarihi, Tasavvuf Tarihi, Ahlak, Mantık, İslâm Tarihi, İslâm Felsefesi, Muasır İslâm Ülkeleri Tarih ve Coğrafyası, Arap Dili ve Edebiyatı, Din Psikolojisi, İslâm Sanatları Tarihi, Hitabet ve İrşad, Dinî Mûsiki, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce), İnkılâp Tarihi."

1972'de Yüksek İslâm Enstitülerinin programlarında bazı yenilikler yapılmıştır. Bu kapsamda 1972-1973 öğretim yılından itibaren enstitünün programlarında, öğretmenlik meslek dersleri ile birlikte din hizmetleri alanına yönelik bazı yeni dersler de yer almıştır. Yüksek İslâm Enstitüsünün 1972 yılı programında yer alan derler şöyledir: "Kur'ân-ı Kerîm, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelâm ve İslâm Düşüncesi, İslâm ve Ahlakı, Siyer ve İslâm Tarihi, İslâm Mezhepleri Tarihi, Tasavvuf ve Tarihi, İslâmî Türk Edebiyatı Tarihi, Hitabet ve İrşad, Mesleki Türk Musikisi, Arap Dili Edebiyatı, Farsça, İslâm Türk Medeniyeti Tarihi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Dinler Tarihi, Sistematik Felsefe ve Mantık, Teşkilat ve İdare, Seminer, Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması, Türk İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil. Yine bu yıla ait pedagojik formasyon dersleri şöyle sıralanmaktadır: Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi, Öğretim Bilgisi."[34]

1979 yılında bir değişikliğe daha gidilerek ilk iki yılda genel eğitim verilmesi, üçüncü sınıfta ise öğrencilerin Tefsir-Hadis, Fıkıh-Kelâm ve İslâm Dini ve Esasları olmak üzere üç ayrı bölüme ayrılması kararlaştırılmıştır. 1979 yılı programında yer alan derler şöyledir: "Türkçe Kompozisyon, Edebiyat, Osmanlıca, İslâm Türk Medeniyeti Tarihi, Mantık-Felsefe, Türk Devrim Tarihi, Yabancı Dil, Seçmeli Dersler, (Mesleki Türk Musikisi, Hüsn-i Hat, Kütüphanecilik, Paleografi, Mezhepler Tarihi), Kur'ân-ı Kerîm, Arap Dili ve Edebiyatı, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelâm, İslâm Dini ve Esasları, Siyer ve İslâm Tarihi, İslâm Ahlakı, İslâm Mezhepleri

[34] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Tebliğler Dergisi*, 1682 (13 Aralık 1971), 255.

Tarihi, Dinler Tarihi, Tasavvuf ve İrşad, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Metotları, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim İdareciliği, Eğitim Sosyolojisi, Araştırma Teknikleri."[35]

İlk yıllarda Yüksek İslâm Enstitülerine İmam-Hatip Okulu mezunları kabul edilmiştir. 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu ile lise statüsüne kavuşunca mezunlarına üniversiteye giriş hakkı tanınmıştır. Üniversite Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezince yapılan öğrenci seçme sınavında belli bir puanı alan mezunlar Yüksek İslâm Enstitüsüne ön kayıt, enstitü müdürlükleri tarafından açılan Kur'an-ı Kerim ve Arapça sözlü sınavını başaranlar da kesin kayıt hakkı kazanmışlardır. İlk yıllarda İmam-Hatip Okullarına kız öğrenciler alınmadığı için Yüksek İslâm Enstitülerine sadece erkek mezunlar girmiştir. 1960'ların sonunda İmam-Hatip Okullarına kız öğrenci alınmaya başlandı, ancak 1971 yılında çıkarılan yönetmeliklerle İmam-Hatip Okulu ve yüksek İslâm Enstitüsüne giriş için erkek olmak şartı konulmuştur. Ancak 1976 yılında Danıştay tarafından, bu şart Anayasada yer alan eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırı bulunarak iptal edilmiş ve böylece söz konusu bu engel ortadan kaldırılmıştır.[36]

Yüksek İslâm Enstitülerinin MEB'in okullardaki din derslerine ve İmam-Hatip Okullarındaki meslek derslerine ve yine DİB'in din ve eğitim hizmetlerine yönelik personel ihtiyacına yetişmiş eleman sağlaması açısından Türkiye'deki din eğitimi ve hizmetlerinin yürütülmesine kaydadeğer katkı sağladığı söylenebilir. Ancak Yüksek İslâm Enstitülerinin yüksekokul statüsünde olması, lisansüstü eğitim yaptırma imkânının olmaması ve öğretim elemanı kadrosunun güçlü olmaması gibi bazı yönleriyle zayıf kaldığı da belirtilebilir[37]

1.4. Erzurum Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi

1982 öncesi dini yükseköğretimdeki gelişmelerden biri de Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı İslâmî İlimler Fakültesi'nin açılışıdır. 1971-1972 öğretim yılında öğretime başlayan bu fakülte Cumhuriyet döneminde bu isimle açılan ilk yüksek din öğretimi kurumudur. İslâmî İlimler Fakültesinin kuruluş amacı şöyledir: ""*Kütüphanemizi dolduran her çeşit kitabı ve arşivlerimizi dolduran her çeşit vesikayı çözüp değerlendirecek, Müslüman Türk kültürünü, bilimsel kaynaklarına*

[35] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Tebliğler Dergisi*, 1975 (6 Mart 1978), 69-70.
[36] Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi", 116-117.
[37] Halis Ayhan, "Yüksek İslâm Enstitülerinde Din Eğitimi ve Problemleri", *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981)* (İstanbul: İlahiyat Vakfı Yayınları, 1982), 374-375; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 416-422.

inebilecek kapasitede İslâmî ilimler bilen, tedrisi amaçlanan din eğitiminin orta ve yüksek dereceli okullarda öğretmenliğini yapabilecek, araştırmacı ve öğretim elemanı olarak üniversitelerde, memleketi kalkındırmada manevi cephe teşkil etmek üzere Diyanet İşleri Başkanlığında istihdam edilecek pedagojik şahsiyet kazanmış nesiller yetiştirmek."[38] Bu ifadelerden hareketle fakültenin kuruluş amacının, Ankara İlahiyat Fakültesinin ve diğer Yüksek İslâm Enstitülerinin kuruluş amacıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır

İslâmî İlimler Fakültesi beş yıl sürelidir. İlk yıl hazırlık sınıfı, bir ve ikinci sınıf dersleri ortak, üçüncü sınıftan itibaren de Tefsir ve Hadis Bölümü, Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümü, Fıkıh ve İslâm Hukuku Bölümü, İslâm Dil ve Edebiyatları Bölümüne ayrılmıştır. 1975-197676 yılında fakültedeki bölümler, dördüncü sınıftan itibaren Tefsir ve Hadis Bölümü ile Kelâm ve İslâm Felsefesi Bölümü olmak üzere ikiye indirilmiştir. 1977-1978'de ise bölümleşmenin, mezunların atamalarında herhangi bir etkisi olmaması üzerine bölümleşme kaldırılarak tek program uygulanmıştır.[39]

İslâmî İlimler Fakültesinde okutulan dersler çok çeşitli olup Yüksek İslâm Enstitülerinin programına yakındır. Hatta bu yönüyle de eleştirilmiştir. Öğretmen olmak isteyenlere pedagojik formasyon dersleri de verilmiştir. Fakülteye, üniversitenin kararıyla meslek okulu mezunları için %40 kontenjan ayırmıştır. Böylece İmam-Hatip Okulu mezunlarına üniversiteye girebilme fırsatı, Yüksek İslâm Enstitüsü mezunlarına da lisansüstü eğitim yapma imkânı oluşturmuştur.[40]

2. 1982 SONRASI İLAHİYAT FAKÜLTELERİ

2.1. 1982-1997 Yılları Arasındaki Gelişmeler

12 Eylül 1980 askerî darbesi sonrasında 6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı "Yüksek Öğretim Kanunu"[41] yürürlüğe girdi. Bu Kanunu'nun 2. maddesi uyarınca yükseköğretim üst kuruluşları, bütün yükseköğretim kurumları, bağlı birimleri ve bunlarla ilgili faaliyet esasları 2547 sayılı Kanun'un kapsamına alındı. 1982 öncesi eğitim öğretim yapan bütün dini yükseköğretim kurumları da 2547 sayılı Kanun'un kapsamına girmiş oldu. 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname[42] ile de Yüksek İslâm Enstitüleri, İlahiyat

[38] Öcal, Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi, 424-425.
[39] Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 425-426.
[40] Ayhan, Türkiye'de Din Eğitimi, 223; Ev, "Yükseköğretimde Din Öğretimi", 259.
[41] T.C. *Resmi Gazete* (6 Kasım 1981), sayı.17506.
[42] T.C. *Resmi Gazete* (20 Temmuz 1982), sayı.17760.

Fakültelerine dönüştürülerek bulundukları illerdeki üniversitelere bağlandı. Bu çerçevede Erzurum'daki Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Fakültesi ile Erzurum Yüksek İslâm Enstitüsü birleştirilerek İlahiyat Fakültesi adıyla Atatürk Üniversitesi'ne, İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü Marmara Üniversitesi'ne, Konya Yüksek İslâm Enstitüsü Selçuk Üniversitesi'ne, Kayseri Yüksek İslâm Enstitüsü Erciyes Üniversitesi'ne, İzmir Yüksek İslâm Enstitüsü Dokuz Eylül Üniversitesi'ne, Bursa Yüksek İslâm Enstitüsü Uludağ Üniversitesi'ne, Samsun Yüksek İslâm Enstitüsü Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ne bağlandı. 1980 yılında açılan Yozgat Yüksek İslâm Enstitüsü ise kapatılmıştır.

1982 sonrası dini yükseköğretimdeki değişim sonucunda 1982-1983 öğretim yılından itibaren sekiz tane dini yükseköğretim kurumu "İlahiyat Fakültesi" adıyla eğitim-öğretime başlamıştır. Fakültelerin öğretim süresi, zorunlu hazırlık üzerine dört yıl sürelidir. Hazırlık sınıfında Arapça (20 saat), Kur'an-ı Kerim (5 saat) ve İslâm Dini Esasları (1 saat) dersleri okutulmuştur. Diğer sınıflarda ise zorunlu ve seçmeli derslerden oluşan ortak bir program uygulanmıştır. Programlardaki en önemli gelişme ise pedagojik formasyon derslerinin öğretim programına dahil edilerek İlahiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştiren bir kuruma dönüştürülmüş olmasıdır. Fakültelerin öğretim programında yer alan dersler şunlardır: "Arapça, Kur'an-ı Kerim, İslâm Dini Esasları, Tefsir Usûlü, Hadis Usûlü, Tefsir, Hadis, İslâm Hukuk Usûlü, İslâm Hukuku, İslâm Mezhepleri Tarihi, Kelâm, Tasavvuf, Türk-İslâm Edebiyatı, Türk-İslâm Sanatları Tarihi, Dinler Tarihi, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi, Din Eğitimi, Din Felsefesi, İslâm Kurumları Tarihi, İslâm Tarihi, Yeniçağ Felsefesi Tarihi, Mantık, İlkçağ Felsefesi Tarihi, İslâm Felsefesi Tarihi, Seçmeli (Musiki- Paleografi-Farsça), Atatürk İlke ve İnkılâpları, Araştırma Teknikleri, Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Teknolojisi, Rehberlik, DKAB Özel Öğretim Yöntemleri, Uygulama, Türk Dili, Yabancı Dil, Beden Eğitimi ve Güzel Sanatlar."[43] İlahiyat fakültesi öğretim programı yaklaşık %60'ı alan, %30'u genel kültür, %10'u ise pedagojik formasyon derslerinden oluşmaktadır. Fakülteye kayıt için genel ve meslek lisesi mezunu olma ve üniversiteye giriş sınavından yeterli puan alma şartı getirilmiştir. Hazırlık sınıfında yapılan muafiyet sınavında başarı gösteren öğrenciler birinci sınıftan öğrenimlerine devam etmiştir. Tek tip diploma veren İlahiyat Fakültesi mezunları

[43] Tosun, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)", 93.

başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere Diyanet İşleri Başkanlığı kadrolarında görev alabilmişlerdir.

Üniversite içindeki akademik birimler olarak İlahiyat Fakültelerinde akademik yapılanma da yapılmıştır. 1991 yılına kadar "Tefsir ve Hadis Bölümü", "Kelam ve İslâm Felsefesi Bölümü" ve" İslâm Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Bölümü"[44] 1991-1992 yılından itibaren ise bu akademik-idari bölümlerin isimleri "Temel İslâm Bilimleri", "Felsefe ve Din Bilimleri" ve "İslâm Tarihi ve Sanatları" olarak belirlenmiştir.[45] Bu akademik yapılanma, mezunların istihdamına yönelik olmayıp akademik personelin hangi bilim alanlarında istihdam edilecekleri ve müfredattaki derslerin dağılımının belirlenmesine yöneliktir.

Tablo 1: 1991'den Günümüze Kadar Devam Eden Bölümleşmenin Disiplinlere Göre Dağılımı

Temel İslâm Bilimleri Bölümü	Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü	İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü
Tefsir	Mantık	İslâm Tarihi
İslâm Hukuku	Din Felsefesi	Türk-İslâm Edebiyatı
Kelam	İslâm Felsefesi	Türk-İslâm Sanatları Tarihi
Hadis	Felsefe Tarihi	Türk Din Musikisi
İslâm Mezhepleri tarihi	Dinler Tarihi	
Tasavvuf	Din Psikolojisi	
Arap Dili ve Belağatı	Din Sosyolojisi	
	Din Eğitimi	

1982-83 eğitim-öğretim yılında sayısı sekiz olan İlahiyat Fakültelerine 1980'lerin sonlarına doğru yenileri de eklenmeye başlamıştır. Bunlar: "Şanlıurfa (Gaziantep Üniversitesi, 1987, daha sonra Harran Üniversitesi'ne bağlanmıştır), İstanbul (İstanbul Üniversitesi, 1992), Sivas (Cumhuriyet Üniversitesi, 1992), Darende (İnönü Üniversitesi, 1992, daha sonra Malatya'ya nakledilmiştir), Van (Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 1993), Rize (Karadeniz Teknik Üniversitesi, 1993), Çorum (Gazi Üniversitesi, 1993), Diyarbakır (Dicle Üniversitesi, 1993), Adana (Çukurova Üniversitesi, 1993), Isparta (Süleyman Demirel Üniversitesi, 1993), Adapazarı (Sakarya Üniversitesi, 1993), Elazığ (Fırat Üniversitesi, 1994), Çanakkale

[44] Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 31/1 (1990), 12.
[45] Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü, Bugünü)", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 41/4 (1999), 141-184.

(Onsekiz Mart Üniversitesi, 1995), Eskişehir (Osman Gazi Üniversitesi, 1995), Antalya (Akdeniz Üniversitesi, 1995) ve Kahramanmaraş'ta (Sütçü İmam Üniversitesi, 1996) İlahiyat Fakülteleri şeklindedir." Böylece İlahiyat Fakültesi sayısı 24'e ulaşmıştır. Antalya ve Eskişehir İlahiyat Fakülteleri kurulmuş olmasına rağmen bunlara öğrenci alınmamıştır.

1982 sonrası dini yükseköğretimindeki en önemli gelişme, enstitü-fakülte ayrımının sona ermesi ve dinî yükseköğretimin üniversite içine alınmış olmasıdır. Bunun yanı sıra zorunlu Arapça hazırlık sınıfı konulması, pedagojik formasyon derslerinin program içine alınması, akademik yapılanma gibi olumlu gelişmeler de olmuştur. Ancak bu gelişmeler beraberinde bazı eleştirileri de gündeme getirmiştir

1982 sonra dinî yükseköğretimdeki gelişmelerden biri de Diyanet İşleri Başkanlığının önerisi[46] üzerine YÖK Yürütme Kurulunun 29 Aralık 1988'deki kararıyla İlahiyat Meslek Yüksekokullarının kurulmasıdır. Karar doğrultusunda önce Ankara, İstanbul (Marmara), İzmir (Dokuz Eylül), Bursa (Uludağ) Üniversitesine daha sonra 1991'de alınan bir kararla Erzincan (Erzurum Atatürk Üniversitesi) ve 1994'de alınan bir kararla da Trabzon (Karadeniz Teknik Üniversitesi) ve Van (Yüzüncü yıl Üniversitesi) İlahiyat Fakülteleri Dekanlıklarına bağlı 2 (iki) yıl öğretim süreli ilâhiyat meslek yüksek okulları açılmasını kararlaştırmıştır. Ankara'da kurulması kararlaştırılmasına rağmen açılmamıştır. Diğerlerine ise öğrenci alınarak öğretim yapılmıştır. İlâhiyat meslek yüksek okulları *"din görevlilerinin meslekî yönden gelişmelerine yardımcı olmak ve dinî hizmetlerinin kalitesini artırmak"* amaçlı kurulmuşlardır.

İlâhiyat meslek yüksek okullarına öğrenci olabilmek için İmam-Hatip Lisesi mezunu olmak ve Diyanet İşleri Başkanlığında en az iki yıl görev yapmış olmak şartı getirilmiştir. Öğretim programında yer alan dersler ise şunlardır: Alan dersleri: "Kur'an-ı Kerim, Arapça Metinler, Tefsir, Hadis, İslâm Dini Esasları, Türk İslâm Düşüncesi Tarihi, İslâm Ülkeleri Tarih ve Coğrafyası, Din Eğitimi, Din Hizmetleri Sosyolojisi ve Psikolojisi, Hitabet, Dinler Tarihi (Yaşayan Dinler), Dini Musiki. Pedagojik formasyon dersleri: Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Genel Öğretim Metotları, Özel Öğretim Metotları ve Rehberlik. Ortak zorunlu dersler: Yabancı Dil, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Beden Eğitimi/Güzel Sanatlar." Toplam 128 saatten oluşan programda 80 saat alan, 18 saat pedagojik formasyon ve 30 saat de ortak zorunlu derslere ayrılmıştır. İlâhiyat

[46] Bk. Mustafa Sait Yazıcıoğlu, *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991), 8-12.

Meslek Yüksek Okullarına Yüksek Öğretim Kurulu tarafından Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde başlatılan İlâhiyat Önlisans Programı gerekçe gösterilerek -mevcut öğrencilerin statülerinin korunması şartıyla- 1999-2000 öğretim yılından itibaren öğrenci alınmamıştır.[47]

2.2. 1998 Sonrası Gelişmeler

1998 sonra ilk gelişme, İlahiyatlardaki hazırlık sınıflarının kaldırılarak bazı ilahiyatlarda mevcut programın yanında yeni bir program açılmasıdır. Şöyle ki, 1997 yılında YÖK'ün öğretmen yetiştiren kurumları yeniden yapılandırma çalışmaları, öğretmen yetiştiren bir kurum olarak İlahiyat Fakültesini de kapsamıştır. Bu bağlamda 1998-1999 öğretim yılından itibaren bünyesinde Eğitim Fakültesi bulunan 11 üniversitenin İlahiyat Fakültesi *"İlahiyat Lisans Programı (İLP)"* ve *"İlköğretim Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (İDKAB)"* olmak üzere iki ayrı bölüme/programa ayrılmıştır. Diğer İlahiyat Fakültelerinde ise sadece İLP yer almıştır. Yeni düzenleme ile hazırlık sınıfı kaldırılarak hem İLP hem de İDKAB dört yıl süreli lisans programına dönüştürülmüştür. 1998'den itibaren Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) sonuçlarına göre her iki programa ayrı ayrı öğrenci alınmıştır.

İDKAB, 1998-1999 öğretim yılından itibaren Diyarbakır Dicle Üniversitesi hariç 10 İlahiyat Fakültesinde uygulanmaya başlamıştır. Sonraki yıllarda diğer bazı İlahiyat Fakültelerinde de İDKAB açılmıştır. Bu programla, ilk ve ortaokullara yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bölüm, 2006-2007 öğretim yılından itibaren aynı üniversitelerin Eğitim Fakültelerine aktarılmış ve adı "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü" olarak değiştirilmiştir. 2011 yılında ise adı "İlköğretim din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü" olarak yeniden belirlenmiştir. Bölüm, YÖK'ün kararıyla 2013-2014 öğretim yılından itibaren tekrar bulundukları üniversitedeki İlahiyat Fakültelerine aktarılmıştır. Aynı yıl bölüme YÖK'ün 17 Nisan 2014 tarihli kararıyla öğrenci kontenjanı verilmemiş, 2016-2017 öğretim yılında ise en son kayıt yaptıran öğrencilerin mezun olmasıyla fiilen kapanmıştır. Böylece İlahiyat Fakültelerinde yeniden tek tip öğretim programına geçilmiştir.

İlköğretimlere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretmeni yetiştirmek üzere açılan bu bölüm ayrı diploma veren bir program olarak uygulamaya

[47] Yükseköğretim Kurulu (YÖK), K. 932/11468 (20 Mayıs 1999).

konulmuştur. Nitekim programın açılışı, İlahiyat Fakültesinde mesleğe yönelik eğitim vermek ve program, şube, bölüm vb. açma tartışma ve girişimlerinin bir sonucu değildir. Aksine Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında yaşanan bir yapılanmanın ürünüdür. Çünkü yapısında ve derslerin miktarında YÖK'ün öğretmen yetiştiren fakülteler için belirlediği kredi miktar ve oranları esas alınması bunu göstermektedir. Programın geliştirilmesinde şunların esas alındığı belirtilmektedir: *"Okullarımızda uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı, ilköğretim öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme düzeyleri ve ilgili okul düzeyindeki ders programları ile fakültelerdeki eğitim öğretim sürecindeki paralellik."* Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanan program; alan (64 kredi), kültür (27 kredi), formasyon (36 kredi), yan alan (12) dersleri ve seçimlik (14) derslerden olmak üzere toplam 153 krediden oluşturulmuştur.[48] Ancak İlahiyat alanının özelliği gereği bu kredi saat sınırları öğretmen yetiştiren diğer fakültelere göre bir miktar aşılmıştır. Çünkü İlahiyat Programının ana derslerini programın içine aynı kredi miktarlarında yerleştirmek mümkün olamamıştır. Bununla birlikte Program kendini tarihsel bir tartışmanın içinde bulmuştur. Varlığı ve İlahiyatçı yetiştirme kalitesi, akademik ihtisaslaşma bağlamındaki görüş doğrultusunda eleştirilmiştir. Mesleğe yönelik bir ihtisaslaşma eğilimi çoğunlukça reddedilmiştir. İDKAB alan yeterliklerine yönelik eleştiriler olmuştur. Bu çerçevede tartışmalar çoğunlukla, mezunların iyi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olup olmadıkları noktasında değil, iyi İlahiyatçı olup olmadıkları üzerinden yürütülmüştür. Sonuçta bu bölüm, akademik yapılanması halen devam etmekle birlikte, öğrenci alımı durdurularak bir nevi kapanmıştır.[49]

İlahiyat Lisans Programı (İLP), İDKAB programına sahip olan fakülteler dahil bütün İlahiyat Fakültelerinde uygulanmıştır. Hazırlık sınıfı kaldırılarak ve öğretim programından pedagojik formasyon çıkarılarak dört yıl süreli ilahiyatçı yetiştiren bir programa dönüştürülmüştür. 2009-1010 öğretim yılından itibaren bazı İlahiyat Fakültelerinde fakülte kurulunun kararıyla zorunlu Arapça hazırlık sınıfı uygulaması tekrar başlamıştır. Dolayısıyla bazı İlahiyat Fakültelerinde hazırlık sınıfı uygulamasının bulunduğu bazılarında ise hazırlık sınıfının yer almadığı bir öğretim yapılmıştır. İLP bitirenlerden liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve İmam- Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretmeni olmak

[48] Bk. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), *İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları* (Ankara, Mayıs 1998).
[49] Tosun, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)", 85.

isteyen mezunlar için YÖK'ün öğretmen yetiştirme uygulaması çerçevesinde "Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı"ndan mezun olma şartı getirilmiştir. Bu program başlangıçta sadece Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde "Tezsiz Yüksek Lisans Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı" ve "Tezsiz Yüksek Lisans İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Programı" olarak açılmıştır. Öğretim programlarında pedagojik formasyon dersleri okutulmuştur. Programa öğrenciler belli kontenjan dahilinde ALES puan sıralamasıyla kabul edilmiştir. 2008-2009 öğretim yılında diğer bazı üniversitelere bu programı açma hakkı tanınmıştır. Ancak 2010 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek İlahiyat ve Fen-Edebiyat Fakültesi gibi kurumlara "Formasyon Sertifika Programı" düzenleme hakkı verilmiştir. Son olarak YÖK, 2017 yılında İlahiyat Fakülteleri'ndeki derslerin kredisini 150 ile sınırlandırarak 25 kredilik pedagojik formasyon derslerinin program içinde, lisans eğitimi sırasında seçmeli olarak verilmesine karar vermiştir[50]. 2022 yılındaki bir kararla da İLP'de pedagojik formasyon derslerinin seçimlik olarak Eğitim Fakülteleriyle uyumlu hale getirilmesi istenmiştir.

İlahiyat fakültelerinde İDKAB ve İLP programları istihdama yönelik bir yapılanmayı esas almakla birlikte fiilen mezun atamaları bu yönde gerçekleşmemiştir. Her iki programdan mezun olanlar Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev almışlardır. Yine pedagojik formasyon alan öğrenciler uygulamaya göre lise DKAB dersleri veya İmam-Hatip liseleri meslek dersleri öğretmeni olmaları gerekirken atamaları valilik emrine verildiği için DKAB öğretmen açığı bulunan ilk ve orta okullara da atanmışlardır.

1997 sonrası dini yükseköğretimdeki bir diğer gelişme ise 2007 yılından itibaren bazı fakültelerde istihdama yönelik veya diğer bazı sebeplerle yeni program/bölümlerin açılmasına, 2010 yılında bazı vakıf üniversitelerinde ilahiyat açılmasına ve 2011 yılında da isim çeşitliliğine izin verilmesidir. Başka bir ifadeyle bazı İlahiyat Fakültelerinde "Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları Bölümü", "İngilizce İlahiyat Programı", "Uluslararası İlahiyat Programı" gibi yeni programlar açılmış, açılan bazı dinî yükseköğretim kurumları, İlahiyat adı yerine istihdam alanları ve programları neredeyse aynı olan ağırlıklı "İslâmî İlimler Fakültesi" az sayıda da olsa "Uluslararası İslâm ve Din Bilimleri Fakültesi", "Din

[50] Yükseköğretim Kurulu (YÖK), *İlahiyat Formasyon Programları*, 75850160-104.01.07.01-434446 (23.06.2017).

Bilimleri Fakültesi" adıyla açılmıştır. Bunun yanı sıra pek çok İlahiyat Fakültesinde ikinci öğretim yapılmaktadır. İlahiyat Fakültesinin olmadığı il kalmamıştır. İstanbul, Ankara gibi büyük illerde ise birden fazla İlahiyat Fakültesi vardır. Öğrenci kontenjanları her yıl ortalama on yedi bin civarındadır. 1982 sonrası tek tip dinî yükseköğretim, yerini 1997'den itibaren öğrenci mahreçleri, istihdam alanları, öğretim programları birbirine yakın olmasına karşın hem program hem de isim olarak çok çeşitliliğe bırakmıştır. Bazı fakülteler öğretim kadrosu açısından oldukça güçlü iken bazıları ise sınırlı sayıda öğretim elemanıyla süreci yürütmektedir.

1997 sonrası dinî yükseköğretimdeki durumu şu şekilde özetlemek mümkündür: Bazı İlahiyat Fakültelerinde İDKAB öğretmenliği, Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları, Dünya Dinleri gibi bölümler açılmış, ancak 2010 yılından itibaren bazılarına öğrenci alımı durdurulmuştur. Dolayısıyla bu bölümler fiilen kapalı resmî olarak açık durumdadır. Buralarda bulunan öğretim üyelerinin kadro aktarımları uzmanlık alanlarına göre yapılmış ya da yapılmaya devam etmektedir. Hem İlahiyat Fakültelerinin hem de İslâmi İlimler Fakültelerinin büyük çoğunluğunda zorunlu hazırlık sınıfı olup lisans programlarının %30'u da Arapça olarak gerçekleştirilmektedir. Bu fakültelerde hazırlık dahil beş yıllık bir öğretim gerçekleştirilmektedir (Öğrenci muafiyet sınavını geçtiği takdirde 1. sınıftan başlamaktadır.) Az sayıda olsa da bazı İlahiyat Fakültelerinde sadece Arapça öğretim, bazı fakültelerde ise İngilizce İlahiyat Programı vardır. Bir kısmında ise zorunlu hazırlık öğretimi uygulaması bulunmamakta ve dolayısıyla öğretim süresi dört yıl lisans ile sınırlı kalmaktadır (Bunlar gerekli dil puanına sahip üç öğretim elemanına sahip olamadığı için zorunlu hazırlık uygulamamaktadırlar). Bütün dinî yükseköğretim veren kurumlara TS-1 ile öğrenci alınmaktadır. Hem İmam Hatip hem de diğer ortaöğretim kurumlarından öğrenciler bu dinî yükseköğretim kurumlarına yerleşebilmektedir.

1997 sonra dinî yükseköğretimdeki bir diğer önemli gelişme de İlahiyat Meslek Yüksek Okullarının (hatta ilahiyatların) yerini alan uzaktan öğretim ilahiyat programlarıdır. Bunlardan ilki Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde 1999-2000 yılından itibaren süregelen İlahiyat Önlisans Programı'dır. Bu programa önceleri sadece Diyanet İşleri Başkanlığında görev yapan din hizmetleri personeli kabul edilirken sonradan ÖSYM'nin sınavına girip barajı geçen herkes kabul edilmeye başlanmıştır. Mezunları Dikey Geçiş Sınavına

girerek mevzuata göre örgün eğitime de geçebilmektedirler. Okutulan dersler ilahiyat programında yer alan derslerle benzerlik göstermektedir. İkincisi ise 2005-2006 yılından itibaren uygulanan İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programıdır. Bu programın işleyişi, önlisans ilahiyat programlarından mezun olan öğrencilerin ÖSYM'nin dikey geçiş sınavına girmeleri ve bu sınav sonucundaki sıralama göre programın belli sayıdaki kontenjanına yerleşmeleri ve böylece ön lisans düzeylerini lisans düzeyine yükseltmek üzere uzaktan eğitim hakkı kazanmaları şeklindedir. İlk defa Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde başlayan İLİTAM programı şu an 19 üniversitede[51] uygulanmaktadır. Başlangıçta çok yüksek sayılarda öğrenci kabul edilirken son zamanlarda öğrenci kontenjanına belli oranlarda sınırlamalar getirilmiştir. Bu uzaktan öğretim programlarının başlangıçtaki temel amacı, Diyanet İşleri Başkanlığında görev yapan din hizmetleri personelinin eğitim seviyesini yükseltmekti. Ancak ilerleyen zamanlarda örgün dinî yükseköğretime alternatif oluşturmaya başlamışlardır. Bu yönüyle de uzaktan eğitim programları oldukça eleştirilmiş ve eleştirilmektedir.

3. Mevcut Durum

1998 sonrası dönemde başlayan çeşitliliğin son yıllarda kısmen azaldığı söylenebilir. Daha önce dinî yükseköğretim, İlahiyat Fakültesi, İslâmî İlimler Fakültesi, Dini İlimler Fakültesi, Uluslararası İslâm ve Din Bilimleri Fakültesi gibi kurumlar da yapılıyordu. Ancak YÖK'ün aldığı bir kararla üniversitelerde dinî yükseköğretim İlahiyat Fakültesi ve İslâmî İlimler Fakültesiyle sınırlandırılmıştır. Devlet üniversitelerinin yanı sıra bazı vakıf üniversitelerinde ve yurt dışında olmasına rağmen YÖK'e bağlı olan dinî yükseköğretim kurumları vardır.[52]

Tablo 2: Günümüzde Dinî Yükseköğretim Yapan Kurumların Dağılımı

Fakülte İsmi	Ülke	Sayı
İlahiyat Fakültesi	Türkiye	60
İslâmî İlimler Fakültesi	Türkiye	32
İstanbul 29 Mayıs Vakıf Üniversitesi (İlahiyat Fakültesi)	Türkiye	1

[51] T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM). "TABLO-1. Merkezi Yerleştirme İle Dikey Geçiş Yapılacak Yükseköğretim Lisans Programları-2022". (11 Aralık 2022).

[52] Yükseköğretim Kurulu (YÖK), "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi", (12 Aralık 2022); Yükseköğretim Kurulu (YÖK), "Yükseköğretim Program Atlası", (12 Aralık 2022).

İstanbul Şehir Üniversitesi (İslâmî İlimler Fakültesi)	Türkiye	1
İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (İslâmî İlimler Fakültesi)	Türkiye	1
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İslâmî İlimler Fakültesi-Arapça)	Türkiye	1
İstanbul İbn Haldun Üniversitesi (İslâmî İlimler Fakültesi)	Türkiye	1
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi (KKTC Lefkoşe) Dini İlimler Fakültesi	KKTC Kıbrıs	1
Yakın Doğu Üniversitesi (KKTC Lefkoşe) İlahiyat Fakültesi	KKTC Kıbrıs	1
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Kazakistan	1
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Kırgızistan	1
TOPLAM		101

Yukarıdaki şema sadece devlet ya da vakıf üniversitelerinin altında yer alan fakülte sayılarını yansıtmaktadır. Bu fakültelerin birinci öğretim programlarının yanı sıra ikinci öğretim, Arapça ya da İngilizce ilahiyat programları dikkate alındığında niceliksel yayılımı daha iyi anlaşılacaktır. Şöyle ki bu fakültelerin 50'sinden fazlasında ikinci öğretim programı da bulunmaktadır. Atatürk, İstanbul, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Marmara ve Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesindeki İlahiyat Fakültelerinde Arapça İlahiyat Programı da mevcuttur. Yine Ankara, İstanbul ve Marmara Üniversitesi bünyesindeki İlahiyat Fakültelerinde 3 tane İngilizce İlahiyat Programı vardır. Fakültesi (Programı) vardır. Ayrıca Mardin Artuklu ve Yalova Üniversitesi bünyesindeki İslâmî İlimler Fakültesi bünyesinde Arapça İslâmî İlimler Programı da vardır.

Örgün öğretim yapan bu dini yükseköğretim kurumları kapsamında Eskişehir Anadolu Üniversitesi (Türkçe ve Arapça) ile Atatürk Üniversitesi önlisans ve 19 İlahiyat Lisans Tamamlama Programlarını da düşünmek gerekir. Ayrıca neredeyse her üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde lisansüstü düzeyde yürütülen ilahiyat programlarına da dikkat çekilmelidir.

Sonuç ve Değerlendirme

Yukarıda Türkiye'de Cumhuriyet döneminin dinî yükseköğretimin genel hatlarıyla bir tarihçesi verilmeye çalışılmıştır. Türkiye'nin Selçuklu ve Osmanlı ile başlayıp Cumhuriyet döneminde de devam eden köklü bir dinî yükseköğretim tecrübesi vardır. Bu alandaki son yıllardaki gelişmeleri ise bu köklü tecrübe tarihinin geldiği noktada bir paradigma oluşumunun habercisi saymak ve gelişmeleri bu minvalde değerlendirmek daha isabetli olacaktır. Çünkü son zamanlarda dinî yükseköğretimle ilgili yazılanlar, konuşulanlar ve yapılanlar çerçevesinde yapılan tartışmalar bunun önemli işaretleridir.

Cumhuriyet dönemi dinî yükseköğretim ile ilgili hem dönemin bütününü hem de son dönemdeki gelişmeleri tematik ele alan çok sayıda bilimsel çalışma vardır. Ancak bu çalışmalarda dinî yükseköğretimin ya din-siyaset veya din-devlet ilişkisi çerçevesinde ele alınarak eğitimsel yönünün gölgede kaldığı ya da pedagojik açıdan incelenerek etkileşim halinde olduğu dışsal unsurların ikinci planda kaldığı görülmektedir. Türkiye'deki dinî yükseköğretimin problemlerini hem genel yükseköğretiminin problemlerinden hem din-devlet, din-siyaset, din-hukuk ilişkisinden hem de dinî yükseköğretimin kendi iç dinamiklerinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu çalışmada dinî yükseköğretim kurumlarının günümüzde karşı karşı kaldığı problemlerin tematik bir şekilde analiz edilerek tespitine ve çözümünde işlevsel olacak paradigmaların üretilmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere ilgili literatüre başvurulmuş ve temel kaynaklara inilmiştir. Söz konusu materyaller sistematik, bütüncül ve kronolojik yaklaşımla irdelenmeye çalışılmıştır.

İsimlendirme sorunu

Son zamanlarda dinî yükseköğretimde ismi İlahiyat Fakültesi ve İslâmî İlimler Fakültesi olarak ikiye düşmüşse de yüksek din öğretimi veren kurumların isimleri tartışma konusu ve aynı zamanda bir problem alanı olmuştur. Genellikle İlahiyat ismi nevzuhur bir kavram olarak sunulurken İslâmî İlimler ismi geleneği temsil eden bir kavram olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla isim ikileminin yaşanmasında aslında bu kurumların hangi zihniyeti temsil etmesi gerektiğine yönelik bir ayrılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

İlahiyat ve İslâmî İlimler ayrımı, din (İslâm ile) ilişkisi bağlamında ikisi arasında bir farklılığın olduğu —ilahiyat kavramının aleyhine— algısına yol açmaktadır. Halbuki İlahiyat kavramı hiçbir zaman inanılan dinden bağımsız değildir. Bardakoğlu'nun belirttiği üzere bugün *"İslâmî İlimler adlandırması ilimleri*

dinî ve seküler şeklinde bir ayırıma sevk ettiği gibi bu yetmiyormuşçasına, dinî ilimler de kendi içinde kelimenin tam anlamıyla bir parçalanmışlık yaşamaktadır. Her ilim dalının kendi hakimiyet alanı, usul ve mesajı oluşmuş, ilim dalları sektörel istihdam ve itibar alanları olmaya başlamıştır. İlahiyat Fakültelerinin üniversite bünyesinde yer almasının belki de en önemli anlamı, son tahlilde beşeri ve sosyal bilimler çerçevesine girebilecek olan ilahiyat araştırma ve öğretiminin ilgili diğer disiplinlerle dirsek temasında olması, onlardan yararlanması ve onlarla işbirliği içinde yeni projeleri gerçekleştirebilme imkânıdır. Hem bu temas ve işbirliğinin bulunmaması hem de ilahiyat ilim dalları arasındaki kopukluk ciddi bir kapalılığın ve tıkanmanın habercisidir." Dahası bu tür bir yaklaşımın dinî yükseköğretimin kendi içerisinde ayrışmasına, aynı amaç ve içeriğe sahip olmakla birlikte birbirinin karşısında duran kurumlara dönüşmesine zemin hazırladığı da vurgulanmalıdır. Nitekim bu durumun içerdiği mesajlar bakımından İslâm geleneğine ne düzeyde uygun düştüğü de tartışılmalıdır.

Dolayısıyla İlahiyat kavramı nevzuhur bir kavram değildir. Geleneğimizde yeri olan kökleşmiş bir kavramdır. Farklı isimler üzerinden zihniyet tartışması yapmak yerine üniversite yapılanmasına bilimsel zeminde de daha uygun düşmesi açısından "İlahiyat" kavramının kullanımı daha uygundur. Zaten hem ilim camiasında hem de genel anlayışla ilahiyat denilince yüksek din öğretimi veya tersi akla gelir. Ancak akademik bilgi üretilen yer ile teknik eleman yetiştiren yüksek din öğretimi kurumları arasındaki farklılık ortaya konulacaksa belki isim değişikliğine gidilebilir. Çünkü ilahiyat denilince din üzerinde bilimsel çalışma yapılan ve üniversiter sistem içinde yer alan yükseköğretim kurumları anlaşılır. Bu çerçevede "İlahiyat" ismi, Türkiye'de yerleşmiş ve yaygın bir isimlendirmedir. Bunun dışındaki İslâmî İlimler, İslâm ve Din Bilimleri, İlahiyat Bilimleri vb. şeklindeki farklı fakülte isimlendirmelerinin gerekçesi yeterince açık değildir. Ayrıca isim çeşitliliğine paralel bir akademik yapı ve program çeşitliliğinin oluşturulmadığı dikkate alındığında salt isim odaklı değişimlerin bazı ideolojik problemler ortaya çıkarmanın ötesine gitmeyeceği belirtilmelidir.

Eğitim felsefesi belirsizliği ve çok amaçlı program sorunu

Dinî yükseköğretim kurumlarının eğitim anlayışı çok açık değildir. Mezunların hangi bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmaları gerektiği net belirlenmemiştir. Nitekim üniversiter bir sistem içerisinde yer alması açısından dinî yükseköğretim kurumlarından beklenen, dinî geleneği bilme, bu kapsamda karşılaştığı bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla irdeleyebilme ve yaşamıyla bütünleştirebilme ve dini bilgi birikimini din eğitimi ve hizmetleri alanındaki

faaliyetler çerçevesinde değerlendirebilme yeterliğini gösterebilen mezunlar yetiştirmesidir. Bu çerçevede dinî yükseköğretimde yer alacak muhtevaya yön verme, benimsenecek felsefi yaklaşımı belirleme ve müfredatının şekillenmesi gibi programın bütün unsurlarını etkileyici rolünden dolayı dinî yükseköğretim programının amaçlarının ortaya koyulması bir ihtiyaç olarak durmaktadır.

Bu kapsamda dinî yükseköğretimin geçmiş deneyimlerinin, istihdam alanlarının beklenti ve yeterliklerinin ve genel olarak yükseköğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel bilgi, beceri ve yetkinliklerin birlikte dikkate alındığı çalışmalarla dini yükseköğretim programlarına yönelik çerçeve amaçların ortaya koyulması önerilebilir. Ayrıca belirlenecek bu amaçlar üzerinde fakülteler arasında uzlaşının sağlanması ve amaçların uygulanmasında birliğe gidilmesinin dinî yükseköğretimin etkinliğini ve verimliliğini arttırmada işlevsel görünmektedir.

Dinî yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının sürekli değiştirilmesi veya programlara müdahale edilmesi de bu kurumların en çok tartışılan yönlerinden biri olmuştur. Öğretim programlarının mevcut derslerin, saat ve kredilerinin artırılması ya da azaltılmasından ziyade derslerin nitelik yönünden iyileştirilmesine yönelik çalışmaların öncelikli yapılması önemlidir. Bu çerçevede Türkiye'de dinî yükseköğretim kurumlarının çok amaçlı bir öğretim programına sahip olması da ciddi bir sorundur.

Dini yükseköğretim kurumları tek tip diploma ile Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı gibi birçok açıdan farklı bir örgütlenmeye ve işleyişe sahip iki kurumun personel ihtiyacına cevap verecek mezunlar yetiştirme misyonunu üstlenmişlerdir. Nitekim bu kurumların her biri de kendi içerisinde de çeşitli alanlara ayrılmaktadır. Dahası dinî yükseköğretim kurumları tek tip programla yürüttükleri bir öğretimle ilahiyat alanında akademik faaliyetlerde bulunmayı ve bilimsel bilgi üretmeyi hedefleyen öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verme çabası da söz konusudur. Dinî yükseköğretim kurumları, DİB ve MEB kurumlarının personel ihtiyacına cevap verme ve üniversiter yapısının devamı için akademisyen yetiştirmeyi hedeflemenin yanı sıra bireysel, toplumsal ve sosyo-politik zemindeki "iyi insan" yetiştirme beklentilerini de dikkate almak durumundadır. Oysaki bu alanların her birinin bu kurumların mezunlarında bazı ortak ve temel donanımı gerektirmenin yanı sıra bireyin yöneleceği uzmanlık

alanına göre kendisinde bazı hususi bilgi, beceri ve tecrübe ihtiyacı da ortaya çıkardığı ortadadır.

Dinî yüksek öğretim kurumlarında tek tip programla bu kadar farklı hizmet alanına ve beklentilere cevap verebilme çabası öğrencinin ders yükünü de arttırmakta, ihtiyaç duyduğu alanda uzmanlaşmasını güçleştirmekte ve sosyal bir varlık olarak ilgi ve ihtiyaçlarına eğilmesinin imkânını zorlaştırmaktadır. Bu durum sınırlı bir öğretim sürecine bu beklentilerin hepsini karşılayacak bir müfredatın sıkıştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencinin geniş bir muhtevayla buluşturulması hedefinin merkezi rolde olduğu bir öğretimin öğrencide derslerini başarıyla verememe ve konuları iyi bir düzeyde öğrenememe kaygısı, dersi örgütleyen kişi ve kişilerde de ise müfredatı yetiştirememe kaygısı yaratması da söz konusudur.

Nitekim birçok alanı eş düzeyli ve eş zamanlı sunabilme çabasıyla yürütülen bir öğretimdeki öğrencilerin irdeleyici ve özümseyici bir yaklaşımla bilgiyi karşılayabilme veya karşılaştığı problemlerin çözümünde ona başvurabilme ve onu ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirebilme becerilerini geliştirebilmesi de tartışılır durmaktadır. Ayrıca bu tek tip bir öğretimin getirdiği sorunlara, programların amaç, içerik ve istihdam alanı gibi temel unsurlarının dikkate alındığı yaklaşımlar etrafında çözümlerin üretilmesi gerektiği de belirtilmelidir. Öte yandan bu kurumlarda yürütülen tek tip bir öğretimin ve bunun ortaya çıkardığı sorunların, bu problemlere yüzeysel bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkan farklı isimlendirme yöneliminin dinî yükseköğretimde yeterince tecrübe edildiği hatırlatılmalıdır. Programların bu gibi yaklaşımlarla iyileştirme çabasının, bu kurumların istikrarlı, sistematik ve tutarlı gelişimini desteklemenin de ötesinde ilerlemesi önünde bir güçlük oluşturduğu da bu kapsamda vurgulanmalıdır.

Çok amaçlı öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasında, geçici bir çözüm olarak ÇEP (çerçeve Program) tasarımlarının oluşturulması ve konunun orta veya uzun vadede sistematik bir şekilde yapılandırılması üzerinde düşünülebilir. Ayrıca öğretim programları geliştirilirken istihdama yönelik kazandırılacak yeterlikler göz önüne alınmalıdır. Bu konuda istihdam kurumlarının bekledikleri yeterlikler ve bu yeterliklerden lisans eğitiminde kazandırılacaklar birlikte belirlenmelidir. İstihdam kurumlarının bekledikleri yeterliklerden bir kısmı bu kurumlarca hizmet öncesi ve/veya hizmet-içi eğitim ile de kazandırılabilir.

Bununla birlikte bazı temel yeterliklerin ancak akademik eğitim süreçlerinde alan eğitimi ile paralel kazandırılmasının lüzumu ve avantajı gözden kaçırılmamalıdır. İstihdam kurumlarının bu konudaki katkılarının lisans eğitimi süresince uygulama/staj eğitimleri esnasında alınması önemlidir. Mezunların istihdam alanları her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla tek bir program ile farklı istihdam alanlarının talep ettikleri yeterlikleri kazandırmanın uzmanlaşmanın gittikçe değer kazandığı günümüz bilim ve eğitim anlayışında tartışılır durmaktadır.

Akademik yapılanma sorunu

Bugün "İslâmî ilimler" adlandırmasıyla anılan bilim dalları başta olmak üzere dinî yükseköğretim kurumlarının anabilim dalı yapısı ve programlarının, içinde yaşadığımız çağın dinle ilgili gerçekleri ve sorunlarıyla ne ölçüde uyuştuğu da bir sorundur. Dolayısıyla dinî yükseköğretim kurumlarının akademik yapılanmasının bu kurumların amaçları ve mezunlarının istihdam alanları göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması önemlidir.

Sayı sorunu

Dinî yükseköğretimin mevcut durumu içerisinde dikkat çekilmesi gereken hususlardan biri de bu kapsamdaki fakülte ve öğrenci sayılarında kontrolsüz bir artışa ve buna cevap verebilecek akademik kadronun niteliksel ve niceliksel yeterliliğine ilişin bir probleme sahip olmasıdır. Son yıllarda her üniversite bünyesinde bir dinî yükseköğretim kurumu açma anlayışına gidilmesi ele alınması gereken önemli bir sorundur. Sayısı 100'ü aşan bu kurumların alt yapı, öğretim elemanı ihtiyacı vb. çalışmalarının bitirilmeden açılması ileriye dönük endişeleri beraberinde getirmektedir. Bu sayının çok olmadığı söylenebilirse de "risk" olduğunun altı çizilmelidir.

Açılan her bir dinî yükseköğretim kurumunun, aynı zamanda akademik personel ihtiyacını da beraberinde getirdiği aşikardır. Kontrolsüz ve hazırlıksız bir büyümenin sonucu olarak dinî yükseköğretim kurumunun öğretim elemanı ihtiyacı da büyümekte ve bu durum akademik kadrolaşma ve yükselmelerde nicelik ihtiyacının nitelik arayışını geride bırakmasına yol açmaktadır. Nitekim akademik gelenek içerisinde yetişmiş öğretim elemanlarının sisteme kazandırılması zaman ve emek gerektirmektedir. Ancak hızla büyüyen akademik

personel ihtiyacı kriz odaklı çözülmeye çalışıldığından bir üniversitenin ya da fakültenin idari işleyişini, akademik faaliyetlerini veya eğitimsel uygulamalarını ve bu kapsamdaki sorumluluklarını bilmeyen ya da bu yöndeki bilgi, beceri ve tecrübelerinin zayıf olduğu kişilerin de akademiada kendisine yer bulmasının önünü açmıştır. Akademik sisteme girmenin kriterlerinin bu yönde gözden geçirilmesinin ve sisteme girenlerin de bazı ölçütler doğrultusunda yeterliklerinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinin imkânı üzerinde düşünülebilir. Dinî yükseköğretim kurumlarına alınan öğrenci sayısı son zamanlarda ortalama 18.000 civarındadır. İlahiyat Fakültelerine alınan öğrenci sayısı kurumların akademik personel sayısı ve fiziki imkânlarıyla uyuşmamaktadır. Nitekim bu fakültelerin kuruluşu için 7 öğretim üyesinin ve bir başka fakülte binası içerisinde kendisine ayrılan bir bölümün yeterli görüldüğü örnekler çoğunluktadır. Fakültelerin bu artışı beraberinde öğrenci kontenjanını arttırmakta ve böylece öğrenci profilini her geçen gün zayıflatmaktadır. Bir diğer ifadeyle bu durum, akademik başarısı düşük, dini öğrenim görmek konusunda isteksiz öğrencilerin gelmesine yol açmaktadır. Çok sayıda öğrenci alımı öğretimin kalitesini de düşürmektedir. Kalabalık sınıflarda verimli bir eğitimin ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın gerçekleşme ihtimali de zayıflamaktadır. Dahası güçlü öğretim kadrosuna ve güçlü alt yapı koşullarına sahip ve dolayısıyla daha kaliteli eğitim veren kurumların mezunları ile zayıf akademik kadro ve yeterli donanıma sahip olmayan dinî yükseköğretim kurumlarının mezunları aynı haklara sahip olmaktadırlar. Bu durum, bütün dinî yükseköğretim kurumların niteliksel açıdan genel içerisindeki konumunu eşitlemektedir. Ayrıca öğrenci kontenjanının artması, öğretim üyelerinin ders yükünün artması anlamına geldiği ve bu durumun akademik gelişimlerini sağlamalarına da engel oluşturduğu belirtilmelidir. Dinî yükseköğretim kurumlarının yukarıda sözü edilenler dışında fiziki imkânsızlıklar, uzaktan dinî yükseköğretim, lisansüstü eğitim ve benzeri sorunları da vardır. Türkiye'deki dinî yükseköğretimdeki bu gibi sorunların da çözüme kavuşturulması sistem bütünlüğü açısından önemlidir.

Sonuç olarak hem dinsel alan olması açısından bireyin anlam dünyasındaki özel konumu hem de bilimsel üretimin gerçekleştirildiği ve Millî Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çeşitli alanlarında istihdam etmek üzere öğrenci yetiştiren kurumlar olması açısından dinî yükseköğretim kurumları üniversiter sistem içerisinde gelişimi, sorunları ve imkânlarıyla her dönem dikkat çeken yapılardır. Bu durum söz konusu kurumların kuruluşlarından gelişim aşamalarına kadar bütün süreçlerinin ve bütün bileşenlerinin (öğrenci profili, akademik kadro,

fiziksel şartları vb.) üzerinde yapıcı eleştirel bir tutumla gözden geçirilmesi yönünde bir dinamikliği gerektirmektedir. Ancak bu kurumların bireysel, toplumsal ve evrensel misyonunu ve vizyonunun günümüz şartları içerisinde, nesnel ve olumlu bir tavırla, bilimsel bir zeminde ve taşıdığı özel anlam çerçevesinde değerlendirilmesinin hali hazırdaki işleyişi için daha belirgin bir ihtiyaca dönüştüğü görülmektedir.

Kaynakça

Akın, Abdullah. *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950).* İstanbul: Ensar Neşriyat, 2011.

Aydın, Muhammet Şevki. "Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (1995), 59-96.

Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 3. Basım, 2016.

Ayhan, Halis. "Yüksek İslâm Enstitülerinde Din Eğitimi ve Problemleri". *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981)*. 374-379. İstanbul: İlahiyat Vakfı Yayınları, 1982.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998).* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.

Ayhan, Halis. "İlâhîyat Fakültesi". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. XXII. İslâm Araştırmaları Merkezi, 2002

Bahçekapılı, Mehmet. *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012).* İstanbul: İlim Kültür Derneği Nakış Ofset, 2012.

Bilgin, Beyza. *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri.* Ankara: Emel Matbaacılık, 1980.

Bowen, Glenn A. "Document Analysis as a Qualitative Research Method". *Qualitative Research Journal* 9/2 (2009), 27-40.

Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır? Sorunlar ve Çözümler. ed. Süleyman Akyürek. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Basım, 2005.

Cumhuriyet. (23 Haziran 1930), 3.

Cumhuriyet. (22 Kasım 1930), 2.

Ergin, Osman. *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.

Ev, Halit. *Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme.* İzmir: Tibyan Yayıncılık, 2003.

Ev, Halit. "Yükseköğretimde Din Öğretimi". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 250-282. Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2. Basım, 2012.

İstanbul Darülfununun Şahsiyeti Hükmiyesi Hakkında Kanun. *Darülfünun Talimatnamesi.* (1932).

Koştaş, Münir. "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31/1 (1990), 1-27.

Koştaş, Münir. "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (Dünü, Bugünü)". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 41/4 (1999), 141-184.

Malche, Albert. *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor*. Devlet Basımevi, 1939.

Okutan, Ömer. "Din Eğitimi Öğretmenliği Dünü-Bugünü-Geleceği". *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarinin Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu 8-11 Haziran 1987 Tebliğler*. 415-423. Ankara, 1998.

Öcal, Mustafa. "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (1986), 111-123.

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2011.

ÖSYM, T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. "TABLO-1. Merkezi Yerleştirme İle Dikey Geçiş Yapılacak Yükseköğretim Lisans Programları-2022". Erişim 11 Aralık 2022. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/DGS/TERCIH/tablo1-24082022.pdf

Parmaksızoğlu, İsmet. *Türkiye'de Din Eğitimi.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966.

Sebilürreşad. "İlahiyat Fakültesi: İlahiyat Fakültesinin Diğer Nevakıs-ı İlmiyesi". XXIV/601 (22 Mayıs 1340), 40-43.

Sebilürreşad. "İlahiyat Liseleri Milletin İhtiyacati Diniyyesini Temin İçin Zaruri Tedbirler". XXIV/601 (22 Mayıs 1340).

Selâmet Mecmuası. 2/43 (12 Mart 1948), 5 vd.

Sebilürreşad. "Seyyid Bey'in İrşadat-i Alimanesi". XXIV/604 (12 Haziran 1340), 82-87.

Sebilürreşad. "Vebali Müderris Beylerin Boynuna". XXIV/602 (29 Mayıs 1340), 55-60.

Siler, Abdurrahman. *Türk Yüksek Öğretiminde Darülfünun (1863 - 1933)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, 1992.

TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi. Zabıt Ceridesi. II.

TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi. Zabıt Ceridesi. XVIII.

TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Tutanak Dergisi*. Dönem. VIII. Cilt. 20. Toplantı. 3. ss. 277-284.

Tosun, Cemal. "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde Akademik Yapılanma ve Öğretim Programları Gelişimi (1949-2019)". *Türkiye'nin ilahiyat birikimi Ankara İlahiyat'ın 70 yılı, 1949-2019*. ed. Eyüp Baş vd. 73-150. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 2019.

Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu. Isparta: S.D.Ü. İlahiyat Yayınları, 2004.

Unat, Faik Reşit. *Maarif Düsturu*. İstanbul: Devlet Matbaası, 1927.

Usta, Mustafa. *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Kurumsallaşma ve Ekolleşme Sorunları.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2001.

Vakit. (8 Mayıs 1924), 2.

Vakit. (29 Mayıs 1931), 3.

Yazıcıoğlu, Mustafa Sait. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988)*. 8-12. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991.

Yıldırım, Ali. *Türk Üniversite Tarihi*. Ankara: Öteki Yayınevi, 1998.

YÖK, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı. *İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları*. Ankara, Mayıs 1998.

YÖK, Yükseköğretim Kurulu. K. 932/11468 (20 Mayıs 1999).

YÖK, Yükseköğretim Kurulu. *İlahiyat Formasyon Programları*. 75850160-104.01.07.01-434446 (23.06.2017).

YÖK, Yükseköğretim Kurulu. "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi". 12 Aralık 2022. https://istatistik.yok.gov.tr/

YÖK, Yükseköğretim Kurulu. "Yükseköğretim Program Atlası". 12 Aralık 2022. https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php

Yüksek Din Öğretimi. ed. Z. Şeyma Altın. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2020.

Zengin, Zeki Salih. ""II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlılarda Medreselerin Islah Çalışmaları". *Diyanet İlmi Dergi* 34/2 (1998), 43-52.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 212-243.

İmam Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi, Modeli ve İlgili Tartışmalar

Historical Development, Model and Related Discussions of Imam Hatip Schools

Tecelli Karasu
Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
Assoc. Dr., Muş Alparslan University, Faculty of Islamic Sciences, Department of Philosophy and Religious Studies Muş/Türkiye
E-posta: t.karasu@alparslan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4218-2802

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/Winter-December
Geliş/Received: 29 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 12 Aralık/December 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Karasu, Tecelli. "İmam Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi, Modeli ve İlgili Tartışmalar". *Demokrasi Platformu Dergisi, (2022)*, 11/37: 212-243.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Tecelli Karasu)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Tecelli Karasu % 100
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi|
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkiye.

Öz

Osmanlının son döneminde ortaya çıkmaya başlayan özel meslek elemanı yetiştirme fikri, imam hatip okullarının açılmasını beraberinde getirmiştir. Dönemin şartlarına bağlı olarak ortaya çıkan ve müfredatında hem dini derslere hem de fen ve kültür derslerine yer veren bu okulların programları, Türk İslam modeli olarak bilinmektedir. Bununla birlikte açıldıkları günden günümüze bu okulların kendisi ve müfredatları tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Modern dönemle birlikte dine ve dolayısıyla imam hatip okullarına gerek kalmadığını düşünenler olduğu gibi, devletin dini hegemonyasında tutmak için bu okulları açtığı şeklinde eleştirenler de bulunmaktadır. Bu durum imam hatip okullarının tarihini, modelini ve ilgili tartışmaları öz olarak ele almayı gerektirmektedir. Bu çalışmada, imam hatip okullarının kuruldukları günden bugüne nasıl tarihi bir seyir izlediği, imam hatip modelinin temel özellikleri ve bu modelin uygulandığı okullar ile ilgili tartışmalar ele alınmıştır. Kimi zaman iddialar ve dayanakları yorumlanmıştır. Alan yazına dayalı yapılan çalışmada salt tarih bilgisi verme yerine, bugüne yansıması olan noktalar analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde sayı ve kalite olarak sürekli zikzaklar çizen bu okullardaki eğitimin; devletin denetim ve gözetimi altında olması, genel eğitim sisteminde yer alması, din ve kültür derslerinin modern tarzda verilmesi, Sünni Hanefi anlayışın benimsenmesi ve sosyo-kültürel çevreleriyle bütünleşmeleri gibi temel özelliklerinin olduğu ifade edilebilir. Bu okullarla ilgili tartışmaların ise daha çok laiklik, mezunlarının farklı mesleklerde çalışmaları, kızların bu okullara gitmeleri ve farklı bir zihniyette yetişebilmeleri üzerinde yapıldığı söylenebilir. Bununla beraber normal okullar arasındaki yaklaşık %13'lük oranla farklı programlar uygulayarak tarihinin en zirve dönemlerinde oldukları ifade edilebilir.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, İmam Hatip Okulları, İmam Hatip Modeli, İmam Hatip Tartışmaları.

Abstract

The idea of raising private professional staff, which started to emerge in the last period of the Ottoman Empire, brought about the opening of imam hatip schools. The programs of these schools, which emerged depending on the conditions of the period and included both religion, science, and culture courses in their curriculum, are known as the Turkish-Islamic model. However, it has been discussed since the day it was opened. While some think that there is no need for religion and therefore imam hatip schools with the modern period, there are also those who criticize these schools as schools opened by the state to keep the religion under its hegemony. This situation requires to consider the history, model, and related discussions of imam hatip schools. In this study, the historical course of imam hatip schools from the day they were

founded, the basic features of the imam hatip model, and the discussions about the schools where this model is applied are discussed. Sometimes the claims and their grounds have been interpreted. In this study, based on the literature, instead of giving time and date information, the points that reflect today were analyzed. As a result of the study, the education in these schools draws zigzags in terms of number and quality; It can be said that they have basic features such as being under the control and supervision of the state, taking place in the general education system, giving religious and cultural lessons in a modern style, adopting the Sunni Hanafi understanding and integrating with their socio-cultural environment. It can be said that the discussions about these schools are mostly based on secularism, their graduates working in different professions, and girls going to these schools and growing up with a different mentality. However, it can be stated that they are in the peak period of their history by applying different programs with a ratio of approximately 13% among normal schools.

Keywords: Religious Education, Imam Hatip Schools, Imam Hatip Model, Imam Hatip Discussions.

Giriş

İslam; yetiştirme, olgunlaştırma bir bakıma eğitim dinidir. Bu anlamda Kur'an ve Sünnette insanın kendisini ve varlıkları tanıması gerektiğine işaret eden pek çok ayet bulunmaktadır. Dahası aklın kullanılmasını salık veren ayetlerin fiil formunda bulunması, insanın kendisindeki potansiyeli en üst derecede kullanması gerektiğine işaret eder. Ayrıca din ve dünya için gerekli bilgilerin öğrenilmesinin farz kılınması bu anlamda önemlidir.[1] İnsanda potansiyel olarak var olan aklın kullanılması ise gerek formal gerek informal eğitim ile mümkün hale gelebilir.

İslam peygamberinin dini insanlara aktarması bir bakıma eğitim ile gerçekleşmiştir. Bu anlamda Kur'an ve Sünnet'in içeriklerinin yanında aktarma usulleri çağlar üstü temel ilkeler vazeder. Bu ilkelere bağlı olarak Hz. Peygamberin evlerde başlattığı eğitim, sırasıyla mescit ve Suffe'de devam etmiştir. Daha sonraları mektepler, kitapçılar, hanlar, kütüphaneler, saraylar, edebiyat salonları gibi farklı kurumlar da temel işlevlerinin yanında eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütüldükleri mekânlar olmuşlardır.[2] Nihayet kapsamlı, programlı eğitim öğretimin yapıldığı medreseler inşa edilmiş ve buralarda devlete personel yetiştirmenin yanı sıra halkı her konuda aydınlatma faaliyetleri

[1] Teceli Karasu, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl* (Ankara: Araştırma Yayınları, 2021), 21.
[2] Ahmet Çelebi, *İslam'da Eğitim-Öğretim*, çev. Ali Yardım (İstanbul: Damla Yayınevi, 2006), 20-55.

gerçekleştirilmiştir. Bu durum, pek çok farklı Müslüman coğrafyada uzun süre devam etmiştir. Ancak, tarihi mirasına sahip olduğumuz son devlet olan Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesinde medrese eğitiminden istenen kazanımların elde edilememesi temel amil olarak görülmüş ve bu durum dünya görüşü ve teşkilat yapısı farklı olan Batı tarzı kurumların açılmasına sebebiyet vermiştir.[3] Bu girişim temel ilkelerini İslam'dan alan medreselerin değer kaybetmesini beraberinde getirmiştir. Aslında bir bütün olarak devlet kurumlarındaki bozulmanın, medrese kötü yönetimlerinin, ders programlarının döneme cevap verememesinin, halkın medreseye yönelik tutumunun da bunda etkisi yadsınamaz.[4] Bununla beraber Medreselerin daha nitelikli hale gelmesi adına çabalar da yok değildir. Bu çerçevede yapılan girişimlerden biri de vaiz, imam ve hatip yetiştiren farklı program uygulayan medreselerin açılması olmuştur.

Osmanlının son dönemlerinde ilk örneklerini gördüğümüz imam hatipler yüzyılı aşkın bir geçmişe sahip okullar olarak Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim hizmeti sunmaktadır. Tarihi seyri içinde, siyasilerin siyasi emellerine bağlı olarak zikzaklar çizerek gelişen bu okulların günümüzde normal okullar arasındaki oranı ciddi bir seviyeye ulaşmıştır. Bu okulların tarihinin, uygulanan modelin bilinmesi ve okullar ile ilgili tartışmalardan haberdar olunması, günümüze yönelik uygulamalara ışık tutabilecektir. Bu anlamda imam hatip okullarıyla ilgili pek çok bilimsel çalışma kaleme alınmıştır. Bunlar içerisinde tarihsel süreçte onları ele alan çalışmaların sayıları da hatırı sayılır bir düzeydedir. Bununla birlikte bu çalışmaların üzerinden zaman geçmesi, farklı modellerde imam hatip okullarının açılması, uluslararası düzeyde hizmete başlamaları ve tartışmalara kimi farklı boyutların eklenmesi konunun öz olarak yeniden konu edinilmesini gerektirmektedir. Bu anlamda imam hatip okullarının tarihi sürecini, imam hatip modelini bu süreçte yaşanan tartışmaları ve dayanaklarını ele alan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden alan yazın incelemesi takip edilmiştir. Konu ile ilgili çalışmalardan günümüze ışık tutacak şekilde yararlanma yoluna gidilmiş, salt tarih bilgisi yerine uygulamalardan günümüze ışık veren boyutlara yoğunlaşılmıştır.

Çalışmada temelde üç soruya yanıt aranmıştır:

1. İmam hatip okullarının tarihi gelişim süreci nasıl olmuştur?

[3] Salih Zeki Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2002), 167.
[4] Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, 167-169.

2. İmam hatip modeli nedir? Bu modelin temel özellikleri nelerdir?

3. İmam hatip okullarıyla ile ilgili tartışmalar ve dayanakları nelerdir?

1. Tarihsel Gelişimi

1.1. Medresetü'l-Vaizin, Medresetü'l-Eimme ve'l Huteba ve Medresetü'l-İrşad

Medresetü'l-vâizîn, Osmanlının son dönemlerinde eğitim sisteminde yeni okulların ortaya çıktığı, mektep sayılarının ve çeşitlerinin arttığı bir dönemde kurulan medreselerden biridir. Din görevlilerinin yaptıkları işe yönelik özel eğitim almaları gerektiği fikri, bu alana özel medrese açma girişimini başlatmıştır. Medresetü'l-vâizîn "Kur'an ve Sünnet çerçevesinde İslam'ın faziletlerini ve medeniyet düşüncesini tüm insanlara aktarabilecek yeterlilikte kimseler yetiştirmek"[5] amacıyla 6 Şubat 1912'de öğrenim süresi dört yıl olan yüksek dereceli medrese olarak kurulmuştur.[6] Vaiz yetiştirmeye yönelik açılan bu medresenin ders müfredatında Hadis, Kelam, Fıkıh, Hitabet gibi derslerin yanında Fizik, Geometri, Felsefe, Hukuk, Sağlık, Beden Eğitimi gibi dersler de yer almıştır. Ders programlarına bakıldığında, sadece dini derslere yer veren dönemin medrese eğitimi anlayışından farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.[7]

Medresetü'l Eimme ve'l Hutaba 1913 yılında açılmıştır. Din hizmetleri alanında açılan bu medresede Arapça, Türkçe, Hitabet, Ezan, İlahi Uygulaması gibi dersler verilmiştir. Ders programı incelendiğinde daha çok mesleki derslerin olduğu söylenebilir.[8] Nüfus ve tapu kayıtlarını tutma, evlenme-boşanma işlemlerini yürütme, ahlak zabıtalığı yapma görevlerini de üstlenen imamlara ve hatiplere yönelik bu özel medreseler, "imam ve hatipler kısmı" ile "müezzin kısmı" olmak üzere iki kısımdan meydana gelen orta mektep seviyesindedir.[9] Bu medreselerin açılmasının birinci dünya savaşı yıllarına denk gelmesi hak ettikleri

[5] Mustafa Öcal, *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015), 4.
[6] İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 59.
[7] Tuğba Yalçın Aydeniz, "Osmanlı'da İlk Vaiz Yüksek Okulu: Medresetü'l Vaizin", *Osmanlı İstanbulu III*, ed. M. Feridun Emecen vd. (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2015), 620.
[8] Recai Doğan - Fatma Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", *Din Eğitimi*, ed. Recai Doğan - Remziye Ege (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021), 144.
[9] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 59-60.

ilgiyi görmelerini engellemiştir. Bununla birlikte bu medreselerin açılması daha önce örnekleri olmayan bu döneme özgü olma yönüyle yeni uygulamalardır.[10]

Medresetü'l İrşad, Medresetü'l-vâizîn ile Medresetü'l Eimme ve'l Hutaba'nın öğrenci yetersizliği nedeniyle birleştirilmesi neticesinde 1919 yılında kurulan bir medresedir. Bu medresede "vaizler" ile "imam- hatipler" olmak üzere iki şube oluşturulmuştur. Bu yeni okulun öğrenim süresi, imam-hatip kısmında 2, vaizler kısmında 3 yıl olarak belirlenmiştir. Vaizler kısmının öğretim programında mesleki derslerin yanı sıra Sosyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe Tarih gibi derslere de yer verilmiştir.[11]

Nitelikli din adamı yetiştirme gayesiyle açılan bu üç tür ihtisas medresesinden dönemin zor şartları nedeniyle istenen verim alınamamıştır. Balkan savaşları ve Birinci Dünya Savaşından dolayı öğrencilerinin çoğu şehit olan ve yeni öğrenci bulamayan bu okulların mezunlarına da yeterli istihdam alanı açılamamıştır.[12]

1.2. Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi

Osmanlının son dönemlerinde medreselerin ıslahına yönelik pek çok girişimde bulunulmuştur. Bunlardan biri de medreseleri tek çatı altında toplama düzenlemesidir. İlk olarak İstanbul'da bulunan medreseler için düzenleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu çerçeve öğretim faaliyetlerini sürdüren medreseler, bir araya getirilerek "Dâru'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi" adı altında tek bir medrese kabul edilmiştir. Bütün öğrencilerin aynı usul ve kaidelerle eğitim sürecini yaşamaları temin yoluna gidilmiştir.[13] Geleneksel medrese yapısından farklı olan bu eğitim kurumları, batı tarzı eğitim kurumları örnek alınarak yapılandırılmaya çalışılmıştır. Tâlî kısm-ı evvel, tâlî kısm-ı sânî ve âlî olmak üzere üç öğretim aşama ve her bir aşamanın da öğretim süresi 4 yıl olmak üzere toplam 12 yıl olacak şekilde bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Giderek bozulan ve öğretimi sadece dinî ilimlere münhasır kalan bir yapı[14] terk edilerek genel olarak derslerin %40'ı mesleki dersler %60'ı ise Sosyoloji, Psikoloji, Maliye, Resim, Beden gibi kültür dersleri

[10] Salih Zeki Zengin, "Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş (İstanbul: Ensar Yayınları, 2014), 41.
[11] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 144.
[12] Salih Zeki Zengin, "Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/1 (2003), 224.
[13] Mübahat Kütükoğlu, "Darül Hilafetil Aliyye Medresesi ve Kuruluşu Arefesinde İstanbul Medreseleri", *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi* 1/2 (1978), 3.
[14] Mübahat S. Kütükoğlu, "Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 03 Kasım 2022).

olarak tanzim edilmiştir. Bu medrese modeli, sonraki dönem Anadolu medreselerinin yapılandırılmasında örnek alınsa da uygulama birliğine gidilememiştir.[15] Bu girişimler medrese ıslahına yönelik olumlu adımlar olmasına rağmen Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesi medresenin talebe bulmasını güçleştirmiştir. Dahası 1910, 1914 ve 1917 yıllarında üç ayrı Islah Nizamnamesi hazırlanıp yürürlüğe konulması sebebiyle olsa gerek bu farklı programlarla açılan medreseler yeterince ilgi görememiştir.[16]

1.3. İmam Hatip Mektepleri

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden sonra dönemin Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) Vasıf Çınar'ın emriyle 1924 tarihinde medreselerin kapatılması üzerine farklı yerlerde 29 adet imam hatip mektebi açılmıştır. Mesleki derslerin yanında fen ve kültür derslerinin yer aldığı bir program uygulayan imam hatip mektepleri, ilkokula dayalı eğitim süresi 4 yıllık okul olarak tasarlanmıştır. Ancak bu mektepler, ilk defa açılmış olmaktan ziyade, Dar'ul Hilâfe-i Aliyye medreselerinin isim ve programlarının değiştirilmesiyle oluşturulmuşlardır. Bu mekteplerin programları incelendiğinde yukarıda bahsi geçen Dar'ul Hilâfe-i Aliyye ve Medresetü'l Vaizin'e benzediği söylenebilir.[17] Müfredatlarında yer alan derslerin %47'si meslek dersleri %53'ü ise fen ve kültür derslerinden oluşmaktadır.[18] Bu durum, bu okulların genel din eğitimi veren kurumlardan ziyade mesleki din eğitimi veren okullar olarak düşünüldüğünün göstergesidir.[19]

Yasal ve meşru hiçbir gerekçe olmamasına rağmen "yüksek diniyyat mütehassısı yetiştirmek" amacıyla açılan bu mektepler, açıldıktan bir yıl sonra 2 tanesi hariç kapatılmıştır. Bu ikisinin de zamanla kapatılma yoluna gidilmiştir. 1931-1932 ders yılında ise imam hatip mekteplerinin öğretimi sona ermiştir.[20] Ömürlerinin kısa olması bu okullardan çok az kişinin mezun olmasına neden olmuştur. Bu durum okulların niteliklerine ve mezunların yeterliliklerine dair fikir yürütmeyi zorlaştırmaktadır.

---

[15] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 145.
[16] Mustafa Öcal, "Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri (1913-2013)", *Değerler Eğitim Merkezi* 100. Yılında İmam Hatip Liseleri (2015), 66.
[17] Mustafa Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. Mustafa Köylü - Nurullah (İstanbul: Ensar Yayınları, 2014), 228.
[18] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 80.
[19] Yusuf Acuner, "İmam Hatip Okulları", *Din Eğitimi*, ed. İbrahim Turan - Bayramali Naziroğlu (Ankara: Bilay Yayınları, 2020), 129.
[20] Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM Yayınları, 2014), 51-53.

Resmi kaynaklara göre, bu okulların kapatılma gerekçesi öğrencilerin rağbet etmediğidir. Bununla birlikte pek çok farklı nedenin de olduğu bilinmektedir. Bu okullara yönelik olumsuz tutumun daha ilk açıldığı günlerde başladığını söylemek mümkündür. "Okulların orta derece mektep seviyesinde ve mezunlarının İlahiyat Fakültesine gidemiyor olması"[21] başlı başına önemli bir sorundur. Bununla birlikte Öcal'a göre kapandıkları dönemde bile bu okullar, devletin her tür desteğini verdiği emsal okullara nazaran daha fazla öğrencinin gittiği okullardır. Dolayısıyla öğrencisizlik geçerli bir sebep değildir. Mekteplerin lise kısımlarının açılmaması, mezunlarının istihdam alanının olmaması, okul öğrencilerin etiketlenmesi, hoca ve talebelere baskı uygulanması, okullara çalışacak personel ve ödenek verilmemesi, 1927'de din görevliliğinin devlet memuriyetinden çıkarılması gibi nedenlerin[22] bu okulların kapatılmasına sebep olduğunu söylemek daha makuldür. Daha açık bir ifadeyle bu okulların, mevcut yönetimin laiklik anlayışı ve uygulamaları ile 1928 yılında yapılan harf inkılabı gibi uygulamalara bağlı olarak devlet politikası gereği kapatıldıkları söylenebilir.[23]

1.4. İmam Hatip Kursları

İmam hatip mekteplerinin kapatılması, okul müfredatından din derslerinin çıkarılması ve yüksek din öğretiminin yapılmayışının üzerinden yıllar geçtikçe ülkede dramatik görüntüler baş göstermeye başlamıştır. Din görevlisi yetiştirecek herhangi bir kurumun olmayışı, Osmanlı döneminde yetişmiş din görevlerinin yaşlarının ilerlemesi ve ölüm gibi nedenler, din adına toplumda olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. 1950'lili yıllara doğru mihraba çıkıp namaz kıldıracak, ölen kimselerin cenazelerini yıkayacak kimseler oldukça azalmıştır. Bu durum siyasi partileri, siyaset gereği konuyla ilgilenmek durumunda bırakmıştır.[24]

1949 yılında ilk olarak İstanbul ve Ankara'da olmak üzere kurslar açılmıştır. Daha sonra farklı yerlerde benzer kurslar açılmaya devam etmiştir. 10 ay süreli imam hatip yetiştirme kurs programı hazırlanmasına rağmen uygulamada kurs sürelerinin 5 ay olduğunu ifade edenler de vardır. Kursların açılması sürecinde yaşanan sıkıntılardan biri de kursta hocalık yapacak yeterlilikte kimselerin bulunmayışı olmuştur.[25] Dahası kurs programında Tarih, Türkçe, Coğrafya, Yurt

[21] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 54.
[22] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 231-232.
[23] Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)* (İstanbul: Ensar Yayınları, 2011), 110.
[24] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 233.
[25] Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, 128.

Bilgisi, Sağlık Bilgisi gibi dersler olmasına rağmen Fıkıh dersinin olmaması dikkat çekicidir. Bu durum kursların gereksinim duyulan din görevlisi ihtiyacını karşılamaktan ziyade demokrasiye geçiş döneminde siyasi bir yatırım gayesiyle açılmış oldukları yününde yorumlanabilir. Zaten kursların açılma sürecinde o dönem hükümetinde fikir birliğinin olduğunu söylemek güçtür. Zira meclis görüşmelerinde imam hatip liselerinin açılması gerektiği konuşulmasına[26] rağmen imam hatip kurslarının açılması şeklinde bir uygulamaya gidilmiştir.[27] Uygulanan müfredat, hocaların durumu, verilen süre gibi kimi nedenlerden kaynaklı kurslardan istenen faydanın sağlandığı söylenemez.[28] Buna rağmen bu kursların açılması, din eğitiminin devlet eliyle verilmeye başlanması sonraki dönem din eğitimindeki gelişmelere öncülük ettiğinden büyük öneme sahiptir.[29]

İmamlık ve hatiplik gibi dini görevi ifa edecek kimselere duyulan ihtiyacın ve bu kimselerin yetiştirilmesine yönelik kurumların açılabileceğinin kabul edilmesi, bu uygulamaların rejim ve Anayasanın laiklik ilkesiyle çelişmeyeceğinin tasdik edilmesi anlamını taşıdığına yormak mümkündür.[30] Zira bu uygulamanın laiklik karşıtı olduğunu o dönemde de söyleyenler az değildir. Ancak komünizm tehlikesi[31] ve siyasi hesaplar onların da ciddi olarak muhalefetlerinin önüne geçtiği söylenebilir.

1.5. İmam Hatip Okulları

Demokrat partinin kurulması ve 1950'de iktidara gelmesi Türkiye'de din eğitimi konularında ciddi değişimin başlangıcı olmuştur. Ezanın Türkçe dışında bir dille kullanılmasını yasaklayan maddenin kaldırılması, okul müfredatına isteğe bağlı din derslerinin eklenmesi, radyo dini yayın yasaklarının kaldırılması başta olmak üzere halkın din ve maneviyat alanında bir dizi olumlu gelişme yaşanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, Türk milletine hitap edecek olgun, kültürlü imam ve hatiplerin olması gerektiğini ifade etmesinden sonra 1951-1952 ders yılı başında Ankara, Adana, İstanbul, Kahramanmaraş, Konya ve Kayseri olmak üzere yedi ilde imam hatip okulu açılması kararı alınmıştır. Henüz din eğitimi genel müdürlüğü olmadığı için bu okullar, özel okullar müdürlüğüne bağlı

[26] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 169.
[27] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 233-235.
[28] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 97.
[29] Eyup Şimşek, "Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)", *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 49 (01 Ocak 2013), 391.
[30] Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, 126.
[31] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 150.

olarak açılmış ve eğitime başlamışlardır. 5 yıllık ilkokula dayalı 4 yıl eğitim veren ortaokul seviyesinde olan bu okulların, 1954-1955 öğretim yılında mezunlarını verdikleri dönemde 3 yıllık lise kısımları da açılmıştır. Böylece imam hatip okulları 4+3=7 yıl eğitim veren bir öğretim kurumu haline gelmiştir.[32] Zamanla okulların ve bu okullara kayıt olan öğrencilerin sayılarında da ciddi artışlar olmuştur.[33]

İmam hatip okullarıyla halkı din ile ilgili konularda aydınlatmanın yanında "imamlık, hatiplik, Kur'an kursu öğreticiliği, gerektiğinde müftülük, vaizlik ve benzeri görevleri yapmak üzere ortaöğretim görmüş din görevlisi yetiştirme"[34] amaçlanmıştır. Bu okulların programları incelendiğinde 1924-1932 yılları arası eğitim faaliyetlerini sürdüren imam hatip mekteplerinin programlarına benzediği söylenebilir. Programda yaklaşık %40 mesleki (dini), %60 ise fen ve kültür dersleri yer almıştır. Bu okullarda uygulanan programda yer alan fen ve kültür dersleri eş değer diğer normal okulların programlarına denk iken mesleki dersler ek olarak verilmektedir. Bu durum ders programlarının yoğun ve ağır olduğu şeklinde yorumlanabilir. Program okulun hem ortaokul hem de lise kısımlarında 1971 yılına kadar değiştirilmeden devam etmiştir.

İmam hatip okullarında dikkati çeken bir durum ise Kur'an-ı Kerim dersinin latin harfleriyle okutulma şartının getirilmesidir. Fakat İstanbul İHO müdürü Celalettin Ökten, Kur'an'ın Arapça aslından okutulması hususunda çokça çaba sarf etmiş ve bu kararı tashih ettirmiştir.[35] Yanı sıra ders kitaplarının olmayışı, hocaların azlığı ve yetersizliği o dönem okullarında yaşanan temel sıkıntılardır. Her ne kadar 1949 yılında açılan Ankara İlahiyat Fakültesi mezunları varsa da bu durum öğretmen sıkıntısını gidermek için yeterli olmamıştır. 1959 yılında yüksek İslam enstitülerinin kurulmasına kadar hoca sıkıntısı devam etmiştir.[36] Bu enstitülerin ilki 1959 yılında İstanbul'da, İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü adıyla açılmıştır. Daha sonra farklı illerde faaliyete başlayarak sayıları artmıştır.

İmam hatip okulu mezunlarının kendi alanlarında yükseköğrenime devam edebildikleri tek yer, Yüksek İslam Enstitüleriydi. İmam hatip okul mezunları lise mezunu sayılmadıklarından Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesine dahi alınmamışlardır. Bu okul mezunlarının, diyanet görevlisi olmak, dışarıdan fark

[32] Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, 137.
[33] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 151-152.
[34] İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği, *MEB, İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği* 14193 (22 Mayıs 1972). 175.
[35] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 236.
[36] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 105.

dersleri vererek lise mezunu olmak ve enstitülere gitmek gibi seçenekler dışında alternatifleri olmamıştır. Bu okulların ilk öğrencilerinin çoğu köyden gelen imkanları kısıtlı olan çocuklar olmalarına rağmen "kendilerini meslekleri için mükemmel şekilde yetiştirmek idealiyle" okumuşlardır.[37] Müfredatlarında Arapça dersi olmadığı için[38] kendi imkânlarıyla çoğu zaman okul dışı zamanlarda bilgi eksikliklerini giderme yoluna gitmişlerdir.

1965 yılından itibaren din görevlileri, devlet memuru grubuna dâhil edilmiştir. Bu görevi icra edenler devlet bütçesinden maaş almaya başlamışlardır. Bu durum din görevlilerinin itibarlarının artmasına katkı sağlamıştır.[39] Bu düzenlemeler, imam hatip okullarına teveccühü arttırmış, devlet millet kaynaşmasını sağlamıştır.[40]

1.6. İmam Hatip Liseleri

1739 sayılı Milli Eğitimin Temel Kanununda bu okullar, liseler olarak isimlendirilerek "İmam-hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır."[41] şeklinde tanımlanmıştır. Düzenlemeyle bu okullar, imam, hatip, Kur'an kursu öğreticisi yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayıcı program uygulayan orta öğretim kurumu olarak kabul edilmişlerdir.[42] Bu uygulama, imam hatip okullarında değişimi ve ilerlemeyi beraberinde getirmiştir. Çünkü bu kanunla öğrenciler, o yıllarda devam edebildikleri yüksek İslam enstitüleri yanı sıra üniversitelerin sözel puanla öğrenci alan bazı bölümlerine girme hakkına da kavuşmuşlardır. Diğer bütün mesleki ve teknik okullar ile birlikte üniversitelerin farklı bölümlerine öğrenci göndermek, sonraki yıllarda bu okullara olan teveccühün artmasını sağlamıştır. Dahası, Milli Eğitim Temel Kanunu, Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun yanında imam hatip okullarına ikinci bir yasal dayanak olmuştur.[43]

---

[37] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 107.
[38] Acuner, "İmam Hatip Okulları", 131.
[39] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 156.
[40] Şimşek, "Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)", 410.
[41] 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu , (16 Haziran 1973), Kanun No. 14574.
[42] Acuner, "İmam Hatip Okulları", 131.
[43] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 246-247.

İmam hatip liselerinde diğer önemli bir gelişme ise 1974 yılında Arapça ve Kur'an- Kerim derslerinin zorunlu seçmeli ders şeklinde müfredatlarına eklenmesi olmuştur. Bu durum Kur'an'ın okunması ve anlaşılmasına yönelik daha çok vurgunun yapılmak istendiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte orta kısımda dini/mesleki dersler önceki yıllara göre azaltılmıştır. Bu uygulamanın sebebinin, ortaokul ile lise müfredatlarının birbirini tamamlaması şeklinde (3+4=7) düşünülmüş olduğu söylenebilir. Yoksa bu okullara yönelik olumsuz bir gelişme şeklinde yorumlanması doğru değildir. 12 Eylül 1980 İhtilali sonrası Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan kimi düzenlemelerle imam hatip lisesi mezunlarına yükseköğretimin istisnasız bütün bölümlerine girme hakkı tanınmıştır.

İmam hatip okullarıyla ilgili dikkat çeken diğer bir husus ise yönetmeliğinde kayıt şartlarından birinin "erkek olmak" şeklinde yer almasıdır. Bu durum aslında Anayasanın "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesine terstir. Nitekim hukukçu bir velinin girişimleri sonucu 1976 yılında bu şart değiştirilmiş ve kız öğrenciler bu okullara kayıt hakkı elde etmişlerdir.[44] Sonraki yıllarda kayıt yapan ve devam etmiş öğrencilerin sayıları giderek artmıştır.

1986'da Atatürkçülük ile ilgili konular ilkokul 1. sınıftan itibaren tüm okulların öğretim programlarına, ders kitaplarına ve derslere dâhil edilmiştir. Bu kapsamda imam hatip lisesi müfredatında yer alan Fıkıh, Arapça, Akaid, Kelam, Dinler Tarihi gibi derslere de Atatürkçülük ile ilgili konular eklenmiştir.[45]

1.7. Anadolu İmam Hatip Liseleri

Anadolu liseleri, MEB tarafından yabancı dille öğretim yapacak okullar olarak tasarlanmış ve ilk olarak 1955'te "Maarif Koleji" adıyla açılmıştır. 1975'te bu kolejler "Anadolu Liseleri" ismiyle dönüştürülmüş ve başarılı öğrencileri kabul etmişlerdir. Anadolu imam hatip liseleri (AİHL) ise yurt dışında yaşayan işçi çocukların Türkiye'ye getirilerek yetiştirilmesi ve din görevlisi olarak yeniden geldikleri yerlere gönderilmesi amacıyla açılmıştır. Bu amaçla ilk olarak İstanbul'da 1985-1986 yılında yabancı dili Almanca ağırlıklı Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır. Bu okul daha 1990 yılında Kartal'a taşınarak Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi adını alarak marka ve öncü bir model olmuştur.[46] 1989-1990 öğretim yılında bu okulun programına İngilizce ağırlıklı bir bölüm eklenmiştir. Bu okullar farklı illerde de açılarak sayıları gittikçe artmıştır. Açılış amacına uygun

[44] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 242.
[45] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 158.
[46] Acuner, "İmam Hatip Okulları", 131.

olarak bu okullar ilk dönemlerde Almanya'dan gelen öğrencileri kabul etmesiyle birlikte sonraki yıllarda sınavla yurt içinden öğrencileri de kabul etmiştir. Dış ülkelerden gelen öğrenciler zamanla azalmıştır.[47]

Sınavla öğrencileri kabul eden okullarda, sınıfta bulunan öğrenci sayılarının da belirli bir sayıda tutulması, başarının artmasını beraberinde getirmiştir. Bu okulların ders çizelgelerinde hazırlık sınıflarında 23 saatlik yabancı dil eğitiminin verilmesi onları diğer İHL'lerden ayıran temel özellik olarak göze çarpmaktadır.

Bu okullar ile ilgili sıkıntı ise belli bir dönemde bağımsız olarak açılmalarına izin verilmemesidir. Yani ilk açılan AİHL bağımsız müdürlük iken diğerleri daha çok şube şeklinde olmuştur. Farklı semtlerde ve ayrı binalarda şube şeklinde faaliyet gösteren okulların öğrenci sayıları gittikçe artmıştır. 1992-1993 yılından itibaren bu şubeler bağımsız müdürlük haline de gelmeye başlamıştır.

1.8. 28 Şubat 1997 Sonrası İmam Hatip Liseleri

1990'lı yıllarda SSCB'nın yıkılması ve soğuk savaşın son bulmasıyla komünizm tehlikesi nispeten azalmıştır. Amerika Birleşik Devletleri 'radikal İslam'ın en önemli düşman olduğu" şeklinde bir anlayışı dünyaya servis etmeye başlamıştır. Bu tavrın etkisiyle ülke içerisinde bazı kesimler, imam hatip okullarının artmasından rahatsız olmaya başlamıştır.[48] 28 Şubat 1997 yılında Milli Güvenlik Kurulunun (MGK) aldığı ve açıkladığı kararlar hem dönemin Refah yol hükümetini hem de dini önemseyen farklı kesimleri ciddi derecede sarsmıştır. Erbakan'ın istifaya zorlanması neticesinde, Mesut Yılmaz'ın Başbakanlık, Hikmet Uluğbay'ın da Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı koalisyon dönemine geçilmiştir. "28 Şubat süreci" olarak isimlendirilen bir dönemde bir dizi kararlar alınmıştır. Bu kararlardan İmam Hatip Liselerini en çok etkileyen ise yükseköğretimin farklı bölümlerinde okumalarının engellendiği 5+3 kesintisiz zorunlu eğitim kararıdır.[49] Bu durum İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımlarına öğrencilerin alınmaması ve zamanla kapanması şeklinde bir sonuç doğurmuştur. Orta kısmın kapanması öğrenci sayısında ciddi bir azalmanın olması anlamına gelmektedir.

İmam hatip okullarının lise kısımlarıyla ilgili ise 1998 yılında 1+3 şeklinde düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemeyle, normal İmam Hatip Liseleri Kur'an-ı Kerim ve Arapça ağırlıklı, Anadolu İmam Hatip Liseleri ise Kur'an-ı Kerim ve

[47] Öcal, *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*, 222-223.
[48] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 161.
[49] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 162.

Yabancı dil (İngilizce veya Almanca) ağırlıklı hazırlık sınıfından sonra lise öğretimi yaptırılan bir kurum hüviyeti almışlardır.

1999 yılında imam hatip lisesi mezunlarının diğer mesleki ve teknik lise mezunlarıyla birlikte kendi alanları dışına çıkmasını kısıtlayan uygulamalar yapılmıştır. Bunun için Ortaöğretim Başarı Puanı'nın hesaplanmasında (OBP) katsayı 0,5 yerine 0,2 ile çarpılma şeklinde bir hesaplama yoluna gidilmiştir. Böylece imam hatip lisesi mezunlarının aleyhine işleyen 25-30 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Yükseköğretimin farklı bölümlerine girmelerini engelleme çabalarına rağmen kimi İHL mezunları çok yüksek puan alarak bu engelleri aşabilmiştir. Bu durumu fark eden dönemin yöneticileri, 2003 yılında ise OBP'nın 0,8 ile çarpılması yerine 0,3 ile çarpılması şeklinde yeni bir uygulama getirmişlerdir. Bu durum, İHL öğrenci puanlarından yaklaşık olarak 50 puan eksiltilmesi anlamını taşımaktadır.[50] Bu uygulama Ak Parti hükümetinin 8. Yılı olan 2010 yılına kadar devam etmiştir. 2010 yılında kısmen; 2011 yılında ise OBP'nin hesaplanmasında kullanılan farklı katsayı uygulamaları tamamen terk edilmiştir. Böylece İHL mezunları diğer lise mezunlarıyla eşit şartlarda üniversite sınavına girme hakkı kazanmışlardır.[51]

1997 ile 2004 yılları arası İHL öğrenci sayılarında önemli bir düşüş yaşandığı yıllar olmuştur. 1996-1997 öğretim yılında ortaokul ve lise öğrenci sayısı 511 bin 501 iken 1997-1998 öğrenim yılında 178 bin 46'ya düşmüştür. 2002-2003 öğretim yılında ise bu sayı 64 bin 53'e kadar gerilemiştir.[52] Dahası pek çok İHL kapatılmak durumunda kalmıştır. Sonraki yıllarda kısmen artan öğrenci sayılarında asıl artış 2011 yılı sonrası ortaokulların açılmasıyla gerçekleşmiştir.

1.9. 4+4+4 Eğitim Düzeninde İmam Hatip Lisesi

Yukarıda ifade edildiği gibi 28 Şubat sürecinde imam hatip liselerinin orta kısımları kapatılmış, katsayı uygulamasıyla bu liselere teveccüh azaltılmıştır. Kamuoyunun yoğun talebi, din ve değerler konularının erken yaştan itibaren verilmesinin daha etkili olabileceğine dair pedagojik bulgular, siyasi emeller, bu okulların orta kısımlarının tekrar açılmasını gündeme getirmiştir. Nitekim 2012-2013 öğretim döneminde zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, imam hatip liselerinin orta kısımlarının açılmasının yasal zeminini oluşmuştur. 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesi, zorunlu 5 ilkokul (1,2,3,4,5) + 3 ortaokul (6,7,8) yerine

[50] Ruşen Çakır vd., *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler* (İstanbul: TESEV Yayınları, 2004), 73.
[51] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 252-253.
[52] Çakır vd., *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*, 63.

4 ilkokul (1,2,3,4)+4 ortaokul (5,6,7,8) + 4 lise (9,10,11,12) şeklinde 4+4+4 olarak bilinen bu uygulamayı içermektedir. Böylece yeni düzenleme ile ilkokulu tamamlayan öğrenciler imam hatip ortaokullarına gidebilmektedirler. Düzenlemenin çıktığı 2012 yılında 1099 imam hatip ortaokulu açılmış, bu okullara 94.467 kişi kayıt yaptırmıştır.[53] Ancak rızasıyla kayıt yaptıran öğrenciler olduğu gibi yakın bölgesinde başka okul olmadığı için bu okullara gitmek durumunda kalanların olduğu bilinmektedir.

2014 yılında imam hatip liselerinde program çeşitliliğine gidilmiştir. Bu çerçevede liselerde 8 ayrı program uygulanmaktadır. İngilizce, Arapça, Fransızca, Almanca, Farsça, İspanyolca, Rusça, Çince, Japonca, İtalyanca olmak üzere 10 ayrı dilde hazırlık sınıfının bulunduğu 48 okul mevcuttur. Proje imam hatip liseleri, merkezi sınav ve özel yetenek sınavıyla öğrenci almaktadır. Hafızlık eğitimini tamamlayan öğrencilerin kayıt yaptırabildiği hafızlık proje imam hatip liselerinin sayısı 58'dir. Geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar programı uygulayan sanat bölümlerinin yer aldığı 14 okula öğrenciler özel yetenek sınavıyla kabul edilmektedir. Spor programı uygulayan 8 okul, musiki programı uygulayan 12 okul mevcuttur. 17 uluslararası imam hatip lisesinde dünyanın 105 ülkesinden öğrenciler gelmektedir. Teknoloji ağırlıklı imam hatip liselerinin sayısı ve ilahiyat ağırlıklı eğitim veren imam hatip liselerinin sayısı 2'dir. YKS'de (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) 436 öğrenci ilk 1000 öğrenci arasına girmiştir. 2022 yılı itibariyle Türkiye'deki tüm ortaokul öğrencilerinin sayısı 5 milyon 121 bin 124'tür. İmam hatip ortaokulu öğrenci sayısı, 710 bin 264'tür. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin tüm okullar içindeki oranı ise 13,87'dir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin tüm liseler arasındaki oranı ise 10,34'tür.[54]

4+4+4 zorunlu eğitim adlı düzenlemeyi destekleyenler olduğu gibi düzlenmeye karşı çıkanlar da olmuştur. Karşı çıkanlar, zorunlu din eğitiminin yanında, bazı okulların imam hatibe çevrilmesi ve yeni imam hatip ortaokullarının açılmasını hedef almışlardır. Bu durumu "düzenlemenin dayanağı çocuk psikolojisi ya da çocukların sağlıklı gelişimi değil, imam-hatiplerin orta kısımlarını yeniden açmaktır."[55] şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca düzenlemeye ilişkin "Hurafe ve inançların belirleyeceği bir toplumsal yapının oluşumuna zemin

[53] Zafer Çelik vd., *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu* (Eğitim-Bir-Sen, 2013), 26.
[54] ÖNDER İmam Hatipliler Derneği, "İmam Hatiplerin Tüm Okullara Oranı 13,5", *Önder İmam Hatipliler Derneği* (20 Eylül 2022).
[55] İlkay Meriç, "4+4+4'ün Arkasına Gizlenenler", *Sınıf Mücadelesinde Marksist Tutum* (17 Nisan 2012).

oluşturacak 4+4+4 düzenlemesi yetişecek kuşaklara, ülkemize ve ulusumuza daha fazla zarar vermeden kaldırılmalı."[56] şeklinde itirazlarını yöneltmişlerdir.

1.10.Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri

Çağın ihtiyaçlarına, öğrenci ve velilerin taleplerine bağlı olarak imam hatip okullarında farklı programlar uygulama yoluna gidilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin daha nitelikli ve farklı yükseköğretim alanlarına gitmelerine katkı sağlamak amacıyla farklı program uygulayan imam hatip ortaokulları ve liselerin sayısı gittikçe artmaktadır. MEB Din Eğitimi Genel Müdürlüğü bu okulları aşağıdaki şekilde tasnif etmiştir. İmam Hatip Ortaokulları (İHO), Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL), bünyesinde İHO bulunan AİHL (AİHL+İHO), proje okulları, program okulları, dil projesi hazırlık sınıfı uygulayan AİHL, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi/programı İHO, hafızların eğitim gördüğü AİHL (hafızlık pekiştirme), güzel sanatlar, musiki ve spor programı uygulayan AİHL, Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri.[57]

Proje AİHL'ler öğrencileri akademik, sosyal, kültürel sportif ve mesleki alanda daha nitelikli hale getirmek için[58] öğrenci merkezli, öğrenciye ve çoklu zekâ kuramını temel alan bir yapı görünümündedir. Öğrencilerin sınavla alınması, okul yönetim yapı ve işleyişindeki farklılıkları, öğretmen seçiminin yapılabilmesi, program çeşitliliği[59] imkânı gibi hususlar bu okullarda istenen verimin elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, farklı program uygulayan İHL'lerin varlığı bazı kesimler tarafından Anadolu Lisesi- AİHL, Fen Lisesi -Fen Lisesi Programı uygulayan AİHL, Sosyal Bilimler Lisesi -Sosyal Bilimler Lisesi Programı uygulayan AİHL, Güzel Sanatlar Lisesi -Güzel Sanatlar Lisesi programı uygulayan AİHL, Spor Lisesi- Spor Lisesi programı uygulayan AİHL'lerin olmasını alternatif eğitim şeklinde değerlendirilerek sert bir şekilde eleştirilmiştir.[60] Bu eleştirilerden nasibini alan programlardan biri de Uluslararası İmam Hatip Liseleridir.

---

[56] Eğitim İş Sendikası, "Meb İstatistikleri 4+4+4 Eğitim Sisteminin Yarattığı Yıkımı Ortaya Koydu" (Erişim 09 Kasım 2022).
[57] "Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar" (Erişim 09 Kasım 2022).
[58] Davut Karaman, "Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi", *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 11 (30 Haziran 2021), 11.
[59] "Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması" (Erişim 09 Kasım 2022), 21.
[60] Maksut Balmuk, "İmam Hatip'te Yeni Oyun", *Odatv4.Com* (Erişim 09 Kasım 2022).

1.11. Uluslararası İmam Hatip Liseleri

Küreselleşen dünyada toplumların sağlıklı iletişim kurabilmesi için iş birliğine ve diğerini tanımaya ciddi ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda, farklı ülkelerde eğitim görme, uluslararası düzeyde öğrenci değişim programları, program akrediteleri gibi uygulamalara başvurulmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de uygulanan programlardan biri uluslararası imam hatip liselerinin açılmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Diyanet Vakfı'nın ortak projesi olan uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılması Müslümanların yaşadığı ülkelerle kültürel birlik oluşturma anlamında önemlidir. Bu liselerin açılmasıyla yabancılara, Türkçe öğretilmesinin yanında onların hem kendi aralarında hem de Türk öğrencilerle kaynaşmalarını sağlayarak aralarında kalıcı bağların kurulması hedeflenmektedir.[61] Bu amaçla ilk olarak 2006-2007 öğretim yılında farklı ülke öğrencilerini kabul eden Kayseri Mustafa Germirli AİHL açılmıştır. 2011-2012 yılında ise Fatih Sultan Mehmet AİHL öğretime başlamıştır. 2022 yılı itibariyle uluslararası imam hatiplerin sayısı 17'ye kadar çıkmıştır.[62] Bu liselere Asya'dan Avrupa'ya, Kafkaslardan Afrika'ya kadar dünyanın pek çok ülkesinden öğrenciler gelerek eğitim alma fırsatı elde etmişlerdir. Bu anlamda dünyanın dört bir yanındaki Müslümanları tek çatı altında toplamaya katkı sağladığı söylenebilir.[63]

2. İmam Hatip Modeli ve İlgili Tartışmalar

Eğitim sistemleri, bir toplumun yükselmesine katkı sağladığı gibi bazen de geri kalmasına da sebep olabilmektedir.[64] Dolayısıyla eğitim sistemlerinin en önemli hedefi, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek olmalıdır. Bu anlamda Osmanlı devletinin son dönemlerinde eğitim-bilim merkezleri olarak medreseler, toplumun ihtiyaçlarına cevap verme özelliklerini yitirmeye başlamıştır. Medrese, orta ve yükseköğrenim düzeyinde eğitim veren merkez olarak kendisinden beklenen fonksiyonları göstermeyince başka yollar aranmak durumunda kalınmıştır. Batılı anlamda okulların açılması bu arama çabalarının

---

[61] Fatih Bayezit, "Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri", *TALİM* 1/2 (2017), 302.

[62] Uluslararası İmam Hatip Mezunları Derneği, "Türkiye'deki Uluslararası İmam Hatip Liseleri" (Erişim 09 Kasım 2022).

[63] Esra Doğan, *Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Eğitim* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 73.

[64] Hasan Şahin, "Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin İşlevlerini Yitirmesinin Sebepleri Üzerine", *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 12 (01 Ocak 1999), 253.

ürünü olarak görülebilir. Bununla birlikte medrese düzeninin çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlemesi amacıyla kimi çabalar gösterilmiştir. Yukarıda tarihine dair bilgi verilen Medresetü'l-Vaizin, Medresetü'l-Eimme ve'l Hutaba, Medresetü'l- İrşad ve Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri bu çabanın ürünleridir. Balkan savaşları ve Birinci Dünya Savaşı bu girişimlerin başarılı olmasını engellemiştir. Ancak söz konusu medreseler, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek bir imam hatip modelinin şekillenmesine katkı sağlamışlardır. Yeni açılan bu eğitim kurumlarının ders programları incelendiğinde, Medresetü'l-Eimme ve'l Hutaba'nın isim benzerliği olarak, Medresetü'l-Vaizin ve Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye medreselerinin ise müfredat (ders isim ve içerikleri) yönünden imam hatip modeline kaynaklık sağladığı söylenebilir.[65]

İmam hatip modeli hem kültür ve fen derslerinin hem de mesleki (dini) derslerin birlikte, biri diğerini destekleyecek ve öğrencilerin bütün gelişim alanlarına hitap edecek şekilde tasarlanmasını öngören bir modeldir. Bu model, Selçuklu-Osmanlı tecrübesinden de kaynağını alan Türkiye'nin kendine özgü geliştirdiği İslam eğitim modelidir.[66] Gelenek ile modern arasında dengeyi dikkate alan bu modelde, modernizmin ve sekülerliğin ihmal ettiği insanın manevi yapısı ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Başka bir ifadeyle dini dersler yoluyla insanın kendini ve rabbini tanıyarak bu dünyada erdemli bir yaşam sürmesi ve bu yaşamıyla öte dünyada güzel bir geleceği elde etmesi hedeflenmektedir. Öte yandan bu modelde müfredatın yaklaşık %60'ı kültür ve fen derslerinden oluşmaktadır. Derslerin verilme usulü öğrencilerin bütün yetilerinden istifade etmesine katkı sağlayacak şekildedir. Ayrıca, dersler, Kur'an ve Sünnet çerçevesinde ve çağdaş eğitim verilerini dikkate alacak bir usulde yapılandırılmaktadır. Zihinsel becerilerden yeterince istifade edilmesi, duygularının ihmal edilmemesi ve alınan eğitimin öğrenciyi özgürleştirmesi ve özgünleştirmesi beklenmektedir. Bu modelde verilen eğitim, salt sadakat ve itaati merkeze alan kimi dini grupların eğitim yaklaşımlarından farklılaşmaktadır. Bu anlamda İmam hatip modelinin eğitim düşüncesi ve yaklaşımı geleneksel medrese anlayışından öte, batı tarzı mekteplere daha çok benzemektedir.[67]

---

[65] "Türkiye'nin İmam Hatip Modeli Ve İslam Dünyasında Medreseler--Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı", haz. Ankara Düşünce Atölyesi ADA.
[66] İbrahim Aşlamaci, "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (2014), 266.
[67] Aşlamacı, "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", 269.

İmam hatip modelinin kurumsal hali olan imam hatip okulları, öğrencileri sadece İmam ve Hatiplik görevi için hazırlamazlar. Pek tabii bu kurumlardan mezun olan öğrencilerin bir kısmı bu görevleri icra edecektir. Ancak bu modelde dileyen öğrenciler, dini dersleri aldıktan sonra başka mesleklere yönelmektedirler. Burada aldıkları dini dersler onların hayatı doğru anlamlandırma, insan ilişkilerinde adil olma, erdemli bir yaşam sürme, ahlaki normlara riayet etme ve yaratıcıya karşı sorumluluklarını bilme noktasında katkı sağlamaktadır. Aşağıda açıklandığı üzere imam hatip modelinin beş önemli özelliğinin olduğunu söylemek mümkündür:

2.1. *İmam Hatip Modelinin Temel Özellikleri*

İmam hatiplerin model olmasını sağlayan ve bir bakıma onları diğer eğitim yaklaşımlarından ve İslam eğitim tecrübelerinden ayıran özellikler vardır. Aşlamacı'ya göre imam hatip modelinin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde tasnif etmek mümkündür.[68]

2.1.1. Devletin Gözetimi ve Denetimi Altında Bulunması

Bu modelin en temel özelliği devletin denetimi ve gözetimi altında ve devlet tarafından uygulanıyor olmasıdır. Dini eğitimin devlet tarafından ifa edilen temel bir hak olarak düzenlemesi ve uygulaması, toplumsal uzlaşı ve bütünlük açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerinin devlet tarafından atanması, müştemilatın devlet tarafından yapılması, programının devlet tarafından hazırlanması yönüyle model, döneminin şartları içerisinde eğitim öğretimi bir kamu hizmeti olarak sunan Nizamiye medreselerine benzemektedir. Öte yandan eğitimin devlet tarafından verilmesi yönüyle batılı devletlerin laiklik anlayışına dair geliştirdikleri dini eğitimin özel teşebbüslerce veya bağımsız sivil toplum kuruluşlarınca verilmesi fikrinden ayrılmaktadır. [69]

2.1.2. Genel Eğitim Sistemi İçerisinde Yer Alması

1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu imam hatip okulları dahil ülkedeki tüm öğretim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlayarak hepsini tek çatı altında toplamıştır. 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, İmam-Hatip okullarının milli eğitim sistemi içerisindeki konumunu devam ettirmiştir. İmam hatip okullarında, kuruluşlarından günümüze kadar

[68] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 157-168.
[69] Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2015), 190.

paralel bir eğitim sistemi yapılanmasına gidilmeyerek bu okulların milli eğitim sisteminin bir parçası haline getirilmesi, belirlenen milli eğitim politika ve uygulamalarının bir sistem ve bütünlük içerisinde yürütülmesine olanak sağlanmıştır. Buna rağmen, farklı program uygulamasını alternatif eğitim şeklinde değerlendirenler olmuştur.

2.1.3. Dini Dersler ve Kültür Derslerinin Birlikte ve Modern Tarzda Sunulması

Cumhuriyet dönemi boyunca imam ve hatip mektepleriyle başlayan tecrübede bu okullar için hazırlanan müfredatların, genel olarak %60'ını fen ve kültür dersleri, %40'ını dini dersler oluşturmuştur. Bu durum gelenek ile modernin uyum içerisinde buluşturulması anlamına gelmektedir. Bu modelde, müfredatın fen ve kültür dersleriyle çeşitlemesi medrese geleneğinden farklı şekilde, modern batı eğitim düşüncesinden etkilenme şeklinde yorumlanabilir. Dahası müfredatta yer alan derslerin modern tarzda okutulması çağdaş bir yöntemin takip edildiğini gösterir. Bu durum mevcut dini bilginin tekrarı ve taklidi yerine, onun çağa uygun anlaşılması ve yorumlanması şeklinde bir yaklaşımın benimsendiğini gösterir.[70] Ayrıca imam hatip okulları, genel eğitimde verilen din öğretimini yeterli bulmayan ya da okulların kültürünü ve dini atmosferini önemseyen toplumsal bir kesime alternatif sunmaktadır. Başka bir ifadeyle dünya ahiret dengesi kuran bireylerin yetişmesini arzulayan kimseler, imam hatiplerle bu imkânı bulmaktadır.

2.1.4. Türk- İslam Anlayışını Benimsemesi

Türk Müslümanlığı; İslam'ın Sünni Hanefi yorumunun benimsenmesidir. Bu yorumun iki farklı boyutu vardır. Bunlardan ilki, medreselerin ve ulemanın temsil ettiği fıkıhçı bir anlayışı yansıtan yaklaşımdır. İkincisi ise geniş halk tabakalarının sahip olduğu evliya kültü merkezli mistik ve halk İslam'ı denilen anlayıştır. Batılılaşmayla birlikte, modern yaklaşımın eklenmesiyle Sünni Hanefi yorum farklı boyutlara sahip olmuştur. Bu yorumda sahihlik vurgusuyla hurafenin terk edilmesi önemsenmiştir. Cumhuriyetle birlikte, yeni devletin ideolojisi ve inkılâplarıyla uyumlu milli birlik ve beraberliği önemseyen tek tip bir İslam anlayışına evrilmiştir.[71] Dinin daha çok birleştirici yönlerine vurgu yapılan bu yorumda, Sünni İslam'a ait inanç, ibadet ve ahlak esaslarını temel alan Kur'an ve Sünnet merkezli bir yaklaşım takip edilmektedir. Burada, mezhepçilikten uzak bir

[70] Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*, 161.
[71] İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam 1* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2019).

anlayış benimsenerek konular, çözümleyici ve yorumlayıcı bir tarzda sunulmaktadır.

2.1.5. Sosyo- Kültürel Çevresiyle Bütünleşmesi

Halkın bir kesiminin kendi değerleriyle barışık kendi aydınına karşı derin bir özlem ve ihtiyaç duyması, imam hatip okullarına olan desteğin arkasındaki temel güç olarak kabul edilebilir. Halk kurduğu vakıf ve derneklerle modern sayılacak yapıları inşa ederek bu okulların hizmetine sunmuştur. Okul binalarının ve pansiyonlarının büyük bir bölümü, bu amaçla kurulan dernek ve vakıflar tarafından yaptırılmıştır. Ayrıca bu okullar din eğimine ciddi kuşku duyan kesimlerden bazılarının bu korkularını yenmelerine de olanak sağlamıştır.[72] İmam hatip modelinde, cemaatçi bir yapıdan uzak durularak daha kuşatıcı bir yol izlenmiştir. Bu okul mezunları ülkenin farklı yerlerinde insan ilişkilerindeki örneklikleriyle çevreleriyle bütünleşmişlerdir.[73] Muhafazakâr halkın sahiplenmesiyle hiçbir meslek lisesine gösterilmeyen teveccüh bu okullara gösterilmiştir.[74]

2.2. *İmam Hatip Modeliyle İlgili Tartışmalar*

İmam hatip modelinin kurumsal yapıya bürünmüş hali olan imam hatip okulları, açıldığı ilk yıllardan itibaren eleştiriye maruz kalmıştır. Maruz kalınan en ciddi eleştirileri laiklik, mesleki lise olma, gerekenden fazla sayıda açılma, devlet kontrolünde olma, kalite şeklinde sıralamak mümkündür.

2.2.1. Laiklik

İmam hatip okullarına yönelik eleştirilerin en çok yoğunlaştığı nokta laiklik ilkesi olmuştur. Laiklik ilkesi temel alınarak yapılan eleştirilerin büyük bir kısmı pozitivist anlayışa sahip seküler kesimden gelmiştir.[75] Bunların ilki dinlerin artık insanlığa sunabilecek bir katkılarının kalmadığı, dolayısıyla dini toplumdan ve kültürden tamamen uzaklaştırmanın gerektiğini iddia eden görüştür. Buna göre din, miadını doldurmuş ve din/i eğitimine artık gerek kalmamıştır. Dolayısıyla dini ibadet mekânları inşa etmek ve bu mekânlara resmi olarak imam hatip atamak yersizdir. Günümüz toplumunun birlikteliğini en iyi sağlayan şey ise dünya

[72] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 260-261.
[73] Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, 187.
[74] İrfan Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri: Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı* (Karaköy, İstanbul: TESEV Yayınları, 2007), 23.
[75] Teceli Karasu, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Bulanık İmam Hatip Lisesi", *Bulanık/Kop İnsan-Coğrafya-Tarih-Kültür*, ed. İrşad Sami Yuca (İstanbul: Çizgi Kitapevi, 2022), 501.

yaşamına dini dahil etmemek olan laikliktir. Din dersleri ve din eğitimi veren kurumların varlığı da laiklik ilkesini ihlal anlamına gelmektedir.[76] Laiklik temelli imam hatip okullarına yönelik bu bakış açısı, çeşitli dönemlerde insan hakları ya da demokrasiyle bağdaşmayan uygulamaların yapılmasına neden olmuştur. 28 Şubat sürecinde uygulanan katsayı uygulamaları bu anlayışın ürünü olarak görülebilir.[77]

Buna karşın toplumun önemli bir kesimine göre, imam hatip okullarının açılması Anayasaya, kanunlara ve laikliğe aykırılık teşkil etmemektedir. 1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat kanunuyla bu okulların bizzat açılmalarının sağlandığı ve Atatürk döneminde açılan bu okulların resmi olarak kapatılma gerekçelerinde laikliğe aykırılığa dair hiçbir ibarenin bulunmadığı bilinmektedir.[78] Dünyanın farklı ülkelerinin laikliği yorumlama biçimleri de imam hatip modelinin laiklik karşıtı olarak değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

2.2.2. Meslek Okulu Hüviyeti

İmam hatip okullarına yönelik eleştirilerin ikincisi ise imam hatip okullarının meslek okulu olarak açıldıkları dolayısıyla mezunlarının bu meslek dışında görev yapamamaları gerektiğine ilişkin görüştür. Bu görüşe göre imam hatip liselerinin pek çok mezunu farklı görevler icra etmektedir. Bu durum bu okulların kendi misyonundan (meslek lisesi olma vasfından) uzaklaştığını göstermektedir. Bu iddia sahiplerine göre meslek ihtiyacına göre imam hatip okulu açılmalı ve öğrenci kabul edilmelidir.[79] Meslek liseleri ise ilkokula dayalı değildir. Yani ortaokulları yoktur. Dolayısıyla imam hatiplerde ortaokul olmamalıdır. Böylece okulların sayıları, bu okullara duyulan rağbetin sınırlandırılması gerekmektedir.[80] Bu okullara fazla öğrencinin alınması ekonomiye doğrudan katkı sağlamadığı için bilimsel açıdan da okulların açılması savunulamaz.[81] İmam hatip okullarının kapatılmasını savunanların da kabul ettikleri şey, nitelikli din adamına duyulan ihtiyaçtır. Bunlara göre bu kişilerin yetiştirilmesi devlet kontrolünde olmalıdır.[82]

---

[76] İhsan Toker - Celal Özcan, "Laiklik ve Sekülerleşme Bağlamında İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü, Yarını", *Eskiyeni* 35 (27 Kasım 2017), 34.
[77] "İHL'ler Laikliğe Aykırı Hale Geldi", *Hürriyet Gazetesi* (2004).
[78] Atiye Emiroğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2016), 197-200.
[79] Zekai Baloğlu, *Türkiye'de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri* (TÜSİAD, 1990), 133.
[80] Atiye Emiroğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2016), 124-125.
[81] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 163.
[82] Doğan - Çapçıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", 153.

Bir bakıma sisteme karşı olmasından korkulan bir grubun, sınırlı sayıda sistem içerisinde olması istenmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi imam hatip liseleri öğrencileri mesleğe ve bir üst öğrenime hazırladığı gibi onların farklı mesleklere yönelmeleri durumunda sahip olmaları gereken dini alt yapıyı almalarına da katkı sağlamaktadır. Kaldı ki bu okullara giden öğrencilerin büyük bir yekûnu bu okulları tercih nedenlerinde imam ve hatiplik yoktur. Bu okullar mesleğin yanında temel dini bilgilerin de edildiği yerlerdir. Dolayısıyla din ve inanç özgürlüklerini kullanmak isteyen ve bu arada farklı bölüm okumak isteyenlerin bu okulları talep etmesi anlaşılır bir durumdur. Ayrıca başta teknik ve meslek liseleri olmak üzere diğer lise mezunlarına da bakıldığında çok azının ilgili alanda çalıştığı söylenebilir. Doğrusu bir kişiyi mezun olduğu okulun programın dışına çıkmasına engel olmak, kişinin gelişim ve iradesini kullanmasını engellediği gibi insan haklarına da zıt bir durum olarak değerlendirilebilir.

2.2.3. Kızların Okula Gitmesi

Kızların imam hatip okullarına gitmesi tartışmaların yaşandığı konulardan biridir. Bilindiği gibi, mezun olmasalar da kız öğrenciler 1960 yılında ilk olarak Yozgat İmam Hatip Okulu olmak üzere farklı illerde bulunan imam hatip okullarına kayıt yaptırmışlardır. 1972 yılında yürürlüğe giren yönetmeliğe göre şartlardan biri "erkek olmak" şeklinde belirlenerek kızların bu okullara gitmeleri engellenmiştir.[83] Danıştay'ın kararı sonucu 1976 yılından itibaren bu okullara kızlar tekrar kayıt hakkı elde etmişlerdir. Muhafazakâr ve dindar ailelerinin kızlarını başörtülü olarak okula gönderebilmeleri[84] bu okullara devam eden kız öğrenci sayısının giderek artmasını sağlamıştır. Bu durum imam hatip okullarıyla ilgili tartışmalara farklı bir boyut eklemiştir. Bazı kesimlere göre imam hatip liseleri sadece imam ve hatip mesleğini yerine getirenleri yetiştiren bir okul olmalıdır. Bu durumda kızların bu okullara gitmemeleri gerekir. Yanı sıra İslam'da kızların imam olamaması bu okulların mesleki amaçtan ziyade politik amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir. Dahası bu düşünceyi taşıyanlara göre kızların taktıkları başörtü dini vecibeden ziyade siyasi semboldür. Kızların okullara başörtü ile gitmeleri, bu şekilde yükseköğretimin farklı bölümlerine devam etmeleri ve son

[83] Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi -Mukaddime Kitap-* (Bursa: Düşünce Yayınları, 2011), 255.
[84] Bozan, *Devlet Ile Toplum Arasında*, 25.

olarak devlet kurumlarında bu şekilde çalışmaları rejim karşıtlığıdır.[85] Son yıllarda bu iddianın daha az dillendirildiği görülmekle birlikte Türkiye tarihinde kızların okullara gitmesi hususunda ciddi sıkıntılı dönemlerin yaşandığı bilinmektedir.[86] Oysa daha önce değinildiği gibi imam hatip okullarını sadece erkeklere münhasır kılmak anayasanın eşitlik ilkesiyle bağdaşmamaktadır. Okulları sadece meslek hazırlayan mekanlar olarak düşünmek de öğrencinin ilgisini ve gelişimini dikkate almamak demektir. Kaldı ki son dönemde MEB 'e bağlı kurumlarda bulunan öğretmenlerin büyük bir kısmı imam hatip lisesi ve akabinde ilahiyat fakültesi mezunları bayanlardır. Aynı şekilde DİB'te başta Kur'an kursu öğreticisi ve vaize olmak üzere farklı görev icra eden çok sayıda bayan bulunmaktadır. Hali hazırda DİB yardımcısı da bir bayandır. Dahası pek çok ile bayan müftü yardımcı atanmıştır.

2.2.4. Farklı Zihniyette Yetişme

İmam hatip okullarının varlığı, iki farklı zihniyete sahip insan tipinin ortaya çıkmasına sebep olacağı iddia edilmektedir. Bu iddia sahiplerine göre Tanzimat'tan beri sıkıntısı çekilen iki zıt zihniyet, imam hatiplerle beraber tekrar devam edecektir. Tevhidi Tedrisat kanunuyla birlikte eğitim tek çatı altında maarif vekâletine bağlı olarak yürütülmektedir. Ancak farklı dönemlerde açılan imam hatipler siyasal bir kimlik de edinerek toplumsal bütünlüğü bozabilmektedir. Kapasitelerinin yüksek olması, kız öğrencilerin alınması, ortaokulların tekrar açılması, farklı program uygulamaları bu okulların ikinci bir genel eğitim kanalını oluşturması şeklinde değerlendirilmektedir.[87] Dolayısıyla milli benlik, değer yargıları, yaşam biçimi, dünya görüşü kısacası eğitim profili açısından iki farklı kuşak yetişmektedir. [88] Bu görüş savunucuları Milli Görüş lideri Necmettin Erbakan'a atfedilen bir sözden hareketle, bu okulların siyasal İslamcılığın "arka bahçesi" olduğunu iddia etmektedirler.[89] Türkiye tarihinde farklı dönemlerde imam hatiplere uygulanan katsayı uygulamaları incelendiğinde, bu durumun okullara siyasi anlamların yüklenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü seküler dünya görüşünün savunucuları, imam hatipleri siyasal İslamcılığın temsilcisi olarak görmekte dolayısıyla bu okul öğrencilerinin sadece ilahiyat fakültelerine gidebileceği bir düzenin olmasını istemektedirler. Onlara göre bu

[85] Baloğlu, *Türkiye'de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*, 133.
[86] Simge Akkaş, "Türkiye'de Başörtüsü Yasak ve Düzenlemelerinin Geçmişi" (Erişim 16 Kasım 2022).
[87] "İHL'ler Laikliğe Aykırı Hale Geldi" (2004).
[88] Baloğlu, *Türkiye'de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*, 133.
[89] Bozan, *Devlet İle Toplum Arasında*, 30.

okul mezunlarının özellikle, polis-asker, mülki amir olma yolları kapatılmalıdır.[90] Bu okullarda farklı programların uygulanması ise "laik okullara alternatif okullar" şeklinde değerlendirilerek reddedilmektedir.[91] Doğusu kimi imam hatip lisesi yöneticilerinin eylemleri de siyasi kamplaşmaya sebep olduğu da bilinmektedir.[92]

İmam hatip okullarına yönelik eleştiriler yönelten gruplardan biri de kendilerini dindar olarak gören, medreseden yetişen veya bir cemaate/tarikata mensup mütedeyyin kesimdir.[93] Bu kesim, imam hatip okullarında verilen dini bilginin azlığından, mezhepler üstü anlayışla bu bilginin verilmesi metodundan, kültür derslerinin sayısı ve verilme usulünden, hocaların yetersizliğinden, devletin kontrolü gibi hususlardan şikâyet etmektedir.[94] Onlara göre bu okullar, devlet tarafından mevcut düzene hizmet etmek ve İslam'ı kontrol altında tutmak amacıyla açılmışlardır.[95] Doğrusu imam hatip mezunlarının yaptıkları hizmetlerle halkı dini anlamda aydınlatmaları ve hurafelerin önüne geçmeleri, dolayısıyla dini grup ve cemaatlerin halkı istedikleri gibi yönlendirmelerini engellemeleri onları böyle düşünmeye sevk etmiş olabilir. Ayrıca rejime sert muhalefet eden bir kesim, imam hatipleri rejimin okulu olarak görmüş ve onlara sert bir şekilde muhaliflik yapmıştır.[96] Son yıllarda taraftar ve takipçi kazanmaya önem veren bazı kişi ve kesimler sosyal medya üzerinden bu okulları, okutulan dersleri ve içeriklerini hedef almaktadır.[97]

2.2.5. Sayı ve Kalite

İmam hatip okulları tarihi süreçte yapılan tartışmalar ve bunların neticesindeki uygulamalardan çokça etkilenmiştir. Yukarıda ifade edildiği gibi lise olarak kabul edilmedikleri, kızların alınmadığı, üniversiteye girişlerinin engellenmesi amacıyla katsayı uygulamalarına tabi tutuldukları, siyasal İslamcılık ile suçlandıkları, ortaokul kısımlarının kapatıldığı dönemleri yaşamışlardır. Bu gelişmelere bağlı olarak pek çok defa açılıp kapanmışlardır. Tabii olarak bu durum

[90] Bozan, *Devlet Ile Toplum Arasında*, 30.
[91] YÖK, *Türkiye Yüksek Öğretim Stratejisi* (Ankara: Yükseköğretim Kurulu, 2007).
[92] odatv4.com, "İmam Hatip Lisesi Yönetiminden CHP'li Belediyenin Çorbasına Engel... Çocuklar Almasın Diye Nöbet Tuttu" (Erişim 26 Aralık 2022).
[93] odatv4.com, "İyi Ki Okumamışım Okul Filan Elimde Olsa Bu İlahiyattakilerin Çoğunu..." (06 Ekim 2016).
[94] Karasu, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Bulanık İmam Hatip Lisesi", 501-503.
[95] Öcal, "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi", 259.
[96] Karasu, "Bir Eğitim Kurumu Olarak Bulanık İmam Hatip Lisesi", 503.
[97] "Çocuklarınızı İmam Hatiplere, İlahiyatlara Yollamayın! Yoksa Ya Deist Ya Ateist Olur", haz. Hüseyin Çevik.

söz konusu bu okullara devam eden öğrencilerin sayı ve kalitesini ciddi derecede etkilemiştir. Örneğin AİHL'lerin olduğu 1990'lı yıllarda bu okulların ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sayılarında ciddi yükselmeler mevcuttur. Bu yıllarda genel eğitim içerisindeki oranları %13 civarındadır. Dahası başarıyı bütün imam hatiplere genellemek doğru olmasa da okul öğrencilerinin önemli bir kısmı yükseköğretimin farklı bölümlerine derece yaparak girebilmişlerdir. Buna karşın 28 Şubat sürecinde ortaokullar kapanmış, lise kısımlarına ise çok az öğrenci devam etmiştir. Günümüzde farklı programlar uygulayan imam hatip liselerinin ve ortaokul kısımlarının açılmasıyla, imam hatip okullarının diğer okullar arasındaki oranı %13,49'a ulaşmıştır.[98] Son birkaç yıldır niceliksel olarak yatay bir seyir görünmektedir.[99] Açılışlarından günümüze genelde sosyo- ekonomik olarak alt gelir grubunda yer alan öğrencilerin devam ettikleri bu okullarda nitelik olarak istenen seviyeye ulaşıldığını söylemek güçtür.[100] Bu anlamda bu okulların daha nitelikli hale gelmesi için bilimsel çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir.

Sonuç

Osmanlı'nın son dönemlerinde yaşanan gerilemeye bağlı olarak batılı tarzda okulların açılmasının yanı sıra medreseler ile ilgili olarak kimi düzenlemeler yapılma yoluna gidilmiştir. Bu düzenlemeler kapsamında Medresetü'l-Vaizin, Medresetü'l-Eimme ve'l Huteba ve Medresetü'l- İrşad şeklinde kimi görevlere özel medreseler açılmıştır. Bu medreselerden istenen verim alınamasa da Medresetü'l-Eimme ve'l Huteba isim olarak; Medresetü'l-Vaizin ve Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri ise program olarak imam hatip okullarına kaynaklık yapmışlardır. Tevhidi Tedrisat ile birlikte medreseler kapatılmış, yerlerine imam hatip mektepleri açılmıştır. 1924 -1932 yılları arasında faaliyet gösteren bu mektepler, dönemin hükümetinin din ve din eğitimine yaklaşımı neticesinde kapatılmışlardır. Komünizm tehlikesi, ölü yıkayacak düzeyde din bilgisi olan kimselerin dahi kalmaması ve siyasi hesaplar gibi hususlar din eğitimi verecek kurumları tekrar gündeme getirmiştir. Bu kapsamda, 1949 yılında 10 aylık imam hatip kursları açılmıştır. 1951 yılında ise imam hatip okulları açılmıştır. Bu okular ilkin ilkokula dayalı 3 yıllık ortaokul şeklinde iken 1955 yılında lise kısımları da açılarak 4+3=7 şeklinde bir yapı olmuşlardır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanuni ile birlikte bu

[98] ÖNDER İmam Hatipliler Derneği, "İmam Hatiplerin Tüm Okullara Oranı 13,5", *Önder İmam Hatipliler Derneği* (20 Eylül 2022).
[99] Tuncay Karateke, "2012 Sonrası MEB İstatistiklerinde İmam Hatip Ortaokulları/Liseleri Üzerine Bir Değerlendirme", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi* 10/4 (2021), 3880.
[100] Acuner, "İmam Hatip Okulları", 139.

okullar lise olarak kabul edilmiş ve liselerin sahip oldukları tüm haklar bu okullara da tanınmıştır. Kız öğrenciler, 1976 yılında bu okullara kayıt hakkı kazanmış ve bu yıldan itibaren bu okullara ciddi rağbet göstermişlerdir. 1985 yılında yabancı dil ağırlıklı Anadolu imam hatip liseleri açılmaya başlanmıştır. 1990'lı yıllarda bu okullara giden öğrencilerin artmaları ve bu yükseköğretimin farklı bölümlerine kayıt hakkı kazanmaları laiklik/irtica merkezli kimi tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalara bağlı olarak, 28 Şubat 1997 kararları sonrasında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla bu okulların orta kısımları kapatılmış, lise mezunlarının yükseköğretimin farklı bölümlerine gidememesi adına katsayı uygulaması getirilmiştir. Neticede imam hatip okullarına giden öğrenci sayılarında ciddi bir düşüş yaşanmış, kimi okullar kapatılmıştır. 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla bu okulların orta kısımları tekrar açılmış ve hem orta hem de lise kısmına yoğun bir rağbet gösterilmiştir. Sayı olarak artmanın yanı sıra daha nitelikli öğrencilerin yetişmesi adına proje okulları adı altında farklı program uygulayan imam hatip okulları açılmıştır. Dahası 2006 yılından itibaren dünyanın 105 ülkesinden gelen öğrencilerin olduğu uluslararası imam hatip liseleri açılmaya başlanmıştır. Genel eğitim içerisinde yaklaşık %13'lük oranla öğrenci yetiştiren imam hatip okullarının tarihteki en önemli dönemini yaşadığı söylenebilir.

İmam hatip okulları uyguladıkları modellerle dünyada Türkiye'ye özgü İslam eğitim modeli olarak kabul görmüşlerdir. Bu modelin temel özellikleri, eğitimin devletin gözetimi ve denetimi altında yapılması, okulların genel eğitim sistemi içerisinde yer alması, gelenek ile moderni harmanlaması, mezunlarının sosyo-kültürel çevreleriyle bütünleşmeleri, Sünni Hanefi merkezli bir program olma şeklinde göze çarpmaktadır.

İmam hatip okulları açıldıkları günden itibaren üzerinde yoğun tartışmaların yapıldığı kurumlar olmuşlardır. Kendilerini seküler olarak gören kesim, bu okulların laiklik ilkesine aykırı olarak açıldıklarını, meslek okulu olmaları hasebiyle öğrencilerinin yükseköğretimin farklı bölümlerine gitmemesi gerektiğini, imam ve hatipliğin sadece erkek işi olduğu dolayısıyla bu okullara kızların alınmaması gerektiğini, bu okulların uyguladıkları programlarla farklı zihniyette bireylerin yetişmelerine sebep olarak ayrışamaya neden olduklarını iddia etmektedirler. Kendilerini dindar olarak gören kesim ise, devletin bu okullar ile kendisine meşrutiyet kazandırdığını, dini kontrol altında tutmak istediğini, bu okulların samimi Müslüman yetiştirmeye katkı sağlamadığını ifade etmektedirler.

Yukarıdaki tartışma ve iddialar ile birlikte bu okullar, inşa sürecinde de katkısı olan halk tarafından rağbet edilen okullar olmaya devam etmektedirler.

Kaynakça

Acuner, Yusuf. "İmam Hatip Okulları". *Din Eğitimi*. ed. İbrahim Turan - Bayramali Naziroğlu. 127-144. Ankara: Bilay Yayınları, 2. Basım, 2020.

Akın, Abdullah. *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2011.

Akkaş, Simge. "Türkiye'de Başörtüsü Yasak ve Düzenlemelerinin Geçmişi". Erişim 16 Kasım 2022. https://www.dogrulukpayi.com/zaman-tuneli/turkiye-de-basortusu-yasak-ve-duzenlemelerinin-gecmisi

Aşlamacı, İbrahim. *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam- Hatip Okulları*. İstanbul: DEM Yayınları, 2014.

Aşlamacı, İbrahim. "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları Ve Temel Özellikleri". *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (2014), 265-278.

Aydeniz, Tuğba Yalçın. "Osmanlı'da İlk Vaiz Yüksek Okulu: Medresetü'l Vaizin". *Osmanlı İstanbulu III*. ed. M. Feridun Emecen vd. 597-621. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2015.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları, 3. Basım, 2014.

Balmuk, Maksut. "İmam Hatip'te Yeni Oyun". *odatv4.com*. Erişim 09 Kasım 2022. https://www.odatv4.com//siyaset/imam-hatipte-yeni-oyun-0307171200-118895

Baloğlu, Zekai. *Türkiye'de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*. TÜSİAD, 1990. file:///C:/Users/DELL%20i3%203888/Downloads/Turkiyede-egitim.pdf

Bayezit, Fatih. "Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri". *TALİM* 1/2 (2017), 293-309.

Bozan, İrfan. *Devlet ile Toplum Arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri: Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*. Karaköy, İstanbul: TESEV Yayınları, 1. Baskı., 2007.

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 3. Basım, 2015.

Çakır, Ruşen vd. *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: TESEV Yayınları, 2004. file:///C:/Users/DELL%20i3%203888/Downloads/imam-Hatip-Liseleri-Efsaneler-Gercekler-Rusen-Cakir.pdf

Çelebi, Ahmet. *İslam'da Eğitim-Öğretim*. çev. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınevi, 4. Baskı., 2006.

Çelik, Zafer vd. *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*. Eğitim-Bir-Sen, 2013. https://www.researchgate.net/publication/305180673_444_Egitim_Reformunu_Izleme_Raporu

Derneği, ÖNDER İmam Hatipliler. "İmam Hatiplerin Tüm Okullara Oranı 13,5". *Önder İmam Hatipliler Derneği*. 20 Eylül 2022. Erişim 16 Kasım 2022. https://onder.org.tr/tr/Haber/imam-hatiplerin-tum-okullara-orani-135-hb2efb4

Doğan, Esra. *Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Eğitim*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020. https://www.proquest.com/docview/2609707924/abstract/4297325AD658489CPQ/1

Doğan, Recai - Çapçıoğlu, Fatma. "İmam Hatip Liseleri". *Din Eğitimi*. ed. Recai Doğan - Remziye Ege. 143-174. Ankara: Grafiker Yayınları, 8., 2021.

Eğitim İş Sendikası. "Meb İstatistikleri 4+4+4 Eğitim Sisteminin Yarattığı Yıkımı Ortaya Koydu". Erişim 09 Kasım 2022. https://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/meb-istatistikleri-4-4-4-egitim-sisteminin-yarattigi-yikimi-ortaya-koydu-1632/#.Y2uXWXZByM8

Emiroğlu, Atiye. *Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2016.

Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam 1*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2019.

Karaman, Davut. "Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 11 (30 Haziran 2021), 11-37. https://doi.org/10.53112/tudear.869069

Karasu, Teceli. "Bir Eğitim Kurumu Olarak Bulanık İmam Hatip Lisesi". *Bulanık/Kop İnsan-Coğrafya-Tarih-Kültür*. ed. İrşad Sami Yuca. 489-507. İstanbul: Çizgi Kitapevi, 2022.

Karasu, Teceli. *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*. Ankara: Araştırma Yayınları, 2. Basım, 2021.

Karateke, Tuncay. "2012 Sonrası MEB İstatistiklerinde İmam Hatip Ortaokulları/Liseleri Üzerine Bir Değerlendirme", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi* 10/4 (2021), 3868-3883.

Kütükoğlu, Mübahat. "Darül Hilafetil Aliyye Medresesi ve Kuruluşu Arefesinde İstanbul Medreseleri". *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi* 1/2 (1978), 1-219. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuislamtd/issue/1197/14059

Kütükoğlu, Mübahat S. "Dârü'l-Hilâfeti'l-Alïyye Medresesï". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 03 Kasım 2022. https://islamansiklopedisi.org.tr/darul-hilafetil-aliyye-medresesi

Meriç, İlkay. "4+4+4'ün Arkasına Gizlenenler". *Sınıf Mücadelesinde Marksist Tutum*. 17 Nisan 2012. Erişim 09 Kasım 2022. https://marksist.net/ilkay_meric/444_un_arkasina_gizlenenler.htm

odatv4.com. "İyi Ki Okumamışım Okul Filan Elimde Olsa Bu İlahiyattakilerin Çoğunu..." 06 Ekim 2016. Erişim 16 Kasım 2022.

odatv4.com, "İmam Hatip Lisesi Yönetiminden CHP'li Belediyenin Çorbasına Engel... Çocuklar Almasın Diye Nöbet Tuttu" 30 Kasım 2022. Erişim 26 Aralık 2022.

Öcal, Mustafa. "Dünden Bugüne İmam Hatip Liselerï (1913-2013)". *Değerler Eğitim Merkezi* 100. Yılında İmam Hatip Liseleri (ts.), 65-104.

Öcal, Mustafa. "İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah. 224-267. İstanbul: Ensar Yayınları, 3. Basım, 2014.

Öcal, Mustafa. *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2015.

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi -Mukaddime Kitap-*. Bursa: Düşünce Yayınları, 1. Basım, 2011.

Şahin, Hasan. "Osmanlı Devletinde Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin İşlevlerini Yitirmesinin Sebepleri Üzerine". *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 12 (01 Ocak 1999), 253-264. https://doi.org/10.14222/Turkiyat302

Toker, İhsan - Özcan, Celal. "Laiklik ve Sekülerleşme Bağlamında İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü, Yarını". *Eskiyeni* 35 (27 Kasım 2017), 33-50. https://dergipark.org.tr/en/pub/eskiyeni/issue/36905/422284

Uluslararası İmam Hatip Mezunları Derneği. "Türkiye'deki Uluslararası İmam Hatip Liseleri". Erişim 09 Kasım 2022. http://rihle.org.tr/turkiyedeki-uluslararasi-ihl/

YÖK. *Türkiye Yüksek Öğretim Stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu, 2007. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf

Zengin, Salih Zeki. "Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. 23-47. İstanbul: Ensar Yayınları, 3. Basım, 2014.

Zengin, Salih Zeki. *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.

Zengin, Salih Zeki. "Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/1 (2003), 187-226.

1739 Millî Eğitim Temel Kanunu, (Kanun No. 14574). (16 Haziran 1973).

"Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar". Erişim 09 Kasım 2022. http://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi

Hürriyet Gazetesi. "İHL'ler Laikliğe Aykırı Hale Geldi". 2004. Erişim 16 Kasım 2022. https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ihl-ler-laiklige-aykiri-hale-geldi-38609436

İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği, İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği. *MEB, İmam Hatip Okulu İdare Yönetmeliği* 14193 (22 Mayıs 1972). https://www.memurlar.net/haber/58316/mill-egitim-bakanligi-imam-hatip-okulu-idare-yonetmeligi.html

"Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması", 21. Erişim 09 Kasım 2022.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_OrtaoYretim-hdc-2022-2023.pdf

"Türkiye'nin İmam Hatip Modeli Ve İslam Dünyasında Medreseler--Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı". haz. Ankara Düşünce Atölyesi ADA. Yayın Tarihi 27 Nisan 2021. https://www.youtube.com/watch?v=V-_hyiqSibY

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 244-281.

Kadim Bir Gelenekten Yeni Bir Yapılanmaya: Bir Cumhuriyet Kurumu Olarak Diyanet İşleri Başkanlığı

From The Ancient Tradition to a New Structure: Presidency of Religious Affairs as a Republican Institution

Ömer Yılmaz
Prof. Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt Ün., İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Prof., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Islamic Sciences, Basic Islamic Sciences Ankara-Türkiye
E-Posta: omryilmaz64@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2938-1009

İhsan Koçak
Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Ün., Temel İslâm Bilimleri Bölümü Graduate Student, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Department of Basic Islamic Sciences, Ankara-Türkiye
E-posta: ihsankocak01@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1702-9937

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/Winter-December
Geliş/Received: 29 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 12 Aralık/December 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Yılmaz, Ömer-Koçak, İhsan. "Kadim Bir Gelenekten Yeni Bir Yapılanmaya: Bir Cumhuriyet Kurumu Olarak Diyanet İşleri Başkanlığı". *Demokrasi Platformu Dergisi, (2022),* 11/37: 244-281.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Ömer Yılmaz-İhsan Koçak)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Ömer Yılmaz % 55, İhsan Koçak, % 45
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi|
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkiye.

Öz

Diyanet İşleri Başkanlığı Türkiye'de halen yürürlükteki anayasanın 136. Maddesi'nde ifadesini bulan resmî bir kurumdur. Bu haliyle Diyanet genel idari yapı içinde, laiklik ilkesi doğrultusunda her tür siyasi görüş dışında kalarak milli birlik ve beraberliği amaç edinen ve özel kanun maddesinin verdiği yetki ve sorumluluk çerçevesinde görevini yerine getirmektedir. İlgili kanun Diyanet'e; *"İslam dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmeyi, din konusunda toplumu aydınlatmayı ve ibadet yerlerini yönetmekle"* sorumlu tutmaktadır. 3 Mart 1924 tarihinde kurulan ve neredeyse Cumhuriyetle yaşıt olan Diyanet merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatıyla başta ülkemizin en küçük mezrası olmak üzere Avrupa, Afrika ve Balkanlarda yaklaşık 120 ülkeye hizmet götürmektedir. Kuruluşundan bu yana çeşitli evrilmeler geçiren Diyanet İşleri Başkanlığı halen 18. Başkan tarafından yönetilmektedir. Başkanlık, anayasal bir kurum olarak toplumun her kesimine mezhep ve meşrep ayrımı gözetmeksizin hizmet sunmaya devam etmektedir. Bu haliyle kurum bir temsil makamı değil; bir hizmet birimidir. Diyanet zaman zaman farklı kesimler tarafından eleştirilse de Türk toplumunun büyük bir kesimi tarafından hüsnü kabul görmektedir. Kökü her ne kadar Osmanlı geleneğine bağlı olsa bile "Diyanet İşleri" adıyla ilk kez Cumhuriyet idaresiyle birlikte vücut bulan Başkanlık, istihdam ettiği personel sayısı, hizmetlerine ayrılan bütçe, en küçük yerleşim biriminde dahi bazen devletin tek resmi mümessili olarak faaliyet göstermesi açısından özenle korunması gereken bir müessesedir. Diyanet, bünyesinde istihdam ettiği akademik, tecrübeli ve birikimli personeliyle vatandaşa sahih dini bilgi sunmakta, geleneğine sadık, günceli de takip eden yapısıyla Türk Cumhuriyeti Devleti'nin sosyo-kültürel ve dini hayatının ayrılmaz bir parçası olarak varlığını devam ettirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Cumhuriyet, Diyanet, Din Hizmetleri.

Abstract

The Presidency of Religious Affairs (Diyanet) is an official institution that finds its expression in Article 136 of the current constitution in Turkey. In this state, the Diyanet fulfills its duties in the general administrative structure, within the framework of the authority and responsibility given by the special law, which aims at national unity and solidarity by staying out of all kinds of political views in line with the principle of secularism. According to the relevant law the Diyanet is "to carry out works related to the beliefs, worship and moral principles of the religion of Islam, to enlighten the society about religion and to manage places of worship". Founded on March 3, 1924 and almost as old as the Republic, the Diyanet provides services to approximately 120 countries in Europe, Africa and the Balkans, with its provincial and foreign organizational structure. The Diyanet, that is Presidency of Religious Affairs, which has undergone various

evolutions since its establishment, is still managed by the 18th President. As a constitutional institution, the Presidency continues to provide services to all segments of the society, regardless of sect or creed. As such, the institution is not a representative office; is a service unit. Although Diyanet is criticized from time to time by different segments, it is well received by a large segment of Turkish society. Although its roots are tied to the Ottoman tradition, the Presidency, which first came into being with the Republic administration under the name of "Religious Affairs", is an institution that needs to be carefully protected in terms of the number of personnel it employs, the budget allocated for its services, and sometimes operating as the only official representative of the state even in the smallest settlement. With its academic, experienced and knowledgeable staff, the Presidency provides the citizens with authentic religious knowledge, and continues to exist as an integral part of the socio-cultural and religious life of the State of the Turkish Republic with its structure that is faithful to its tradition and follows the current.

Keywords: Ottoman, Republic, Religious Affairs, Religious Services

Giriş

Diyanetin iştikak ettiği kavram olarak din, Arapça "deyn" kökünden gelmekte, mastar veya isim (çoğ. edyân) olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda din sözlüklerde "âdet, ceza, mükâfat, itaat, hesap, İslam"[1] gibi yirmiye yakın anlama gelmektedir. Yine din ile aynı kökten gelen ve Arapça isim olarak nitelendirilen "diyanet" başta Mütercim Asım Efendi (öl.1820) ve Şemseddin Sami (öl. 1904) olmak üzere bazı Türkçe sözlüklerde "emanet, istikamet, itaat, dinin hükümlerine uymak ve muktezasınca amel etmek, örf ve âdet, saltanat ve mülkiyet, hüküm ve ferman, makbul ibadet, millet, şeriat, Allah'a ibadet ve maneviyata itikat hususunda her milletin tuttuğu yol, din-i İslam, din işleri, dindarlık, din duygusu, din buyruklarına uyma, baş eğme"[2] gibi farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

[1]Ebu Nasr Cevherî, *Sıhah,* "dyn", md; Râgıb el-Isfehânî, *el- Müfredât,* "dyn" md; İbn Manzûr, *Lisânü'l-Arab,* "dyn" md.

[2] Mütercim Asım Efendi, *Kâmus Tercümesi*, "dyn" mad; Abdullah Yeğin, *Yeni Lügat* (İstanbul: Hizmet Vakfı Yayınları, 1992), 108; Şemseddin Sami, *Kâmûs-i Türkî*, (İstanbul: Kapı Yayınları 2009), 645; Mustafa Ahterî, *Ahterî-yi Kebir,* (Ankara: TDK Yayınları 2017), 382; Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, (Ankara: Aydın Kitabevi 2009), 190; D. Mustafa Nihat Özon, *Küçük Osmanlıca Türkçe Sözlük,* (İstanbul: Inkılap Kitabevi 1988), 164; D. Mehmed Doğan, *Doğan Büyük Türkçe Sözlük,* (Ankara: Yazar Yayınları, 2004), 25. Baskı, 403.

Kelimenin kökeninden ayrılıp daha özele gelindiğinde makalenin konusunu teşkil eden diyanet ile bidayette Diyanet İşleri Reisliği, daha sonraları Diyanet İşleri Başkanlığı ismiyle maruf mevcut anayasanın 136. Maddesi'nde ifadesini bulan resmî bir kurum kastedilmektedir. Bahsi geçen kanun maddesi Diyanet'i; *"İslam dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmeyi, din konusunda toplumu aydınlatmayı ve ibadet yerlerini yönetmekle"* yükümlü tutmaktadır. Bir diğer ifadeyle Diyanet İşleri Başkanlığı her ne kadar Cumhuriyet dönemine ait bir kurum olsa da kökeninin Osmanlı'daki Şeyhülislâmlık Makamına kadar gittiği söylenebilir. Yine Osmanlı Devleti'nin son bulup Cumhuriyet idaresi kurulmadan önce Ankara Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nin Osmanlı yapılanmasından mülhem 3 Mayıs 1920 tarihindeki İcra Vekilleri Heyeti (Bakanlar Kurulu) bünyesinde Şer'iye ve Evkaf Vekâleti bakanlığı ile de bir irtibatı bulunmaktadır. Bu bakanlık, 3 Mart 1924 tarihinde Diyanet İşleri Reisliğinin kurulmasına dek varlığını sürdürmüştür.

Bu yazıda bir Cumhuriyet kurumu ve yapılanması olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın geçirdiği tarihsel gelişim, mevcut teşkilat yapısı, hizmet alanları, yurt içi ve yurtdışı eğitim, din hizmetleri faaliyetleri, kuruma yöneltilen talep ve eleştiriler dile getirilip yorumlanacaktır. Konunun daha rahat anlaşılması için kökü bir anlamda Osmanlı'da Şeyhülislamlığa kadar uzanan, Büyük Millet Meclisi Hükümet döneminde "Şer'iye ve Evkaf Vekâleti" adıyla müesses olan ve nihayetinde "Şer'iye" kısmının yeniden kurgulanmasıyla temayüz eden Diyanet İşleri Başkanlığı'nı iyi tanımak için burada bahsi geçen kurumların tarihsel yapısına kısaca değinmek yararlı olacaktır. Bununla birlikte geçmişe dair verilen malumat Cumhuriyetin din-devlet-siyaset ilişkisinin anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

1. Şeyhülislamlık

Osmanlı devletinde din asıl ve devlet onun fer'i olarak görüldüğü için Şeyhülislam zahiren vezir-i azam ile aynı derecede sayılsa da manen ondan üstündü.[3] Hatta 16. yüzyıl sonlarına doğru Şeyhülislamlık devlet işlerinde neredeyse sadrazamla aynı düzeyde rol üstlenmiştir[4]. Bir diğer ifadeyle, Osmanlıda padişah her ne kadar devletin başı olması hasebiyle dini yetkisi bulunsa da bu meseleler devlet başkanı adına onun tavzif ettiği Şeyhülislam marifetiyle

[3] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı* (İstanbul: Türk Tarih Kurumu, 1988), 178.

[4] M. Tayyip Gökbilgin, *Osmanlı Müesseseleri Teşkilatı ve Medeniyeti Tarihine Genel Bakış* (İstanbul: İstanbul Üni. Edebiyat Fak. Yayınları, 1977), 107.

yürütülmüştür. Fatih döneminde devlet örgütlenirken Şeyhülislamlık Makamına yer verilmiştir. Rivayetler değişse de Gökbilgin'e göre Şeyhülislamlık Makamının padişaha bağlanması, dini siyasi otoritenin kontrolü altına almak içindir. Saltanatın vekili sadaret (Baş Vezirlik), hilafetin vekili ise meşihattır (Şeyhülislamlık). Osmanlı idaresinde Müslümanlara sunulacak dine ait meseleler devletin son iki asrına kadar vakıflar, din hizmetleri, adli ve eğitim hizmetleri Şeyhülislamlık marifetiyle deruhte edilmiştir. Ancak konumuz Şeyhülislamlık olmadığı için bu hususa detaylı değinme ihtiyacı hissetmedik. Ancak araştırma konusuyla yakın bağlantısı açısından Evkâf-ı Hümâyun Nezareti ve Şer'iye ve Evkâf Vekâlet'ine kısaca değinmek yararlı olacaktır.

1826 yılına gelindiğinde, II. Mahmud tarafından değişik birim ve şahısların yönettiği vakıfları zaman içinde kendi bünyesinde toplayan 1838 tarihinde hükümete dahil edilen, ilgi ve hizmet alanı oldukça kapsamlı "Evkâf-ı Hümâyun Nezareti" adıyla bir kurum oluşturulmuştur. Bu kurum, Osmanlının son dönemine kadar varlığını sürdürmüştür. Osmanlı Devleti'nin 1876 tarihli ilk Anayasası'nın 11. Maddesinde de *"Devlet-i Osmaniye'nin dini, din-i İslam'dır ve devletin taht-ı himayesindedir"* ibaresi yer almaktadır[5].Osmanlı'nın I. Dünya savası sonrası mağlubu ve ülkenin değişik yerlerinin işgal altına girmesiyle birlikte bu defa Anadolu'da Millî Mücadele hareketi başlatılmış Misak-ı Millîyi ilan eden Osmanlı Mebusan Meclisi'nin dağılması sonucu 23 Nisan 1920 yılında Ankara'da bir meclis açılmıştır. Bu mecliste Osmanlı Mebusan Meclisi'nden de bazı üyeler yer almıştır. 2 Mayıs 1920 tarihinde vekalet kuruluşundan 1 Kasım 1922 saltanatın kaldırılmasına kadar geçen sürede aynı işlerle vazifeli üç ayrı kurumun mevcut olduğu görülür: İstanbul'da şeyhülislamlık ve Evkâf-ı Hümayun, Ankara'da her ikisinin görevini üstlenen Şer'iye ve Evkâf Nezareti.

2. Şer'iye ve Evkâf Vekâleti

Kısmen yukarıda değinildiği gibi Büyük Millet Meclisi, Osmanlının Meşihatına karşılık Şer'iye ve Evkaf Vekaletini kurmuş, 29 Ekim 1923 tarihindeki 364 sayılı kanun tadilatıyla birlikte 2. Maddede *"Türkiye Devleti'nin dini, din-i İslam'dır"* hükmüne yer vermiştir[6]. Bu açıdan bakılırsa her ne kadar ülkeler arası farklı uygulamalar olsa da ana hatlarıyla Fransa gibi katı din-devlet ayrımını

[5] M. Akif Aydın, "Kânûn-i Esâsî", *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: 2001), 24/328-330.
[6] https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1921-anayasasi/ (Erişim: 26.12.2022).

öngören laiklik tarzına aykırı ancak Türk devlet geleneği yapısına uygun kendine özgü bir laiklik anlayışıyla bu ikili organizma iş birliği içinde bulunmuştur.

23 Nisan 1920 tarihinde açılan bu meclis 2 Mayıs 1920 tarihinde *"Büyük Millet Meclisi İcra Vekillerinin Suret-i İntihabına Dair Kanun"*unu yürürlüğe koymuş, bu kanunun ilk maddesinde Şer'iye ve Evkâf Vekâletine yer verilmiştir.[7] Bu vekâletin görevleri "tedris", "kaza", "vakıfların yönetimi" ve "dinî yayın"[8] şeklinde belirlenmiştir. Vekâlet diyanet dışında iftâ, kazâ ve tedris gibi üç farklı alanda vazifeliyken, aşağıda biraz daha detaylı temas edileceği üzere Diyanette bunlar birbirinden ayrılmıştır. Bu bağlamda fetva heyetini oluşturmak, dini, ahlaki ve sosyal konuların tümünde toplumu aydınlatmak ve problemlerine çözüm bulmak, medrese ve çeşitli dini eğitim verilen yerlerin tefrişatı ve idari kontrolunun sağlanması, dini yayınların neşri gibi birçok konu bu vekaletin görevleri arasında yer almıştır. Yine din hizmetleri ve vakıfların idaresi hususuna ek olarak bu vekâletin bakanlar kurulunda temsil edilmesi ve Şer'iye Encümeni ile doğrudan bir bağlantısının olması hasebi ile hukuki ve siyasi görüşlerinin bulunması onun yetki alanını genişletmiştir. Vekâletin merkez teşkilatı; Müsteşar, Vekil, Fetva Emaneti Azaları ve Emini Tetkikat ve Telifât-ı İslamiye Heyeti Reis ve Azaları, Tedrisat-ı Umûmiye Müdürü, Müftü, Müsevvit ve Evkâf Umum Müdürlüğünden müteşekkildir.[9]

Şer'iye ve Evkâf Vekâleti'nin ilk vekili, son devir Türk din ve devlet adamı Mustafa Fehmi Gerçeker'dir (öl. 1950). Gerçeker görevini 27 Nisan 1922'ye kadar sürdürmüş, 21 Haziran 1922'de alınan bir kararla Abdullah Azmi Efendi (Torun) (öl. 1937) bu vazifeyi üstlenmiştir. *Hulâsatü'l-beyân* adlı tefsiriyle tanınan son devir din âlimi ve siyaset adamı Mehmet Vehbi Efendi (Çelik) (öl. 1949), Musa Kâzım Efendi (Onar) (öl. 1920) ve Mustafa Fevzi Efendi (Sarhan) (öl.1933) de bu göreve getirilen vekiller arasındadır[10]. Adı geçen bu vekilleri hepsi İttihad ve Terakki mensubu olup Millî Mücadele içinde de aktif görev almışlardır.[11]

3. Şer'iye ve Evkâf Vekâletinden Diyanet İşleri Reisliği'ne Geçiş

[7] Büyük Millet Millet Meclisi İcra Vekillerinin Sureti İntihabına Dair Kanun *(Ceridei Resmiye ile Neşir ve İlâm*)
No: 1, 7 Şubat 1337.
[8] Mehmet Bulut, "Birinci Meclis Dönemi Din Hizmetleri", *Diyanet Aylık Dergisi* (Sayı: 28, 1993), 30; Naif Öztürk,
"Şeriye ve Evkaf Vekâleti", *Atatürk Ansiklopedisi* (Erişim 12.11.2022).
[9] Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, Cilt 6, 2. Devre (Çağrı No: 1957 SB 267), 478-479.
[10] Veli Ertan "Tarihte Şer'iye ve Evkâf Vekilleri", *Diyanet Dergisi*, c. 8, (Sayı 78-79), Ankara 1968, 32.
[11] Ali Akyıldız, "Şerîyye ve Evkaf Vekâleti", *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: 2010), 39/7-8.

Millî Mücadele döneminde şeyhülislamlıkla Evkâf-ı Hümâyün Nezareti'ni temsilen Ankara'da bir bakanlık olarak vücut bulan Şer'iye ve Evkâf Vekaletinden Diyanet'e geçişte siyasi ve dini gerekçelerle birlikte Türkçülük akımı düşünürlerinden Ziya Gökalp'ın (öl.1924) önemli rol oynadığını söylemek gerekir. Gökalp fikirlerinde ulemaya sınırlı yetki ve faaliyet alanı tanıyarak Batıdaki ruhban sınıfı statüsüne benzer bir yapının gerekliliğini ihsas ettirmiştir. Her ne kadar "diyanî-kazâi" ayrımının kökeni ve altyapısı Maturiliğe kadar gitse de[12], daha yakın geçmişte Gökalp tarafından bu ayrıma dikkat çekilmiş o da dini, "diyânî" ve "kazâî" olmak üzere ikiye ayırmış, itikat ve ibadeti diyanete, muamelatı ise kazaya tahsis etmiştir.[13] Bir başka düşünür Ali Fuat Başgil (öl.1967) benzer düşüncelere sahiptir. Ona göre, 429 Sayılı Kanun, din ile dünya meselelerini, kesin ve kat'i surette birbirinden ayırmış ve dünya işlerini düzenleme, icra ve infazını devlete bırakmış, din işlerini de inanç ve ibadet hükümleriyle cami, mescit, medrese gibi dini müesseselerin idaresinden ibaret kabul ederek bu alanda Diyanet'in yetkilendirildiğine atıfta bulunmuştur. Başgil'e göre Kanunun 1. maddesindeki düzenleme, devleti, dinin vesayetinden kurtarmış, icra ve teşri sahalarında ona mutlak bir karar ve hareket salâhiyeti temin ederek devlete tam bir istiklâl kazandırmıştır. Bununla beraber bir endişesini de dile getiren Başgil, Diyanet'in bütün teşkilat ve personeliyle hükümetin emrine verilmesini, Diyanet'e kendi görev alanında muhtariyet/ özerklik verilmemesini eleştirmiş ve bu şekilde 'devlete bağlı din sistemi' kurulduğunu iddia etmiştir.[14]

Son dönem müfessirlerinden Elmalılı Hamdi Yazır (öl. 1942) da çeşitli ayetlere dayanarak dini ilimlerde ihtisaslaşmayı makul görmüş, iyiliği emir kötülükten nehyeden (emr-i bi'l-maruf ve nehy-i ani'l-münker) bir sınıfın gerekliliğine vurgu yapmıştır.[15] Bütün bunlar yeni Diyanet teşkilatı için düşünsel bir arka plan oluşturmuştur. Osmanlı imparatorluğundan Cumhuriyet dönemine geçişte dini kurumlarda köklü bir değişikliğe gidilmiş, bir anlamda Osmanlı'daki Şeyhülislamlık makamı saniyen Büyük Millet Meclisi Hükümetiyle birlikte Şer'iye Vekâletine, akabinde Cumhuriyetle Diyanet İşleri (Reisliği) Başkanlığı'na tahvil olunmuştur.[16]

---

[12] Sönmez Kutlu, "Bilinmeyen Yönleriyle Türk Din Bilgini: İmâm Mâturîdî", *Dini Araştırmalar*, Ocak-Nisan 2003, c. 5, (Sayı 15), 11.
[13] Erşahin, *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*, 30.
[14] Ali Fuat Başgil, *Din ve Laiklik*. 8. Baskı. (İstanbul: Yağmur Yayınları, 2007), 189-190.
[15] Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kuran Dili* (İstanbul: Eser Neşriyat, 1979), 9/2646-2647.
[16] Esra Yakut, *Şeyhülislamlık: Yenileşme Döneminde Devlet ve Din* (İstanbul: Kitap Yayınevi, 2005). 25; İştar Gözaydın, *Diyanet: Türkiye Cumhuriyeti'nde Dinin Tanzimi*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2009), 54.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 1 Kasım 1922'de saltanat, 30 Ekim 1922'de padişahlık kaldırılmış, Osmanlı Devleti sona ermiştir. Yeni Türk hükümetinin kurulduğuna dair kararla birlikte[17], 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiştir. Daha genelden özele gelecek olursak; Gazi Mustafa Kemal 1 Mart 1924 tarihinde II. Dönem I. Yasama yılının açılış konuşmasında şu görüşlere yer vermiştir:

"İntisâbıyla mutmain ve mesut bulunduğumuz Diyânet-i İslâmiyeyi, asırlardan beri müteâmil olduğu veçhiyle bir vasıt-ı siyaset mevkinden tenzih ve i'lâ etmek elzem olduğu hakikatini müşahede ediyoruz. Mukaddes ve lâhûti olan i'tikât ve vicdâniyâtımızı muğlak ve mütelevvin olan her türlü menfaat ve ihtirâsata sahne-i tecelliyât olan siyasetten ve siyasetin bütün uzviyâtından bir an evvel ve katiyyen tahlis etmek milletin dünyevî ve uhrevî saadetinin emrettiği bir zarurettir. Ancak bu suretle Diyânet-i İslamiyyenin maâliyeti tecelli eder."[18]

3 Mart 1924 tarihinde "Şer'iye ve Evkaf ile Erkân-ı Harbiyye-i Umûmiyye Vekâletlerinin İlgasına Dair Kanun" teklifi ve ardından "Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu", "Hânedân-ı Osmânî'nin Türkiye Cumhuriyeti Memâliki dışına çıkarılmasına dair kanunlar" kabul edilmiştir.

"Türkiye Cumhuriyeti'nde muamelâtı nasa dair olan ahkâmın teşri ve infazı Türkiye Büyük Millet Meclisi ile onun teşkil ettiği Hükümete ait olup din-i mübini İslâm'ın bundan maada itikâdât ve ibâdâta dair bütün ahkâm ve mesâilinin tedviri ve müessesât-ı diniyyenin idaresi için Cumhuriyetin makarrında (Bir Diyanet işleri Reisliği) makamı tesis edilmiştir."[19]

Böylece lağv edilen Şer'iye ve Evkaf Vekâleti'nin yerine İslâm dininin inanç, ibadet ve itikadına ait iş ve hükümlerinin devlet düzeyinde yürütülmesi, vakıf ve dinî müesseselerin idaresiyle görevli "Diyanet İşleri Reisliği ve Evkaf Müdüriyet-i Umûmiyyesi" kurulması kararlaştırılmıştır. Akabinde müftü, vâiz, imam, müezzin, Kur'an kursları, medreseler, tüm tekke ve zaviyeler bunlarla ilgili idari ve görevlilerinin işlemleri Diyanet İşleri Reisliği'ne bağlanarak, Vakıflar aracılığı ile yönetilen mektep ve medreseler "Maarif Vekâleti"ne devredilmiş, bir süre sonra medreseler de kapatılmıştır.[20] Cumhuriyet devrinin bir tecrübesi olan Şer'iye Vekaleti Şeyhülislamlığa göre etki ve yetki alanı itibariyle hayli sınırlı olsa da yine

[17] *Düstur*, Üçüncü tertip, 3/99.
[18] Bkz. Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, Cilt 1 (2. Devre, 1. İctima), 5-6.
[19] Şer'iye ve Evkâf ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletlerinin İlgasına Dair Kanun (No: 429, Md. 1).
[20] *Düstur*, Üçüncü tertip, 5/320-321.

de bir bakanlık düzeyindedir. Dolaysıyla statü ve itibar açısından bu kurumun Diyanete nispetle bir üst konumda bulunduğunu söylemek mümkündür.[21] Başkanlık, yeni idareyle birlikte daha dar kapsamlı bir işleve sahip kılınmış, görevi din işleri ve mabetlerin idaresiyle sınırlandırılmıştır.[22]

Osmanlıda Meşihat Makamı içinde hem kazâ hem yargı hem belediye hem ilmiye sınıfına dair çok yönlü bir yapılanma söz konusu iken, yeni idarede bunlar birbirinden tamamen ayrılmıştır. Bu cümleden olmak üzere eğitim "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" gereği Millî Eğitim Bakanlığı'na, kazâ bir başka teşkilata, vakıf idaresi ise yine bir diğer devlet kurumu uhdesine verilmiştir. Ancak teoride bu ayrıma azami itina gösterilse de pratikte bazı aksamaların olduğu işin bir diğer gerçeğidir. Nitekim 29 yıl aralıksız din hizmetiyle meşgul olduğunu söyleyen dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmed Hamdi Akseki (öl.1951) şöyle der:

"Tevhid-i tedrisatla Milli Eğitim uhdesine verilen Milli savunmanın bir mahzuru görülmüş olmalı ki, aradan henüz bir yıl geçmeden askeri mektepler MEB'den alınmış ve yeniden Savunma Bakanlığı emrine verilmiştir. Eğer o dönem İmam Hatip ve İlahiyatlar da hakiki mercileri Diyanet'e iade edilseydi bu mektepler kapanmazdı".[23]

Diyanetin tesisine olumlu/olumsuz herkes kendi zaviyesinden bir yaklaşım sergilese de bu kurum Türkler özelinde din hizmeti veren müesseseler noktasında ümmet yapısından millet yapısına geçişte yapısal ve işlevsel bir dönüşümün yaşanmasına katkı sağlamıştır. "Diyanet İşleri" ismiyle ilk kez Türkiye Cumhuriyet idaresinde karşılaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, Diyanet Cumhuriyete özgü bir kurum olmakla birlikte İslami dönem Türk geleneğinde kökü çok daha eskilere dayanan bir yapı olarak karşımızda durmaktadır.[24]

Bu noktada 3 Mart 1924 tarihinde kurulan Diyanet İşleri Reisliği'nin amaç, görev ve sorumlulukları, temel ilke ve hedefleri, günümüze kadar geçirdiği aşamalar, teşkilat yapısı ve eğitim faaliyetleri hususundaki çalışmalara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

---

[21] İsmail Kara, *Şeyh Efendinin Rüyasındaki Türkiye* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2021), 95-96.
[22] İlber Ortaylı, *Osmanlı Devleti'nde Kadı* (Ankara: Turhan Kitapevi, 1994), 73.
[23] Ahmet Hamdi Akseki, "Din Tedrisatı ve Dini Müessesler Hakkında Bir Rapor 1", *Sebilürreşad Dergisi*, 4/1 (1951), 52, 53.
[24] Seyfettin Erşahin, "Bir Cumhuriyet Kurumu Olarak Diyanet İşleri Başkanlığının Tarihi Kökeni, (Ümmet Yapısından Millet Yapısına), *Diyanet Arapça İlmi Dergisi* (Sayı:1, 2019), 11.

4. Diyanet İşleri Reisliğinin Kuruluşu

Bilindiği gibi din-devlet ilişkisi tarih boyunca üçlü bir yapıyla baş başa kalmıştır: Dine bağlı devlet (Teokrasi); devlete bağlı din (Nim Teokrasi); din-devlet ayrımı (Laiklik)[25]. Ancak ileride temas edileceği üzere Diyanetin bunlardan üçüncü kategoride yer aldığı söylenebilir. Nitekim Nur Vergin Diyaneti kastederek, *"Din hususunda bigâne kalan devletle karşı karşıya değiliz. Ama dine tabi bir devletle de karşı karşıya değiliz. Dinle uyumlu bir devletle karşı karşıyayız"*[26] ifadesini kullanmaktadır.

Yukarıda ifade edildiği üzere Osmanlıda Şeyhülislamlık tarafından gerçekleştirilen din hizmetleri ve işlemleri, 1920-1924 tarihleri arasında Şer'iye ve Evkaf Vekaleti, 1924'ten günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı aracılığı ile yürütülmektedir. Diyanet İşleri Reisliği 3 Mart 1924 tarihli, 429 sayılı kanun ile kurulmuş; *"Türkiye'de İslâm diniyle ilgili işleri yürütmek, toplumu din konusunda aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmekle görevli kamu kuruluşu"*[27] şeklinde tarif edilmiştir. Teşkilatın ismi 429 sayılı kanunun ilk maddesinde "Diyanet İşleri Reisliği" olarak yer almıştır.[28] Ancak 429 sayılı kanun, başkanlığa ait teşkilat yasasını belirlememiştir.

Bu haliyle Başkanlık Cumhuriyetin ilanının üzerinden henüz bir yıl geçmeden 3 Mart 1924 kanunları çerçevesinde vücut bulduğunu görüyoruz. *"İnkılap Kanunları"* adıyla bilinen bu düzenlemeyle dini hayat, milli eğitim ve silahlı kuvvetler yeniden tasarlanmış, Hilafet kaldırılmış, Şeyhülislamlık lağvedilmiş, Şer'iye ve Evkaf Vekaleti ilga edilmiştir. Buna karşın Diyanet İşleri Reisliği ile Vakıflar yönetimi birbirinden ayrılmış, sonuçta 429 Sayılı kanun ile Başvekâlete bağlı Diyanet İşleri Reisliği (Başkanlığı) ihdas edilmiştir. Ne var ki "Umuru Diyâniye Riyâseti" nin kurulmasına dair teklif görüşmelerinde kurumun gerekliliği ya da varlığı üzerinde değil, ismi üzerinde birtakım tartışmalar yaşanmıştır.[29] Nihayet uzun görüşmeler ve tartışmalar sonucunda Cumhuriyetin kurucusu Gazi Mustafa Kemal, Diyaneti kurarak din hizmetlerine ait iş ve işlemlerin siyaset dışı tutulmasını, Türk Milletine dini ve ahlaki bilgilerin sahih kaynaklardan öğretilmesini ve din istismarlarının engellenmesini hedeflemiştir.

---

[25] Seyfettin Erşahin, *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi* (Ankara: DİB Yayınları, 2020), 38-39.
[26] Nur Vergin, *Türkiye ve Avrupa'da İslam Devlet ve Modern Toplum* (İstanbul: Kondrad Adenauer Stiftung Yayınları, 2004), 35.
[27] İrfan Yücel, "Diyanet İşleri Başkanlığı", *Diyanet İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: 1994), 9/455-460.
[28] Şer'iye ve Evkâf ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletleri'nin İlgasına Dair Kanun (No: 429, Md. 1).
[29] Detay için bkz. TBMM Zabıt Ceridesi/7/Devre 2/1, 23.

Diyanet İşleri Reisliği zamanla yatay ve dikey gelişmesini sürdürmüş, teşkilat ve teşrifatını tesis etmiş,[30] ilk kurulduğunda 13 yıl boyunca maaş ve kadro imkânı bulamamış, dolaysıyla sınırlı bir kurum olarak varlığını devam ettirmiştir. Bu cümleden olmak üzere 1970'li yıllara kadar köy din görevlileri halkın verdiği hububat veya az bir para ile geçinmek zorunda kalmıştır. Bu kurumun kadro adedi 76 yıl içinde 480 sayısından 90.000'e, 2021 yıl sonu itibariyle 130.000'e ulaşmıştır.[31] Diyanet İşleri Başkanlığı Türkiye ile sınırlı hizmet alanını çoktan aşmış ve an itibariyle kırka yakın ülkeye fiilen din görevlisi göndermiş, yaklaşık 120 ülke ile din hizmeti noktasında irtibat kurmaya çalışmıştır.

5. Diyanet İşleri Reisliğinin Günümüze kadar Geçirdiği Aşamalar, Çıkarılan Kanunlar ve Teşkilat Yapısındaki Değişiklikler

Başkanlığın geçirdiği aşamalar ve teşkilat yapısındaki değişiklikler için farklı tasnifler görmek mümkündür. Kuruluşundan bu tarafa yapılagelen çalışmaları bir tasnife tabi tutan dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ali Bardakoğlu bu aşamaları kendine göre üç ana evreye ayırmıştır: Buna göre; 1924-65 arası sadece yürütme-yönetme; 1965-82 arası halkı daha çok dini konularda aydınlatma; 1982-2004 arası toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlama olarak betimlemiştir.[32] Cenksu Üçer ise Diyanet'in dini söylemini esas alan bir makalesinde Başkanlıkla ilgili olarak 1924'ten 1950'ye, 1950'den 1965'e, 1965'ten 1982'e, 1982'den 2010'a, 2010'dan 2018'e ve sonrası şeklinde bir tarihlendirme yapmayı kendince daha makul görmüştür.[33] Burada tarafımızdan yapılan üçlü tasnif ise mezkûr tarihler arasında kayda değer toplumsal değişim ve dönüşümlerin yaşanmasıdır. Bu sınıflandırmada kuruluşundan tek partili döneme, akabinde1950'li yıllarda çok partili sisteme geçiş, nihayetinde 80 askeri ihtilali ve halen yürürlükteki anayasa gibi bazı olgular dikkate alınmış, böylece Başkanlığın mevzuat, hizmet alanı, gelişme ve genişlemesi gibi farklı parametrelere dikkat çekilmiş ve genel bir kanaat oluşmasına olanak tanınmıştır.

---

[30] Mevcut teşkilat şeması için bkz. https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/TeskilatSemasi/4 (Erişim 12.12.2022).

[31] https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler (Erişim 26.12.2022)

[32] Ali Bardakoğlu, "Cumhuriyetin 80. Yılında Diyanet İşleri Başkanlığı Paneli", *Diyanet Aylık Dergi Haber Bülteni* (Sayı: 160, 2004), 1.

[33] Cenksu Üçer, "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Dinî Söylemi-Diyanet Gazetesi ve Diyanet Aylık Dergi Başyazıları Örnekleminde", *İlahiyat Akademi,* Aralık 2021 (14), 55.

5. 1. 1924-1950

1924 tarihinde kurulan Diyanet İşleri Reisliği merkez ve taşra teşkilatlarından müteşekkil olup merkez teşkilatı kapsamında; Tedkik-i Mesâhif Heyeti, Müessesât-ı Diniyye Müdüriyeti, Heyet-i Müşâvere, Levâzım Müdüriyeti, Tahrifât ve Evrak Müdüriyeti, Memurun ve Sicil Müdüriyeti gibi müdürlükler ihdas olunmuştur.[34] Daha önce riyasetin uhdesinde bulunan tekke ve zaviyeler kapatılmıştır.[35]

429 sayılı kanun ibadet yerlerinin, görevlilerin ve tüm dini işlerin sorumluluğunu Diyanet İşleri Reisliğine vermiş olsa da bunların nasıl ve ne şekilde yapılacağına dair bir açıklama yer almamıştır. Din hizmetleri *"Cami Hizmetleri Nizamnamesi"* kararına göre tanzim edilerek uygulanmıştır. Bu kanun kapsamında İmam-Hatiplerin özlük hakları açıklığa kavuşturularak din hizmetlerinin yürütülme esasları belirginleşmiştir. Buna göre İmam-hatiplerin izin, tayin, ceza nakil ve görevden alınmaları ilde, il müftüsünün başkanlığında ve valilik tarafından vaiz, imam-hatipler ve dersiam görevlilerinden seçilen 4 kişilik bir komisyon tarafından belirleniyordu. İlçelerde ise ilçe müftüsünün başkanlığında kaymakamlık tarafından seçilen iki kişilik (encümen veya komisyon) karar ile tespit ediliyordu. Sonuçlar Diyanet İşleri Reisliği Müşavere Heyetinin tetkikinden ve Başkanın onayından sonra yürürlüğe giriyordu.[36]

1827 Sayılı Evkaf Umum Müdürlüğü'nün Bütçe Kanunu ile İmam-Hatip, müezzin-kayyım, vaizlerin azil, tayin, emekliliklerine yönelik bütün yetkiler ile mescid ve tüm camilerin idari sorumluluğu Diyanet İşleri Reisliğinden alınmış, Vakıflar Umum Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Bu tarihten itibaren Evkaf idaresi dini personelin aylıklarının ödenmesini üzerine almış, Diyanet'in sadece vaizleri atamak, hutbelerini denetlemek ve ara sıra bir şeriat sorunu olduğunda içtihatta bulunmaktan fazla pek az şey şeyi kalmıştır.[37] Bu husustaki madde; *"Türkiye Cumhuriyeti dahilindeki cami ve mescidlerin idaresi ve bunların hademesi Evkaf Umum Müdürlüğüne devredilmiştir. Bu hademenin tayin ve azilleri 12 Ağustos 1928 tarihli cami hademeleri nizamnamesine tevfikan Evkaf Umum Müdürlüğünce icra ve tasdik olunur"*[38]

---

[34] Nihat Aytürk-Yaşar Çelik-Enver Şahinarslan, "Diyanet İşleri Başkanlığının Teşkilat Tarihçesi", *Diyanet Dergisi* 25/1 (1989), 34.
[35] 30 Kasım 1925 tarih 677 sayılı "Tekke ve Zaviyeler ile Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Birtakım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun".
[36] 12 Ağustos 1928 Tarih, 205 sayı, No: 6995'lu "*Cami Hizmetleri Nizamnamesi*" kararı.
[37] Bernard Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, çev. Metin Kıratlı (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları), 409.
[38] Evkaf Umum Müdürlüğünün 1931 Malî Senesi Bütçe Kanunu (Sayı: 1821, No: 1827, Md. 6).

şeklinde karşımıza çıkmaktadır. 1931 yılında yapılan bu kanun ile toplamda 4.503 camii görevlisi Evkaf Umum Müdürlüğü'ne geçmiştir.[39] Bu hal 1950 yılına kadar devam etmiştir.

14 Haziran 1935 tarih ve 2800 sayılı "Diyanet İşleri Reisliği Teşkilât ve Vazifeleri Hakkında Kanun" müstakil ilk teşkilat kanunudur. Bu kanun sayesinde teşkilatta tayin usulleri, görevlilerin ortak nitelik şartları, 11 Kasım 1937 tarih ve 7647 sayılı kararnâme ile de görevlilerin görevleri belirlenmiştir. Ayrıca bu dönemde kadroların unvan ve sayıları tespit edilmiş; merkez ve taşra teşkilatında toplam 480 kadro yer almış, müşavere heyet sayısı 8'den 5'e düşürülmüştür. 1939 tarih ve 3665 sayılı kanun kapsamında ise ilk defa reis muavinliği kadrosu ihdas edilmiştir.[40] Haziran 1941'de kabul edilen 4055 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun ile 526. maddenin ikinci fıkrasına ilâve edilen, *"Arapça ezan ve kâmet okuyanlar, üç aya kadar hafif hapis veya on liradan iki yüz liraya kadar hafif para cezasıyla cezalandırılırlar"* hükmü 17 Haziran 1950 tarihine kadar yürürlükte kalmıştır. Ezanla ilgili farklı disiplinler tarafından yapılmış müstakil çalışmalar mevcuttur. Esas konu bu olmadığı için yapılan akademik çalışma ve ilmi makale ve tezlerin burada zikredilmesine gerek duyulmamıştır. Böylece kadim gelenekten bu tarafa Arapça okunan ezanlar Türkçe okunmaya başlanmış, çok partili siyasi hayata geçilince; halk devlete isteklerini daha çabuk ulaştırmıştır. Neticede 1949 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir İlâhiyat Fakültesi, imam-hatip kursları açılmış, Diyanet İşleri Reisliğince organize edilen eğitimde de önemli gelişmeler sağlanmıştır.

İlk Diyanet İşleri Başkanı olarak Ankara Müftüsü M. Rifat Börekçi (öl.1941) atanmıştır. Bu zat, Atatürk'e Millî Mücadele yıllarında çok büyük destek vermiş, hatta tarihçi Cemal Kutay'ın ifadesiyle, *"Eğer bu zatın himmeti olmasaydı vatanın kurtuluşu mümkün olamayacaktı"* denilmiştir.[41] Börekçi aynı zamanda İstanbul Hilafet Makamı'nın Millî Mücadele aleyhindeki fetvasına karşı bir duruş sergilemiş, hatta idamla yargılanmıştır. Börekçi 1 Nisan 1924 yılında Başkan olarak atandığında en yüksek devlet memuru maaşı almış, bakanlara tahsis edilen kırmızı

[39] Nail Aslanpay, *Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluşu, Çalışması ve Birimlerin Tanıtılması 1924-1973* (Ankara:
Ayyıldız Matbaası, 1973), 11-13.
[40] Komisyon, *Kuruluşundan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı* (Ankara: DİB Yayınları, 1999), 25.
[41] Cemal Kutay, *Kurtuluşun ve Cumhuriyetin Manevi Mimarları* (Ankara: DİB Yayınları, 2021), 190.

plakalı araca binmiş, protokolde en ön sıralarda yer almıştır.[42] İkinci Başkan Mehmet Şerefettin Yaltkaya (öl. 1947) akademisyen ordinaryüs profesör, kelam, Arap dili uzmanı etkin ve hatırlı bir şahsiyettir. Yaltkaya 1942-1947 yılları arasında görev yapmış, uluslararası tanınırlığı olan biridir. Üçüncü Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki (öl.1951)'dir. Akseki önce Şer'iye Vekaleti, daha sonra uzun yıllar Diyanet üst düzey görevlerde bulunmuş, tek parti yönetiminde görev üstlenmiş, 1951 yılında görev başındayken vefat etmiştir. Burada isimleri geçen her üç başkan vefat edinceye kadar görevde kalan kişilerdir. [43]

5. 2. 1950-1980

İlahiyat Fakültesi ve imam-hatip kurslarının açılmasının ardından mecliste 29 Nisan 1950 tarihli 5634 sayılı kanun kabul edilmiştir. Bu kanun Diyanet İşleri Reisliği için oldukça önemli ve sonraki kanunların hazırlanmasına da alt yapı oluşturmuştur. Buna göre;

1- Kurumun adı; *"Diyanet İşleri Başkanlığı"*, "Reis Muavini" unvanı "Başkan Yardımcısı" şeklinde düzenlenmiştir.

2- Başkanlık Merkez ve taşra teşkilatlarında kadro 480'den 941'e yükseltilmiştir.

3- 1931 Yılında Vakıflar Umum Müdürlüğü'ne devredilen tüm yetkiler Başkanlığa iade edilmiştir.

4- Mushafları Tetkik Heyeti "Mushafları İnceleme Kurulu", Müşavere Heyeti "Müşavere ve Dini Eserleri İnceleme Kurulu", Yazı İşleri Müdürlüğü "Yazı İşleri ve Evrak Müdürlüğü", Zat İşleri Müdürlüğü "Zat İşleri Sicil ve Levazım Müdürlüğü" şeklinde isimlendirilerek, Hayrat İşleri Müdürlüğü ile Yayın Birimleri Müdürlüğü kurulmuştur.

5- Vaizler maaşlı kadroya geçirilerek, ilk defa "Geçiçi Vaizlik" kadrosu tahsis edilmiştir.[44]

2 Temmuz 1951 tarihinde çıkarılan 5806 sayılı kanun ile "Dinî Yayınlar Döner Sermayesi" kurulmuş, 1961 Anayasası 154. maddesi Diyanetin umum idaredeki konumunun muhafaza edeceğini bildirmiştir. 22 Haziran 1965 tarih ve 633 sayılı "Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun" sayesinde

[42] Turan Bozkurt, *Atatürk'ün İslam'a Hizmetleri* (İstanbul: Yılmaz Kitapevi, 2015), 62-63; Ali Sarıkoyuncu, *Milli Mücadelede Din Adamları* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2012), 2/171.
[43] Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi", *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*,126.
[44] Komisyon, *Kuruluşundan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı*, 25.

daha önceden dağınık bir şekilde alınan kararlara çeşitli ilga (13 Madde) ve tashih işlemleri uygulanarak Diyanet İşleri Başkanlığı ile ilgili mevzuat tek bir metinde derç edilip birçok yeni görev ve birimler eklenmiştir.[45] Bu kanunun getirdiği bazı yenilikler arasında, Diyanet İşleri Başkan Yardımcısı kadrosunun ikiye çıkarılması, 'Din İşleri Yüksek Kurul teşkili, Hukuk Müşavirliği, Teftiş Kurulu, Din Hizmetlerini ve Din Görevlilerini Olgunlaştırma Dairesi, Personel Dairesi Müdürlüğü'nün kurulması; 941 olan Başkanlık kadrosunun yeniden tespiti ve 19.693 yeni kadro tahsisi görmek mümkündür.[46]

1967 yılında "Diyanet İşleri Başkanlığı Cami Görevlileri Yönetmenliği" yürürlüğe girmiş, görevlilerin göreve atanma şartları ve yeterlilikleri, izin ve ceza, tayin ve terfi gibi özlük hakları yeniden ele alınmıştır. İhtiyaca binaen Dış Hizmetler Müdürlüğü (1971), Araştırma Plan ve Program Bütçe Baş Müşavirliği (1971), Yurtdışına ilk defa geçici statüde din görevlisi gönderilmesi (1971), Başkanlık personeline yönelik eğitim merkezleri (Bolu-1973), Hac İşleri Müdürlüğü (1976) kurulmuştur. 24/02/1978 tarihli ve 7/14656 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile ilk defa 10 adet yurtdışı Din Hizmetleri Müşavirliği kadrosu ihdas edilerek yurt dışı teşkilatlanması sağlanmış, Eğitim Merkezlerinin sayısı 5'e çıkartılmıştır. 24.12.1979 tarih ve 2088 Sayılı Kanun ile de 12.000 ilkokul mezunu imam-hatip asalete geçirilmiştir. [47]

5.3. 1980-2022

12 Eylül 1980 askeri darbe akabinde teşkil edilen 1982 Anayasasında Diyanet'in mevcut konumu muhafaza edilmiştir. Bu yasada siyaset söyleminin dışında kalarak milletçe bütünleşme ve dayanışmayı gaye edinmesi şeklinde (Madde 136.) bazı kararlar yer almıştır. Çeşitli tadilat ve tashihat ile gelişmesini sürdüren Diyanet İşleri Başkanlığı Kanunu çerçevesinde, 18 Temmuz 1984 tarih ve 190 sayılı KHK ve 3046 sayılı "Bakanlıkların Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun" maddesi uyarınca Merkez teşkilatı 1 Başkan, 5 Başkan Yardımcısı, 5 ana hizmet birimi, beş danışma denetim birimi ve 4 yardımcı hizmetler birimi şeklinde, taşra teşkilatı; 67 il müftülüğü, 582 ilçe müftülüğü ve 7 eğitim merkezi müdürlüğü, yurt dışı teşkilatı ise; 17 din hizmetleri ataşeliği şeklinde oluşturulmuştur.

---

[45] Yücel, "Diyanet İşleri Başkanlığı", 455-460.
[46] *Diyanet İşleri Başkanlığı Mevzuatı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1989), K-1/1.
[47] Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kuruluş ve Tarihçesi* (Erişim 11.11.2022). https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/1/diyanet-isleri-baskanligi-kurulus-ve-tarihcesi

01/07/2010 tarih ve 6002 sayılı Kanun ile Başkanlık, hiyerarşik olarak genel müdürlük seviyesinden Müsteşarlık seviyesine yükseltilmiş, Din İşleri Yüksek Kurulu ve Mushafları İnceleme ve Kıraat Kurulu'na ilaveten 9'u Genel Müdürlük müktesebinde 14 hizmet birimi yeniden planlanmıştır. Başkan yardımcılarının sayısı 20/11/2017 tarihli ve 696 sayılı KHK ile 5'e çıkarılmıştır.

2018 yılında Cumhurbaşkanlığı yönetim sistemine geçilmesiyle 09/07/2018 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan 703 sayılı KHK ile Başkanlık, Cumhurbaşkanlığı'na bağlanmıştır. Mezkûr KHK, 633 sayılı teşkilat kanununda Başkanlığın görev alanı ve yetkileriyle ilgili önemli değişiklikler getirmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kuruluşundan bu tarafa dokuzu Osmanlı bakiyyesi ve medrese mezunu 18 başkan görev almıştır.[48]

Tarihsel gelişim süreci kısaca anlatılan Başkanlığın teşkilat yapısı hakkında da bazı bilgiler vermek kurumun daha iyi tanınmasına vesile olacaktır.

6. Teşkilat Yapısı

Başkanlığın teşkilat yapısı, 14 Aralık 1983 tarihli Resmî Gazete'nin Mükerrer Sayısında yayınlanan 190 Sayılı "Genel Kadro Usulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"ye eklemek üzere Bakanlar Kurulu'nun 18.07.1984 Tarih ve 84/8360 Sayılı Kararı Eki Kadro Cetveline 3046 Sayılı "Bakanlıkların Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanuna" göre düzenlenmiştir.[49] Bu kararname ekine göre Başkanlık teşkilatı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatları olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Başkanlığın mevcut teşkilat yapısı büyük çapta, 633 sayılı Kanun'da değişiklikler yapan 01/07/2010 tarihli ve 6002 sayılı Kanun ile belirlenmiştir.[50]

7. Başkanlığın Yetki, Görev ve Sorumlulukları

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yetki, görev ve sorumlulukları 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'un 1. maddesinde ifadesini bulan "*İslam Dininin inançları, ibadet ve ahlâk esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek üzere; Cumhurbaşkanlığına bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur*" şeklindedir. Ana hatlarıyla burada Diyanetin bir kamu kurumu, bağımsız ve sivil bir teşkilat olduğu

---

[48] Erşahin, Bir Cumhuriyet Kurumu Olarak Diyanet İşleri Başkanlığının Tarihi Kökeni. (Ümmet Yapısından Millet Yapısına), 40; Ahmet Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi", *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*, (Ankara: DİB Yayınları, 2020). 126.

[49] Komisyon, *Kuruluşundan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı*, 40-55.

[50] Geniş bilgi ve mevcut birimler için bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı, *Kurumsal Teşkilat Şeması*, 1. (Erişim 06.12.2022).
https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/TeskilatSemasi/4

ve Başkanlığın Türkiye deneyimi, ülkenin sosyal, siyasal ve toplumsal gelişmeleri, talep ve etkileşimleri sonucu temayüz ettiğine gönderme yapılır.[51]

Başkanlığın görev ve sorumlulukları kendi sayfasında şu şekilde tadat edilmiştir:

"İslâm dininin temel bilgi kaynaklarını, tarihî güncel talep ve ihtiyaçları dikkate alarak dinî konularda karar vermek, görüş bildirmek ve dinî soruları cevaplandırmak, tercüme, telif, araştırma ve incelemeler yapmak/yaptırmak, Kur'an-ı Kerim meallerini incelemek ya da incelettirmek, Kur'an-ı Kerim metinlerinin eksiksiz ve hatasız basım ve yayımını sağlamak, mescid ve camileri ibadete açmak, yönetmek ve irşat hizmetlerini yürütmek, konferans, seminer, sempozyum vb. toplantılar düzenlemek, cezaevleri ve yurt vb. gibi yerlere manevi danışmanlık ve din hizmeti sunmak, Aile, gençlik, kadın ve toplumun diğer kesimlerine yönelik dinî rehberlik, Kur'an-ı Kerim okumak, anlamak, din eğitimi almak ve hafızlık yapmak, isteyenler için Kur'an kursları açarak kurslar düzenlemek, yurt ve pansiyonlar açmak ve yönetmek, eğitim programları planlamak, geliştirmek ve uygulamak ve eğitim merkezleri açmak, Hac ve umre ibadetlerinin usulüne uygun, güvenlik ve sağlık içinde, hizmet isteyenlerin özlük hakları korunacak şekilde icra edilmesi amacıyla yurt içinde ve yurt dışında gerekli tedbirleri almak, toplumu din hususunda aydınlatmak amacıyla elektronik ortamda, sesli, basılı ve görüntülü yayınlar hazırlamak, hazırlatmak, bunları incelemek, süreli yayınlar yaparak bunları gerektiğinde ücretsiz dağıtmak, yurt dışındaki bireylerin din eğitimi ve hizmetleri ile ilgili işlerini yürütmek, farklı dine mensup vatandaşlar ile gerekli çalışmaları yapmak, şûra (Uluslararası) toplantılarını düzenlemek, personele ait özlük ve atama işlemlerini yürütmek."[52]

Bu bapta Başkanlıkça yapılan din hizmetleri, genelde cami odaklı ve din görevlisi marifetiyle yürütülmektedir. Bu nedenle Ülkemizdeki cami ve diyanet personeliyle ilgili bazı verilere dikkat çekmek yararlı olacaktır.

7.1. Camiler

Cami Diyanet hizmetlerinin odak noktasını oluşturmaktadır. 1971 yılı verilerine göre Türkiye'de 42.744 camii bulunurken, 1995'te bu sayı 70.213'e yükselmiştir. 2008 yılı verilerine göre ülke genelinde yapılan tespitte camii sayısı

[51] Ali Bardakoğlu, *21. Yüzyıl Türkiye'sinde Din ve Diyanet* (Ankara: DİB Yayınları, 2010), 1/63-67.
[52] Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kurumsal Indeks* (Erişim 11.11.2022). https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Indeks/

79.632 olup, 2021 yılı verilerine göre Türkiye'deki cami sayısı 2020'ye göre 0.20'lik artışla 89.817'e yükselmiştir.[53] Cami sayısı itibariyle ülkemizde ilk sırada 3.530 camiyle İstanbul, 89 camiyle Tunceli son sırada yer alır. 2022 Faaliyet Raporuna göre de yurt içinde cami hizmeti ile ulaşılan kişi sayısı 28.587.782 şeklinde belirtilmiştir.[54]

TDV marifetiyle yurt dışında günümüze kadar 103 camii inşaatını bitirilmiş, ABD, Haiti, İngiltere, Rusya, Belarus, Kırım, Kıbrıs, Japonya, Filipinler, Filistin, Somali, Cibuti, Kazakistan ve Kırgızistan olmak üzere son dönemde 14 ülkede 24 camiyi Müslümanların istifadesine sunulmuştur.[55] Ülkemizde her yıl takriben 1500 yeni camii yapılmaktadır.[56]

7.2. Personel

Diyanet İşleri'nin ihtiyaç duyduğu personelin yetiştirilmesi kuruluş yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı'na (İmam-Hatip) müteselsilen Yükseköğretim Kurulu uhdesine verilmiştir (İlahiyat Fakülteleri). 1924 yılında 2.258 öğrenci ile başlanılan dini eğitim-öğretim, 1927 yılında öğrenci olmaması nedeniyle 278'e düşmüş, 1933 yılında eğitim öğretime tamamen ara verilerek, 1933-1948 yılları arasında din eğitim ve öğretimi yapılmamıştır.[57] Dolayısıyla 1950 yılı tarihine kadar sağlıklı bir din eğitimi verilememiştir. 1951 Yılında hazırlanan bir raporda Başkan Ahmet Hamdi Akseki şunları söylemek durumunda kalmıştır:

"…Milli Eğitim Bakanlığı 430 no'lu kanunla taahhüt eylediği vazifeyi yapmamış, yapamamış ve Diyanet İşleri Başkanlığını yakinen ilgilendiren dini vazifelerde istihdam edilecek hiçbir eleman vermemiş olması ve Başkanlığın da bu güne kadar din adamları yetiştirecek mesleki bir müesseseye sahip bulunmaması yüzünden bu gün memleketin birçok yerlerinde hakiki ve münevver bir din adamı bulmak şöyle dursun, camilerde mihraba geçerek halka namaz kıldıracak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam hatip bile bulunamamaktadır. Hatta bazı

[53] Diyanet İşleri Başkanlığı, *Din İstatistikleri Resmi İstatistik Programı*, 2. (Erişim 31.12.2021). https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler

[54] Diyanet İşleri Başkanlığı, *2022 Yılı Performans Programı*, 33. ((Erişim 01.01.2022). http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/05PgO+2022_Performans_Programi.pdf

[55] Türkiye Diyanet Vakfı, *Vakfın Cami İnşaatları*, 1-2. ((Erişim 05.10.2022). https://tdv.org/tr-TR/dunyanin-dort-bir-yaninda-tdvnin-insa-ettigi-camilerde-ezan-sesi-yankilaniyor/

[56] Hakan Kahraman, *"Sosyolojik Açıdan Diyanet İşleri Başkanlığı Üzerine Bir İnceleme"*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi/Master's Thesis, 1993), 63.

[57] Hasan Yavuzer, "Diyanet İşleri Başkanlığının Kurumsal Yapılanması İçinde Cami Hizmetlerine Sosyolojik Bir Bakış" *Akademik Araştırma ve Dayanışma Derneği Dergisi* (12: 2008), 179.

köylerimizde, ölenlerin teçhiz ve tekfini ile ebedi istirahatlarına tevdii gibi en basit dini bir vazifeyi ifa edecek kimseler dahi bulunamamakta ve cenazelerin kaldırılmadan günlerce ortada kalmakta olduğu senelerden beri işitilmekte ve görülmektedir."[58]

Ülkenin din adamı ihtiyacı acil çözümlenmesi gereken bir sorun şeklinde temayüz edince, İstanbul ve Ankara başta olmak üzere birçok şehirde 10 aylık imam-hatip kursları açılmış ve 1951'den itibaren açılan bu kurslar okula dönüştürülmüştür.[59]

Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev yapanlar ve din konusunda halkı aydınlatan kişiler, (imam-hatip, müezzin kayyım, vaiz vb.) zevata eskiden "Hademe-i Hayrat" adı verilmiştir. İstatistiklere göre Başkanlığa ait personel sayıları; 1927'de 5.668, 1930'da 4.264, 1970'te 25.236, 1981'de 53.278, 2011'de 98.555, 2021 yılında 118.077'i cami görevlisi olmak üzere toplam 130.658'e baliğ olmuştur.[60]

Başkanlığın yurt dışı teşkilatlanması bağlamında 2022 yılı itibariyle 52 ülkede din hizmetleri müşavirliği, 38 ülkede din hizmetleri ataşeliği, 12 ülkede din hizmetleri koordinatörlüğü bulunmaktadır. Gittikçe artan hizmet kapsamı doğrultusunda başta Batı ülkeleri olmak üzere yurtdışına 1980 yılında 20; 1981 yılında 115; 1982 yılında 179; 1995 yılında 948 personel görev almıştır. Keza Ramazan ayı için bir aylık süreyle talep halinde yine yurtdışına görevli gönderilmektedir.[61] Üstelik yurt dışı görevi yurt içine göre hem nicelik hem nitelik açısından çeşitlilik arz etmektedir.[62] Ne var ki son yıllarda bazı Batı Avrupa ülkeleri Türkiye'den gönderilen imamları kabul etmemekte veya çeşitli nedenlerle bunları kısıtlamaya gitmektedir. Bunun yerine alternatif çözüm olarak ilgili Batı ülkelerinde doğmuş, lise tahsilini orada ikmal etmiş gençler Türkiye ilahiyatlarında eğitilerek ülkelerine gönderilmekte ve istihdam edilmektedir.

---

[58] Davut Dursun, *Din Bürokrasisi: Yapısı, Konumu ve Gelişimi* (İstanbul: İşaret Yayınları, 1992), 199; Mustafa
Öcal; "Dünden Bugüne Din Görevlileri ve Mesleki Yeterlikleri", *Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu,*
28-29 Mayıs (Kayseri: 2002), 48-49.

[59] Jaschke Gotthard, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, ter. Hayrullah Örs (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972), 74-78.

[60] Araştırma Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanlığı, *Kuruluşundan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı*
(Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1999), 481; DİB, *2022 Yılı Performans Programı*, 26.

[61] Mehmet Aksoy, *Şeyhülislamlıktan Diyanet İşleri Başkanlığı'na Geçiş* (Köln: Önel Yayınevi, 1998), 114-115.

[62] Geniş bilgi için bkz. Ömer Yılmaz, "Yurtdışı Cami ve Cami Dışı Din Hizmetleri", *Diyanet İlmi Dergi,* 42/1
(2006), 59-78.

Başkanlık personelinin eğitim düzeylerine bakıldığında, 1970 yılı istatistiki verilere göre; Başkanlıkta çalışan 25.236 personelin %80,59 ilkokul, %3.83 ortaokul, %13.75 İmam Hatip Lisesi, %1.83 Üniversite mezunu olduğu görülür.[63] 2003 yılı istatistik verilerine göre; mevcut personelin %1.47 ilkokul, %55.92 İmam Hatip Lisesi, %6.81 oranında da Üniversite mezunudur.[64] Bu verilerden hareket edilerek bir kıyaslama yapılacak olursa, 1991 yılı itibariyle teşkilatta ilk-orta okul mezunu 21.063, yüksekokul mezunu 6.154 iken bu sayı on yıl sonra 2001 yılı itibariyle tersine dönmüş ilk-orta okul mezunu 4.381' e düşerken, Yüksek Okul mezunu 24.704'e ulaşmıştır.[65] Bu artışa sebep olan etkenlerden biri de; 27.04. 2005 tarihinde kabul edilen 5338 sayılı kanundur.[66] 2017 yılı itibariyle yurtdışına gönderilen 2.079 personelden 1.329 adedi lisans, 750 kadarı ise ön lisans mezunudur. 2021 yılı istatistiki verilere göre personelin % 28.9 lisan (dini öğrenim); %10.4 lisans; %40.1 ön lisans (dini öğrenim); %4.1 ön lisans, %14.4 İHL; %0.8 ota okul; %o.4 ilkokul mezunudur.[67]

8. Diyanet İşleri Bakanlığı'nın Hizmet Alanları ve Yapılan Bazı Etkinlikler

Burada zikredilen Başkanlık faaliyetlerine dair tüm bilgiler *"2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu"* incelenerek aktarılmıştır. [68] Aşağıda kendi birimleri anlatılırken biraz daha detaylı izah edilecek hizmet alan ve türleri öncesinde genel bilgi açısından Başkanlığın kuruluşundan günümüze yaygın din eğitimi faaliyetleri ve etkinliklerinin sürdüğünü belirtmek gerekir. Yaygın din eğitimi; *"Yetişkinlere ve okul dışındakilere dini bilgiler kazandırmak ve dini anlayışlarını geliştirerek hayatın dini boyutunu yorumlamalarına yardımcı olmak amacıyla yürütülen planlı, programlı ve örgütlü bir din eğitimi çabasıdır"*[69] şeklinde tanımlanırken, *Din Eğitimi Alt Komisyonu* raporuna göre din eğitiminin etkinlik alanları; Camiiler, Kur'an Kursları, Aile, Kitle

[63] Yavuzer, "Diyanet İşleri Başkanlığının Kurumsal Yapılanması İçinde Cami Hizmetlerine Sosyolojik Bir Bakış", 179-180.
[64] Araştırma Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanlığı, *Diyanet İşleri Başkanlığı 2003 Yılı İstatistikleri* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2004), 7-9.
[65] Komisyon, *Son 10 Yılda Diyanet İşleri Başkanlığı* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2002), 14.
[66] Yavuzer, "Diyanet İşleri Başkanlığının Kurumsal Yapılanması İçinde Cami Hizmetlerine Sosyolojik Bir Bakış", 180.
[67] https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler (erişim 26.12.2021)
[68] Diyanet İşleri Başkanlığı, *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, 1-269. (Erişim 08.12.2022). http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/5CR2e+DIB_2021_FR.pdf
[69] Cemal Tosun, *Din ve Kimlik* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993), 53.

İletişim Araçları, Hastaneler, Cezaevleri, Yurtlardır.[70] Fetva, irşâd ve tebliğ, ibadet ve cami, eğitim ve yayın hizmetleri de bu cümleden görülmektedir.[71]

Diyanet İşleri Başkanlığı tarihi vetiresi içinde en önemli faaliyetlerden biri şüphesiz din hizmetlerini desteklemek maksadıyla kurulan Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)'dir. Bu vakıf, eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek, etkinliklerini artırmak ve bu amaca hizmet etmek amacıyla 13 Mart 1975 tarihinde Diyanet İşleri Başkanı Dr. Lütfi Doğan, Dr. Tayyar Altıkulaç, Ahmet Uzunoğlu, Yakup Üstün'ün gayretleriyle kurulmuştur.[72] Başkanlığın yürüttüğü hizmet ve etkinlikler birim içi protokol sıralaması ve önceliği dikkate alınarak verilecektir:

8.1. Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanlığı

Din İşleri Yüksek Kurulu, Diyanet İşleri Başkanlığının dinî konulardaki en yüksek karar ve danışma organıdır. Kurul din hizmetlerini deruhte etmiş olan Şeyhülislamlık makamına kadar uzanan köklü bir tarihe sahiptir. 3 Mart 1924'te çıkan yasayla Diyanet İşleri Reisliği bünyesinde söz konusu görevleri ifa için 8 üyeden oluşan "Müşavere Heyeti" kurulmuştur. Heyetin ismi 1950 yılında "Müşâvere ve Dinî Eserler İnceleme Kurulu" olarak değiştirilmiş, 2 Temmuz 1965 tarihinde yürürlüğe giren 633 sayılı Kanunla da "Din İşleri Yüksek Kurulu" adını almıştır[73]. Mevcut kurul üye, uzman ve uzman yardımcıları ve diğer destek personelinden oluşur.

Hali hazır durumuyla DİYK, özellikle İslam dininin temel bilgi kaynaklarını ve metodolojisini, tarihî tecrübesini ve güncel talep ve ihtiyaçları dikkate alarak dinî konularda karar vermek, görüş bildirmek ve dinî soruları cevaplandırmaktadır. Bu bapta kurul şu ana kadar 16 yayın, 23 çalıştay, güncel dini meseleler istişare toplantısı gerçekleştirmiştir.[74]

Kurul, fetvalarını verirken fetvanın değişim gerekçeleri olarak klasik eserlerde yer verilen fesadü'z-zaman, mekân, durum (zarûret, hâcet, umûmu'l-belvâ), bilgi, örf ve niyetlerin değişmesiyle fetvalarını güncellediği, onları vakıaya uyumlu hale getirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle tıp ve sağlık, güncel gıda

---

[70] Ramazan Ayvalı, Ahmet Gürtaş, Ahmet Tabakoğlu, *Din Eğitimi Alt Komisyonu Raporu* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1983), 28-29.

[71] Yücel, "Diyanet İşleri Başkanlığı", 455-460.

[72] Türkiye Diyanet Vakfı, *Kurumsal Tarihçe*, 1. (Erişim 12.11.2022). https://tdv.org/tr-TR/kurumsal/

[73] https://kurul.diyanet.gov.tr/Hakkimizda (Erişim: 26. 12. 2022)

[74] https://kurul.diyanet.gov.tr/Hakkimizda (Erişim: 26. 12. 2022)

sorunları, aile hayatı, ticarî ve sosyal hayat gibi konularda kurulun modern gelişmeleri yakından takip ettiği görülmektedir[75].

Kurul 2021 yılında muhtelif konularda 75 adet karar alarak bunları fetva.diyanet.gov.tr üzerinden paylaşmıştır. Bu bapta kurul tarafından, fetva.diyanet.gov.tr üzerinden 56.189; 190 "Dini Soruları Cevaplandırma" hattı ile 770.003, e-Devlet üzerinden de 29.140 toplam 855.332 soru cevaplandırılmıştır. 31.12.2021 tarihli istatistiklere göre; fetva yoluyla hizmet verilen kişi sayısı 6.425.884 rakamına ulaşmıştır. Ayrıca fetvalar web sitesi üzerinden 5.531.929 kez görüntülenmiştir. Vakit Hesaplama Faaliyetleri kapsamında 206 ülkenin 8.600 şehri için ibadet vakitleri ve kıble açıları belirlenmiş, Ülkemiz için TÜBİTAK iş birliğiyle Antalya Bakırlıtepe'deki TÜBİTAK Ulusal Gözlemevi'nde kurulan AYGÖZ (Ay ve Ufuk Gözlem Ünitesi) sistemi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

8.2. Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Din Hizmetleri Genel Müdürlük sayfasında yer alan "ilkeler ve hedefler" başlığı altında yapılan hizmetlerin amacı vurgulanmıştır. Bu bilgilere göre, laiklik ilkesi doğrultusunda, bütün siyasi görüş ve düşünüşlerin dışında kalarak ve milletçe dayanışma ve bütünleşmeyi amaç edinerek (Anayasa md. 136), İslam Dini'nin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek. (633 S.K. md.1), toplumu din konusunda aydınlatırken dinin iki temel kaynağı olan Kur'an ve Sünnete dayalı sağlam bilgiyi esas almak, Müslümanların 14 asırlık dinî tecrübesini göz önünde bulundurmak, modern hayatı ve insanlığın ortak birikimini de göz ardı etmemek, din konusunda mezhep, anlayış ve uygulama ayrımı yapmadan vatandaşlık esasına göre hizmet sunmak olarak ifade edilmiştir.[76] Bununla birlikte bu görevi deruhte eden personelin yetkinliği noktasında İslâm'ın itikadî ve amelî ilkelerini özümsemiş, eğitim ve kültür seviyeleri yüksek, kendisiyle ve toplumla barışık, beşerî ilişkilerde topluma öncü, muhatabını anlayan ve dinî sorunlarına pratik çözümler üretebilen, dinî ve ilmî verileri birlikte kullanabilen, söz ve davranışlarıyla örnek bir hayat sergileyebilen din görevlilerine sahip olmanın önemi üzerinde durulmuştur. Yurt içi din hizmeti yanında yurt dışına yönelik

[75] Fatih Yücel, "Fetvanın Değişim Gerekçelerine Güncel Bir Bakış -Din İşleri Yüksek Kurulu Karar ve Fetvaları Örnekliği", *Diyanet İlmî Dergi*, Sayı 58 (2022), 1152.

[76] Saffet Sarıkaya yazdığı bir makalede DİB'in başlangıçtan bu yana mezhepler üstü yayımlar yaptığını, son zamanlarda bunun kısmen değiştiğini iddia eder. (Bkz. M. Saffet Sarıkaya, "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarında Mezhebi Tutum ve Eğilimler", *Journal of Islamic Research* 2018; 29 (2): 273, 276.

faaliyet alanında ilgili ülkelerde yaşayan vatandaşların asimile olmadan, kendi öz kimliklerine bağlı kalmalarına ve yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarına katkı sağlamanın amaçlandığı vurgulanmaktadır.[77]

Bu bağlamda halkı aydınlatmaya yönelik düzenlenen şura, konferans, panel, seminer ve istişare toplantısı sayısı 28.005, hutbe ve vaaz sayısı 6.184.696, incelenen Kur'an-ı Kerim metni, meali sayısı 150, manevi destek hizmeti ile ulaşılan kişi sayısı 329.480'dir. Yurt dışında faaliyet gösterilen ülkelerde ulaşılan kişi sayısı ise 1.760.603'tür.

Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü Diyanet'in başat alt birimlerinden biri olarak aileyi koruma hususunda "Kadına karşı şiddetle mücadele" de 81 il, 349 ilçe, 420 büro ve 10 merkezde hizmet vermektedir. 2011 yılında 2.878 faaliyet gerçekleştiren Aile ve Rehberlik büroları 2020 yılında 53.733 faaliyet (seminer, konferans, sohbet, çevrim içi toplantılar vb.) ile 9 yılda 19 katına ulaşmış ve 2.267.152 kişiye ulaşmıştır. Mezkûr büroya 2014 yılında 8.209 soru iletilirken 2020 yılında iki kat artarak 19.121 soruya ulaşmıştır. Gençlik ve Spor Bakanlığı ile imzalanan iş protokolü çerçevesinde 2021 yılında toplam 890 gençlik merkezinde hizmet veren Diyanet İşleri Başkanlığı 18 şehirde 187 manevi danışmanın önderliğinde 14.760 öğrenci ile çeşitli kamplar düzenlenmiştir. Buna ek olarak 531'i Diyanet okuma salonu, 326'sı Diyanet gençlik merkezi, 19'u genç ofis olmak üzere 876 merkezde genç koordinatörleri aracığıyla çalışmalarına devam etmektedir. Bu bapta 2021 yılında 105.653 faaliyet gerçekleştirilmiş ve 3.781.399 gence ulaşılmıştır.

Başkanlık gençlerin sağlıklı bir yaşam sürdürmesi için gençlik merkezinde söyleşi, sohbet, yemekli toplantı, kitap günleri, yarışmalar, gezi programları konferanslar, hat, ebru, örgü bebek ve resim kursları, Arapça ve Farsça kursları, filmografi kursu gibi etkinlikler de gerçekleştirmiştir. Türk Standartları Enstitüsü (TSE) hizmetleri de ortaklaşa bir programla yapılmaktadır, müftü ve vaizlerden oluşan 270 kişilik grup çeşitli fabrikalarda inceleme yapmaktadır. Tekrar bu komisyonlar aracılığı ile 7.430 kurban kesim yeri ve satış yeri belirlenmiştir. 2021 yılında toplam 3.702.277 kurban vekalet yolu ile kesilerek dağıtımı sağlanmıştır. Şehitlerini Anma etkinlikleri çerçevesinde toplam 216.713 hatim okunarak, Göç ve Manevi Destek Merkezinde 104 yabancı öğrenciye yıl boyunca çevrim içi olarak Türk Dili eğitimi verilmiştir. 73'ü kadın toplam 961 personelin de Ceza infaz kurumları ile denetimli serbestlik müdürlüklerinde görev yaptığı belirtilmiştir.

[77] https://dinhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/51/ilkeler-ve-hedefler (Erişim: 26.12.2022)

Sağlık tesislerinde sunulan hizmetler kapsamında sağlık tesislerinde 120.298 hastaya manevi danışmanlık hizmeti verilmiştir. Ayrıca 62 il, 973 ilçe, toplamda 1.135 engelli koordinatörü rehberliğinde engellilere bu hizmet sunularak faaliyet sayısı 6.579'a yükseltilmiştir. Bağımlılıkla mücadele hizmetleri kapsamında da 1.128 görevli ile 966 ilçe de 5.399 faaliyet gerçekleştirilmiştir. Vatandaşların zekât, fitre, sadaka, kefaret ve fidyelerinin doğru bir şekilde hesaplanması için Zekât Hizmetleri Daire Başkanlığı ihdas edilmiştir.

8.4. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Birimin kendi sayfasında 18 madde halinde ilke ve hedeflerin yer aldığı bilgiye göre İslâm düşüncesi ve medeniyetinin tefsir, hadis, kelam, fıkıh, tasavvuf, İslam ahlâkı gibi temel disiplinler ile ilgili bilgilerini geliştirmek, geliştirilen bilgilerin ve eğitim sürecinde kazandırılan becerilerin; yaşam içinde ve üst öğrenim yaşamında kullanılabilir bilgiler, birikimler olmasını sağlamak maksadıyla hizmet sunduğu ifade edilmektedir. Yaygın din eğitimi ve hafızlık eğitimine önem veren genel müdürlük "Kur'an Kursları ve Eğitim Merkezi" ile ilgili faaliyet bilgilerine ek olarak Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2021 Yılında Kurumlar arası 125.967, toplam da 162.002 Kurs, Eğitim, Seminer düzenlenmiştir. Müstakil bir birim olarak yeni kurulan "Diyanet Akademisi" bu genel müdürlüğün önemli faaliyetlerinin büyük bir kısmını kendi üzerine almış gözükmektedir.

8.5. Hac ve Umre Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Hac ve Umre Hizmetleri Genel Müdürlüğünün temel görevi, hac ve umre ibadetlerinin, sağlık ve güvenlik içerisinde, hizmet talep edenlerin hakları korunacak şekilde usulüne uygun olarak yerine getirilmesini sağlamaktır. Bu maksatla yurt içinde ve yurt dışında gerekli tedbirleri almakta, ilgili ülke, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmakta ve bu konulardaki hizmet ve faaliyetleri düzenlemekte, yürütmekte ve bu hizmetlerin denetlenmesini deruhte etmektedir. Hacca kayıt hakkı yalnızca daha önce hiç hacca gitmemiş olanlara tanınmaktadır. Kura sonucu kesin kayıt hakkı kazanan hacı adaylarının % 60'ı Diyanet organizasyonu ile % 40 ise Diyanet İşleri Başkanlığının gözetim ve denetimi altında hac seferi düzenleyen ve Başkanlıkla sözleşme imzalayan seyahat acenteleri marifetiyle kutsal topraklara götürülmektedir.[78]

[78] https://hacumre.diyanet.gov.tr/sayfa/53/tanitim (Erişim: 26.12.2022)

Yıllara göre hac ve umre hizmetinden yararlanan vatandaşların sayısında hayli bir artış gözükmektedir.[79] An itibariyle Suudi Arabistan devletinin nüfusa göre kota uygulaması nedeniyle ülkemizde iki buçuk milyon civarında kişi sıra beklemektedir.

8.6. Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü

1924-50 arası yayınladığı kitap yalnızca 33 adet olup bunların çoğu sıradan konuları içeren küçük broşürlerdir.[80] Ancak bu döneme ait iki önemli eseri istisna etmek gerekir: Bunlardan biri Elmalı tefsiri, diğeri Sahihi Buhari muhtasarı tecrid-i sarihtir. Peyderpey yayın hizmetleri senelere ve ihtiyaca göre artmıştır. Son yıllarda 2.816.333 kitap il ve ilçe müftülükleri, yurt dışı temsilcilikleri, okullara, kütüphanelere, ceza ve infaz kurumlarına ücretsiz dağıtılmıştır. Aylık Dergi, Aile Dergisi, Çocuk Dergisi, İlmi Dergi, Arapça İlmi Dergi, başta olmak üzere süreli yayınlar hazırlanarak hizmete sunulmuştur. Mültecilere yönelik *Kalem*, çocuklara yönelik ise *Nüceym* adlı iki farklı dergi Arapça dilinde yayınlanmıştır. Yabancı Dil ve Lehçelerde 126 yeni, 22 mükerrer olmak üzere 80.000 adet kitap basılmıştır. Basılan bu kitaplardan 396.644 adedi ücretsiz dağıtılmıştır. Dijital içeriklerin sunulduğu *yayin.diyanet.gov.tr* web sitesi hazırlanmıştır. Bu site de 579 e-kitap, 110 sesli kitap, 249 makale, 505 sesli içerik ve 1.543 video halkın hizmetine sunulmuştur. Hizmetler Instagram, YouTube, Twitter, Facebook hesaplarından yayınlanmıştır.

Basımı Gerçekleştirilen Diyanet Takvimleri sayısı da 3.420.000'e yükselmiştir. Diyanet destek birimi diyebileceğimiz Diyanet Vakfı marifetiyle 1988 yılında başlayıp 2016 yılında biten 46 ciltten müteşekkil *İSAM* marifetiyle yayımlanmış telif eser *Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA)* bu alanda İslam coğrafyasında benzersiz bir yayım hizmeti olarak karşımızda durmaktadır. Son yıllarda bazen takdir bazen tenkit toplayan neşirlerden biri Diyanet'in Risale-i Nur Külliyat içinde yer alan bazı eserleri basması, diğeri Alevi-Bektaşi klasiklerini neşretmesidir. Yine *Hadislerle İslam* projesi de bazı eksiklik ve tartışma konusu yapılmasına rağmen son yıllarda Müslüman halkın istifadesine sunulmuş önemli bir yayım faaliyetidir.

[79] Diyanet İşleri Başkanlığı, *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, 149. (Erişim 08.12.2022). http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/5CR2e+DIB_2021_FR.pdf

[80] Kara, *Şeyh Efendinin Rüyasındaki Türkiye*, 132.

8.7. Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Genel Müdürlük Başkanlığın dışa açılan penceresidir. Temel görevleri arasında uluslararası antlaşmalar ve ilişkiler çerçevesinde ilgili makamlarla iş birliği yaparak yurt dışındaki vatandaşların din hizmetleri ve din eğitimi ile ilgili işlerini yürütmek, soydaş ve akraba toplulukları ile İslam dinine mensup diğer topluluklara bu konularda yardımcı olmaktır. Beş daire başkanlığı olarak organize edilen genel müdürlük pek çok faaliyet gerçekleştirmiştir[81]. Bu bağlamda aktif yurtdışı din hizmetleri yanında farklı görevler de yerine getirmektedir. Bu cümleden olmak üzere Kurban Organizasyonu kapsamında 77 ülkede 525.033 hisse dağıtımı yapılmıştır. Sosyal ve Kültürel Çalışmalar kapsamında pek çok görüşme yapılarak protokoller imzalanmıştır. Ülkemizde gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenciler Anadolu İmam-Hatip Liseleri programı kapsamında 2021 yılında 293 öğrenci mezun olmuş, 1.064 öğrenci öğretimine devam etmiştir. Uluslararası Öğrenciler İlahiyat Öğrenimi Programında ise 7 fakültede 613 öğrenci eğitime devam etmiştir. 22 farklı ülkeden 29 doktora, 17 yüksek lisans öğrencisi çalışmalarına devam etmişlerdir. 136 konuk öğrenciye hafızlık ve dini bilgiler eğitimi verilmiştir. Kardeş Şehir Projesi kapsamında Türkiye'deki il ve ilçeler 93 farklı ülkeden 208 şehir ile eşleştirilmiştir.

9. Diyanet İşleri Başkanlığına Yöneltilen Eleştiri ve Beklentiler

Zaman zaman Diyanet İşleri Başkanlığı hakkında birtakım eleştiriler yapılmaktadır. Bu baptaki eleştiriler genelde birbirinden farklı kesimlerden ve farklı argümanlarla dile getirilmektedir. Bu tartışmalar kuruluş aşamasında daha çok isimlendirilmesi, yetki ve hizmetleri etrafında yoğunlaşırken, ilerleyen süreçlerde çoğunlukla kurumun statüsü, özerkliği ve temsil sorunu gibi farkı alanlarda tezahür etmektedir.[82]

Diyanet'e olumlu ve gerekli yaklaşım sergileyenler genelde mevcut eksiklikten yakınmakta, Başkanlığın daha verimli olması yönünde talep ve eleştiriler yöneltmektedir. Onlara göre, Diyanet İşlerinin devlet çatısı altında yer alan bir kurum tarafından yürütülmesi elzemdir. Ancak kurumun devlet aygıtı içinde yer almakla birlikte ona özerk bir nitelik kazandırılması, Diyanetin daha sivil toplum içinde yapılandırılması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle Diyanet İşleri Başkanlığı'nın "devlete bağlı din" algısından, tedricen vazgeçip özerk bir

[81]https://disiliskiler.diyanet.gov.tr/sayfa/53/tanitim (Erişim: 26. 12. 2022)
[82] Üçer, "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Dinî Söylemi-Diyanet Gazetesi ve Diyanet Aylık Dergi Başyazıları Örnekleminde", 32.

kurum haline gelmesi, din hizmetinin özü itibariyle sivil bir hizmet olması arzulanmaktadır[83]. Nitekim üçüncü Diyanet İşleri Başkanı Akseki, din işlerini tedvir etmekten ibaret Diyanet'in kendi yüksek din adamlarını yetiştirmesi gerektiği yönündeki talebini dile getirmiş, kendisine lazım olan muhtariyetin verilmesini istemiş, vakıflar gelir kaynakları ve teşkilatıyla birlikte birinci mecliste olduğu gibi yine Diyanetle birleştirilmesini talep etmiştir.[84]

Ancak gerek Akseki gerekse daha sonra talep edilen özerkliğin nasıl gerçekleşeceği konusunda bir uzlaşı gözükmemektedir. Nitekim bir dönem Diyanetten sorumlu Devlet Bakanlığı da yapan Mehmet S. Aydın, *"Bu teşkilat İslam'ın sadece bir yorumuna ilişkin hizmet sunacak şekilde kurulmuş ve yeterince özerk değildir."* Aynı kişi buna sıcak bakmasına rağmen nasıl gerçekleşebileceği ve bunun ne gibi yararları olabileceği tereddüdünü taşıdığını ve duraksadığını da itiraf etmiştir. Bununla birlikte Aydın, Diyanet'in bugünkü kuruluş, yapı ve işlevinin ideal olmadığını sözlerine eklemiştir.[85] Bir dönem Diyanet İşleri Başkanlığı görevini yürütmüş olan Süleyman Ateş de Başkanlığın Yükseköğretim Kurulu statüsüne benzer özerk bir kurum haline getirilmesi taraftarıdır.[86]

Başkanlığa yöneltilen bir diğer eleştiri laiklik bağlamında göze çarpmaktadır. Bu bapta, Diyanet İşleri Başkanlığının laiklik ilkesine ters düştüğü, eda edilen hizmetin bir kamu hizmeti niteliğinde olmadığı dile getirilmekte, bu hizmetin cemaatlere bırakılması gerektiği, siyasetle ilgi ve ilişkisi zikredilmektedir. Bir başka ifadeyle kimileri başkanlığın kamusal kimliğini laiklik adına reddetmekte, kimileri özerk ve sivil yapısının Cumhuriyet kazanımları adına tehlikeli görmektedir. Kimileri ise Diyanet vasıtasıyla devletin dini kontrol altında tuttuğuna, kimileri de devlet eliyle halkın dindarlaştırıldığına inanmaktadır.

Uzun yıllar Başkanlığın bir teşkilat kanunu olmadan idare edilmesi geride kalmış önemli bir eleştiridir. Nitekim İsmail Kara; *"1979 yılından beri yaklaşık 20 yıldır teşkilat yasası olmadan yöneltilen Türkiye'de bir başka başkanlık var mı? Bilmiyorum"* demek zorunda kalmıştır.[87] 6002 sayılı son yasa ile bu husus sonlandırılmıştır.

---

[83] Iştar Gözaydın,"Türkiye'de Din Devlet İlişkilerinin Yeniden Düzenlenmesi", *Din-Devlet İlişkileri ve Türkiye'de Din Hizmetlerinin Yeniden Yapılanması Uluslararası Sempozyumu, 26-27 Mart* (İstanbul: 1998), 195.

[84] Akseki, *"Din Tedrisatı ve Dini Müessesler Hakkında Bir Rapor 1"*, 137-141.

[85] Mehmet S. Aydın, "Avrupa Birliği Din ve Diyanet", *İslamiyat Dergisi* 5/1 (2001), 17.

[86] Süleyman Ateş, "Soruşturma", *İslamiyat Dergisi* 5/1 (2001), 113-114.

[87] Kara, *Şeyh Efendinin Rüyasındaki Türkiye*, 93, 94.

Diyanet İşleri Başkanlığına yöneltilen bir diğer önemli eleştiri ve talep Alevilerle ilgilidir. Gerçi yeknesak bir çizgi olmasa da bazıları Aleviliğin Diyanette diğer Sünnîler gibi temsilini isterken, bazı Alevî kesimleri laik devlette din ve Diyanet'in yerinin olmadığını ileri sürerler[88]. Bu görüşte olanlar ve bazı Sünni kesimler bir başka zaviyeden meseleye yaklaşıp Diyanet hizmetlerinin cemaatlere bırakılması gerektiği kanaatindedirler.[89] Bu talep iki açıdan ileri sürülen argümanlardan uzaktır. Çünkü Lozan Antlaşması'nın 37-45. Maddeleri arasında "Azınlıkların Korunması" başlığı altında "Cemaat" tabiri hukuken Ülkemizde orada bahsi geçen azınlıklar için kullanılmaktadır. Türkiye'de bu şartları haiz başkaca cemaat yoktur. Bu durumda Diyanet, olmayan hangi cemaate neyi ve nasıl devredilebilir? Kıstas ne olacaktır? Bunlara muknî ve legal bir cevap bulmak gerçeklikle bağdaşmamaktadır. Mevcut haliyle illegal dini yapılanmalar bir cemaat olarak kastediliyorsa, muhtemeldir doğası gereği birleştirici rol üstlenen din, bazı İslam ülkelerinde olduğu gibi toplumun ayrışmasına katkı sağlayacaktır. İslam içi bir erkân olarak Alevilik meselesi Kültür Bakanlığı nezdinde kurulan bir Başkanlık marifetiyle çözümlenmiş gözükmektedir. Buna mümasil son yıllarda bu tip benzer bir yapılanmayla ya Diyanet içi ya da dışı bidayette Diyanet emrine verilen tekke ve zaviyelerin tekrar açılması, böylece illegal yapılanmaların önüne geçilerek denetlenebilir bir tarikat yapılanmasını talep edilmektedir.[90]

Bir diğer eleştiri yakın geçmişte Diyanet'in de içinde yer aldığı hoşgörü ve diyalog çalışmalarıdır. Ülkemizde 15 Temmuz gibi acı bir travmaya sebep olmuş fitne odaklı yapının din adına ortaya çıkardığı vahim durum zihinlerdeki tazeliğini muhafaza etmektedir. Dolaysıyla diyalog taraftarı olmanın belli şartları sağlamadığı sürece zararından bahsedilmekte ve bu konuda Diyanet eleştirilmektedir.[91] Keza bununla bağlantılı görülen Diyanet eliyle "Kutlu Doğum Haftası" etkinlikleri eleştiri konusu yapılmış, neticede bu eleştiriler sonuç vermiş ve bu iki faaliyet sonlandırılmıştır. Kutlu Doğum yerine eskiden olduğu gibi "Mevlid-i Nebi Haftası" ikame edilmiştir.

Diyanetin fetva ve yayımlarında belli bir mezhebi esas alarak hareket ettiğine dair iddialar ayrı bir eleştiri konusudur. Buna göre başlangıçtan bu tarafa uzun

[88] Temsil konusuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Ömür Aydın, "Diyanet İşleri Başkanlığı Üzerine Bir Tartışma", *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Erzurum 2019, c. 33, Sayı 3, 891-918.
[89] Kara, *Şeyh Efendinin Rüyasındaki Türkiye*, 94.
[90] https://www.cnnturk.com/turkiye/istanbul-muftusu-tarikat-ve-cemaatlerin-denetlenmesi-gerekir (Erişim: 26.12.2022)
[91] Kara, *Şeyh Efendinin Rüyasındaki Türkiye*, 235.

yıllar mezheplerüstü hareket eden Başkanlık son yıllarda Hanefi ağırlıklı Ehl-i Sünnet çerçevesinde yayımlar yapmaktadır. Yine aynı görüş içinde bu defa farklı son yıllarda yapılan yayımların bu defa mezhepçiliği artıracağı ifade edilmektedir.[92]

Bazı siyasi çevreler ile seküler kesimin Başkanlığa tevcih ettiği eleştirilerden biri kurumun kabarık bütçesidir. Diyanet bütçesinin fazlalığı hatta birkaç bakanlığı aştığı dile getirilmekte ve bu eleştiriler güncelliğini korumaktadır. Halbuki bu bütçenin çok büyük bir kısmı personel giderleri içindir.

Diyanette önemli bir birim olan Din İşleri Yüksek Kurul üye ve uzmanlarının daha işlevsel hale getirilmesi, fetvalarının zaman zaman aktüel siyasete malzeme edildiğine dair iddia ve ithamlar bu bapta dile getirilen konular arasında bulunmaktadır.

Diyanetin kendi ihtiyaç duyduğu personeli kendisinin eğitmesi gerektiğine dair talepler dikkate alınmış olmalı ki, bu ihtiyaç daha yakın zamanda Diyanet Akademisi kurulmasıyla kısmen izale edilmiştir.

Devlete bağlı din görevlilerinin memuriyet yapısı içinde yer alması ve bunun Cumhuriyetin temel ilkelerinden laiklik ile tezat teşkil ettiğine dair düşünceler bir diğer eleştiri mevzusudur. Halbuki din görevlisinin vatandaşın eline bakması, iaşe ve ibatesini temine muhtaç olması sunulacak din hizmeti açısından bir nakısa görülmelidir. Din görevlilerinin devlet memurluğu statüsü aynı zamanda disiplinli, sahih ve denetlenebilir bir din hizmeti sunmasına imkânı verecektir.

Bazı çevrelerce son yıllarda camilerde okunan Cuma hutbelerinin tek elden hazırlanması tenkit edilmektedir.

Bazı talep ve eleştiriler ise Diyanet'in kurumsal yapısıyla değil personeliyle ilgilidir. Özellikle yurtdışına gönderilen elemanların yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadıkları, dolaysıyla Batı ölçeğinde o ülkelerde yaşayan Müslüman vatandaşa ulaşmakta zorlandıkları, yerel siyasi ve dini makamlarla irtibat kuramadıkları yönündedir. Bu eleştirilerin gittikçe geçerliliğini yitirdiği söylenebilir.

Diyanet İşleri Başkanlığına yönelik bir diğer eleştiri konusu, Ülke içinde ve dışında bazı din görevlilerinin siyasetle içli- dışlı olmaları, vaaz dilini siyasete yatkın kullandıklarına dair iddia ve ithamlardır. Bu iddiaları ciddiye alan kurum

[92] Sarıkaya, "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarında Mezhebi Tutum ve Eğilimler", 276.

bahse konu tespit edilen hususlarla ilgili soruşturma açmakta suçlu bulunanların kurumla ilişiğini kesmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığına yapılan benzer eleştirilerin bir kısmı kendi içinden cevap bulmuş, bazı eleştiriler haksız ve yersiz görülmüş ve bunlar bazı argümanlarla reddedilmiştir. Buna göre;

"Diyanet 1924 yılından itibaren fiilen, 1961 (154. Md.) ve 1982 (136. Md.) anayasalarıyla genel idare içinde yer almış bir kurumdur. Bu kuruluşa genel idare içinde yer verilmesi, bir taraftan devletin dine müdahale ettiği, diğer taraftan devlet bütçesinden din hizmetleri için harcama yapılmasının laiklik ilkesiyle bağdaşmadığı ileri sürülerek eleştirilmiştir. Nitekim 657 DMK'nin 36. Maddesindeki din hizmetleri sınıfıyla ilgili hükümlerin iptali için Anayasa Mahkemesine dava açılmış, bu iddia yüksek mahkeme tarafından *"Diyanet İşleri Başkanlığının dini bir teşkilat değil genel idare içinde yer almış idari bir teşkilat olduğu, başkanlığın anayasada yer alması ve mensuplarının memur sayılarak maaşlarının bütçeden karşılanmasının devletin din işerini yürüttüğü anlamına gelmediği…"* gerekçesiyle reddedilmiştir.[93]

Aynı yazıda Diyanet İşleri Başkanlığının siyasi iktidarın emrindeki bir teşkilat gibi gösterilmesinin de doğru olmadığı, bunların tedricen cemaatlere bırakılması gerektiği düşüncesinin yanlışlığına vurgu yapılmıştır. Yukarıda bahsi geçen özerklik konusuna da değinilmiş, 1-5 Kasım 1993 yılında Ankara'da toplanan I. Din Şurasında Diyanetin statüsü genişçe ele alınmış, gerekli kanuni düzenlemeler yapılarak Yükseköğretim Kurulu, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu vb. kuruluşlar gibi devlet bünyesi içinde özerk bir yapıya kavuşturulması, Başkanın seçimle belirlenmesi görüşü benimsenmiştir. Bununla birlikte hükümet yerine doğrudan Cumhurbaşkanlığına bağlanması talep edilmiştir.[94] Nitekim yıllar önce dile getirilen bu son talep cevap bulmuş olmalı ki, statü, saygınlık ve protokolde çok gerilerde olan Başkanlık Cumhurbaşkanlığına bağlanmak suretiyle hak ettiği mevkie ulaşmıştır.

Başkanlığa yönelik, talep, eleştiri ve özeleştiri noktasında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan *Stratejik Planlama Çalışmaları* (2017-2021) önemli ipuçları taşımaktadır. Bahse konu planda güçlü ve gelişmeye müsait (zayıf) alanlar ortaya konmuştur. Buna göre; güçlü alanlar arasında, Başkanlığın örgütlü teşkilat

[93] 15.06.1972 tarih 14. 216 sayılı Resmi Gazete.
[94] Yücel, "Diyanet İşleri Başkanlığı", 460.

yapısı, köklü geleneği, mevzuat alt yapısı, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla iş birliği potansiyeli, hizmet içi eğitim olanakları, görsel ve yazılı yayın imkanları, temsil kabiliyetinin yüksekliği, toplumun her kesiminde yönelik faaliyet programları, hac ve umre hizmetleri gösterilmektedir. Zayıf alanlar arasında ise; nüfusa göre personel dağıtımındaki orantısızlık, merkez- taşra arası iletişimsizlik ve dayanışma yetersizliği, bazı alanlara dönük uzman eksikliği, personelde kayırmacılık algısı, rotasyon adaletsizliği, nitelikli elamanların kurumdan ayrılmasının engellenememesi, yeni teknolojik imkanların kullanımındaki kifayetsizlik ve farkındalık eksikliği sayılmaktadır[95]. Bu konuda hukuk, siyaset, uluslararası ilişkiler alanında yazılmış ve yayımlanmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Bütün bu araştırmalarda dile getirilen sorun ve argümanların detayına girmek çalışmanın boyutunu aşacaktır. Şüphesiz her kurum gibi Başkanlığın eksikleri ve yanlışları kendi mensupları tarafından da dile getirilmekte, çoğu kez bu eleştiriler saygıyla karşılanmakta ve imkanlar ölçüsünde bu yanlışların telafisi cihetine gidilmektedir.

Ancak durum hangi yöne evrilirse evrilsin, Diyanet İşleri Başkanlığı sorunları, hizmet alanları gibi konularda Ülkemizde artık geniş bir literatür oluştuğu görülmektedir.[96] Nitekim bu bapta pek çok ilmi araştırma, yüksek lisans ve doktora tezine rastlamak mümkündür.[97]

Sonuç

Diyanet İşleri Başkanlığı, geçmişi Osmanlıya dayanan Şeyhülislamlık, akabinde Şer'iye ve Evkâf Vekaleti ve nihayet 3 Mart 1924 tarihinde kurulmuş, yeni idarece şekillenmiş, kanunun kendisine verdiği görevleri yerine getirmekle mükellef anayasal bir kurumdur. Personeli, bütçesi, konumu ve faaliyetleri itibariyle aktüelliğini muhafaza eden Başkanlık, tarihsel süreç içinde gelişmesini sürdürmüştür. Araştırmada kurumun alt birimleri tarafından deruhte edilen hizmetler rakamsal verilerle izah edilmiştir. Diyanet bu haliyle belli bir mezhebi temsil eden bir kurum olmaktan öte bir hizmet kurumu olarak yurt içi ve yurtdışı faaliyetine devam etmektedir. Yaklaşık bir asrını geride bırakan DİB pek çok açıdan

[95] Ahmet Koç, "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi", 167-168.

[96] Komisyon, "Bir Tür Laiklik: Diyanet İşleri Başkanlığı", ed. M. Tunçay, *75 Yılda Düşünceler, Tartışmalar* (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999), 197-206.

[97] Diyanet anahtar kavramı girildiğinde YÖK Tezler Kataloğunda 107 yüksek lisans ve doktora, İSAM Makaleler Veri tabanında ise 171 adet ilmi makale bulunmaktadır.

toplumsal birlik-beraberliğin korunmasında etkin bir teşkilat özelliğini korumaktadır.

Diyanetin günümüzdeki rolüne gelince; YDH (Yeni Dini Hareketler) adıyla vücut bulan, 15 Temmuz gibi Türk Devlet ve milletinin varlık ve değerlerine karşı fitne hareketi karşısında, üstelik İslam dinini kendi menfur emellerine alet edip, vatandaşın samimi duygularını istismarla buradan kendilerine menfaat devşiren yapılara karşı bir panzehir görevi icra edeceğidir. Çünkü din/kutsal doğası gereği boşluk kabul etmediğinden bu alanlar sahih dini bilgiyle takviye edilmezse istismarcı yapılar buraları çok çabuk doldurulabilmektedir.

Diyanetin günümüzdeki bir diğer rolü gerek mezkûr yapı gerekse buna mümasil diğer dini yapılanmaların örselediği dine ve dini kurumlara karşı sarsılan güvenin yeniden tesisinde önemli görevi yerine getirmesidir. Bu bapta Başkanlık derinlikli, bilgili, birikimli, akademik ve tecrübeli personel marifetiyle bidat, hurafe ve cehaletle mücadele edebilecek güce sahiptir. Keza Diyanet hem geçmişte hem günümüzde hızla gelişen ve değişen dünyada din hizmet sunumu, yöntemi ve üslubunda bilimsel ve teknolojik olanaklardan da yararlanmak suretiyle geniş kitlelere ulaşabilecek, tüm vatandaşların taleplerine cevap verebilecek güce sahiptir. Bu haliyle kurum, toplumsal düzen ve kamuoyu istikrarını koruyacak, belli hassasiyetleri gözetecek, din ve dindarlığı şiddet ve nefretin kaynağı olmaktan çıkarabilecek bilgi ve donanıma haizdir.

Şüphesiz her kurum gibi DİB'in de artı ve eksileri bulunmakta, farklı kesimlerden bazı eleştirilere muhatap olmaktadır. Ancak durum hangi yöne evrilirse evrilsin bu haliyle Başkanlık mezhep, meşrep ve siyaset üstü yapılanmasıyla, vatandaşlık esasına göre din hizmeti sunmakta, bazı İslam ülkelerindeki dini yapılanmaya örnek olacak gibi gözükmektedir. Dinin şiddete alet edildiği bazı İslam ülkelerindeki uygulamalar dikkate alındığında Ülkemizdeki din ve Diyanetin bir anlamda modern yönetim tarzı demokrasi ile uzlaştığı, barış, hoşgörü, şiddetten uzak, ılımlı ve Anadolu irfan yorumuyla Batı ile ilişkilerde de etkin bir rol üstleneceği anlaşılmaktadır. Netice itibariyle; Türkiye'de dini ve sosyal şartların gereği din işlerinin devlet bünyesinde yürütülmesinin daha sağlıklı bir gidişat olduğu izahtan varestedir.

Kaynakça

Ahterî, Mustafa. *Ahterî-yi Kebir,* Ankara: TDK Yayınları 2017.

Akseki, Ahmet Hamdi. "Din Tedrisatı ve Dini Müessesler Hakkında Bir Rapor 1". *Sebilürreşad Dergisi.* 4/1, 1951. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/775196

Aksoy, Mehmet. *Şeyhülislamlıktan Diyanet İşleri Başkanlığı'na Geçiş*. Köln: Önel Yayınevi, 1998.

Akyıldız, Ali. "Şerîyye ve Evkaf Vekâleti", *Diyanet İslam Ansiklopedisi* İstanbul: 2010, 39/7-8.

APK. Araştırma Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanlığı. *Diyanet İşleri Başkanlığı 2003 Yılı İstatistikleri*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 2004.

APK. Araştırma Planlama ve Koordinasyon Daire Başkanlığı. *Kuruluşundan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1999.

Aslanpay, Nail. *Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluşu, Çalışması ve Birimlerin Tanıtılması 1924-1973*. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1973.

Ateş, Süleyman. "Soruşturma". *İslamiyat Dergisi* 5/1, 2001.

Aydın, Ömür. "Diyanet İşleri Başkanlığı Üzerine Bir Tartışma", *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* Erzurum 2019, c. 33, Sayı 3, 891-918.

Aydın, Mehmet S. "Avrupa Birliği Din ve Diyanet". *İslamiyat Dergisi* 5/1, 2001. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni/issue/36908/423480

Aydın, M. Akif. "Kânûn-i Esâsî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt 24. İstanbul: 2001. (Erişim 07.11.2022)

Aytürk, Nihat- Çelik, Yaşar-Şahin Arslan, Enver. "Diyanet İşleri Başkanlığının Teşkilat Tarihçesi". *Diyanet Dergisi*. 25/1, 1989. http://katalog.idp.org.tr/yazarlar/64752/yasar-celik

Ayvalı, Ramazan-Gürtaş, Ahmet-Tabakoğlu, Ahmet. *Din Eğitimi Alt Komisyonu Raporu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1983.

Bardakoğlu, Ali. "Cumhuriyetin 80. Yılında Diyanet İşleri Başkanlığı Paneli". *Diyanet Aylık Dergi Haber Bülteni*. Sayı: 160, 2004.

Bardakoğlu, Ali. *21. Yüzyıl Türkiye'sinde Din ve Diyanet*. Cilt 2. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2010.

Başgil, Ali Fuat. *Din ve Laiklik*. 8. Baskı. İstanbul: Yağmur Yayınları, 2007.

BCA. Cumhuriyet Arşivi, *Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü Evrakı* (030.10.0.0), 26.151.4.

Bozkurt, Turan. *Atatürk'ün İslam'a Hizmetleri*. İstanbul: Yılmaz Kitapevi, 2015.

Bulut, Mehmet. "Birinci Meclis Dönemi Din Hizmetleri". *Diyanet Aylık Dergisi*. Sayı: 28, 1993.

https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/582982

Devellioğlu, Ferit. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara: Aydın Kitabevi 2009.

DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı. *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. (Erişim 08.12.2022). http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/5CR2e+DIB_2021_FR.pdf

DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı. *2022 Yılı Performans Programı*. (Erişim 01.01.2022). http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/05PgO+2022_Performans_Programi.pdf

DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı. *Başlangıçtan Günümüze Görev Yapan Başkanlar ve Görev Yılları.* (Erişim: 06.12.2022). https://tr.wikipedia.org/wiki/Diyanet_%C4%B0%C5%9Fleri_Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1

DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı. *Din İstatistikleri Resmi İstatistik Programı*. (31.12.2021). https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler

DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kuruluş ve Tarihçe*. (Erişim 11.11.2022). https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/Detay/1/diyanet-isleri-baskanligi-kurulus-ve-tarihcesi

DİB. Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kurumsal Teşkilat Şeması*. (Erişim 17.11.2022). https://www.diyanet.gov.tr/tr-TR/Kurumsal/TeskilatSemasi/4

Doğan, Mehmed D. *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*, 25. Baskı, Ankara: Yazar Yayınları, 2004.

Dursun, Davut. *Din Bürokrasisi: Yapısı, Konumu ve Gelişimi*. İstanbul: İşaret Yayınları, 1992.

Düstur, 3. Tertip, Cilt 5. 1953.

Erşahin, Seyfettin. Bir Cumhuriyet Kurumu Olarak Diyanet İşleri Başkanlığının Tarihi Kökeni. (Ümmet Yapısından Millet Yapısına). *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020, 9-46.

Ertan, Veli. "Tarihte Şer'iye ve Evkâf Vekilleri", *Diyanet Dergisi*, c. 8, (Sayı 78-79), Ankara 1968.

Gotthard, Jaschke. *Yeni Türkiye'de İslamlık*, ter. Hayrullah Örs. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972.

Gökbilgin, M. Tayyip. *Osmanlı Müesseseleri Teşkilatı ve Medeniyeti Tarihine Genel Bakış*. İstanbul: İstanbul Üni. Edebiyat Fak. Yayınları, 1977.

Gözaydın, Iştar. Türkiye'de Din Devlet İlişkilerinin Yeniden Düzenlenmesi". *Din-Devlet İlişkileri ve Tüğrkiye'de Din Hizmetlerinin Yeniden Yapılanması Uluslararası Sempozyumu*. 26-27 Mart. İstanbul: Atatürk Kültür Merkezi, 1998.

Gözaydın, İştar. *Diyanet: Türkiye Cumhuriyeti'nde Dinin Tanzimi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

Kahraman, Hakan. *Sosyolojik Açıdan Diyanet İşleri Başkanlığı Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 1993.

Kara, İsmail. *Şeyh Efendinin Rüyasındaki Türkiye*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2021.

Koç, Ahmet. "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi", *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*, Ankara: DİB Yayınları, 2020.

Komisyon, *Kuruluşundan Günümüze Diyanet İşleri Başkanlığı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 1999.

Komisyon. *"Bir Tür Laiklik: Diyanet İşleri Başkanlığı"*. ed. M. Tunçay. *75 Yılda Düşünceler, Tartışmalar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999.

Komisyon. *Diyanet İşleri Başkanlığı Mevzuatı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1989.

Komisyon. *Son 10 Yılda Diyanet İşleri Başkanlığı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2002.

Kutay, Cemal. *Kurtuluşun ve Cumhuriyetin Manevi Mimarları*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2021.

Kutlu, Sönmez. "Bilinmeyen Yönleriyle Türk Din Bilgini: İmâm Mâturîdî", *Dini Araştırmalar,* Ocak-Nisan 2003, c. 5, (Sayı 15), 5-28.

Lewis, Bernard. *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, çev. Metin Kıratlı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2004.

Ortaylı, İlber. *Osmanlı Devleti'nde Kadı*. Ankara: Turhan Kitapevi, 1994.

Öcal, Mustafa. *Dünden Bugüne Din Görevlileri ve Mesleki Yeterlikleri". Yaygın Din Eğitiminin Sorunları Sempozyumu*. 28-29 Mayıs. Kayseri: İbav Yayınları, 2002.

Özon, Mustafa Nihat. *Küçük Osmanlıca Türkçe Sözlük,* İstanbul: Inkılap Kitabevi 1988.

Öztürk, Naif. "Şeriye ve Evkaf Vekâleti". *Atatürk Ansiklopedisi* (Erişim 12.11.2022). https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/seriye-ve-evkaf-vekaleti/

Öztürk, Şükrü. "Kur'an Kurslarının Eğitim ve Kültür Hayatımıza Katkıları". *İslâm Araştırmaları Merkezi (İSAM)*. İstanbul: 2020. (Erişim 15.12.2022).

Sarıkaya, M. Saffet. "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarında Mezhebi Tutum ve Eğilimler", *Journal of Islamic Research* 2018; 29 (2): 268-287.

Sarıkoyuncu, Ali. *Millî Mücadelede Din Adamları*. Cilt 2. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2012.

Şemseddin Sami. *Kâmûs-i Türkî*, İstanbul: Kapı Yayınları 2009.

TBMM. Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Zabıt Ceridesi*. Cilt 6, 2. Devre. Çağrı No: 1957 SB 267.

TBMM. Türkiye Büyük Millet Millet Meclisi. *İcra Vekillerinin Sureti İntihabına Dair Kanun*; *Ceridei Resmiye ile Neşir ve İlâmı.* No: 1, 7 Şubat 1337.

TBMM. Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Zabıt Ceridesi*, Cilt 1. 2. Devre. Çağrı No: 3.5.1336.

TBMM. Türkiye Büyük Millet Meclisi. "*Cami Hizmetleri Nizamnamesi*". 12 Ağustos 1928 Tarih, 205 sayı, No: 6995. https://www.tbmm.gov.tr/Yasama/Kanunlar

TBMM. Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Düstur*, Üçüncü tertip. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/71

TBMM. Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Evkaf Umum Müdürlüğünün 1931 Malî Senesi Bütçe Kanunu*. Sayı: 1821, No: 1827, Md. 6. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc010/kanuntbmmc010/kanuntbmmc01001827.pdf

TBMM. Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Şer'iye ve Evkâf ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletleri'nin İlgasına Dair Kanun*. Sayı: 2/303, No: 429, Md. 1. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200429.pdf

TDV. Türkiye Diyanet Vakfı. *Kurumsal Tarihçe*. (12.11.2022). https://tdv.org/tr-TR/kurumsal/

TDV. Türkiye Diyanet Vakfı. *Vakfın Cami İnşaatları*. (05.10.2022). https://tdv.org/tr-TR/dunyanin-dort-bir-yaninda-tdvnin-insa-ettigi-camilerde-ezan-sesi-yankilaniyor/

Tosun, Cemal. *Din ve Kimlik*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu, 1988.

Üçer, Cenksu. "Diyanet İşleri Başkanlığı ve Dinî Söylemi-Diyanet Gazetesi ve Diyanet Aylık Dergi Başyazıları Örnekleminde", *İlahiyat Akademi*, Aralık 2021 (14), 23-104.

Vergin, Nur. *Türkiye ve Avrupa'da İslam Devlet ve Modern Toplum*. İstanbul: Kondrad Adenauer Stiftung Yayınları, 2004.

Yakut, Esra. *Şeyhülislamlık: Yenileşme Döneminde Devlet ve Din*. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2005.

Yavuzer, Hasan. Diyanet İşleri Başkanlığının Kurumsal Yapılanması İçinde Cami Hizmetlerine Sosyolojik Bir Bakış". *Akademik Araştırma ve Dayanışma Derneği Dergisi*. Sayı: 12, 2008. https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/4440/Hasan%20Yavuzer%20son%20175-199.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kuran Dili*. 9 Cilt. İstanbul: Eser Neşriyat, 1979.

Yeğin, Abdullah. *Yeni Lügat*. İstanbul: Hizmet Vakfı Yayınları, 1992.

Yılmaz, Ömer. "Yurtdışı Cami ve Cami Dışı Din Hizmetleri". *Diyanet İlmi Dergi*. Sayı: 42, 2006.

https://avesis.aybu.edu.tr/yayin/d7e3ec1d-ecaa-403b-9170-fd8bbaceb316/yurtdisi-cami-ve-cami-disi-din-hizmetleri

Yücel, İrfan. "Diyanet İşleri Başkanlığı". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt 46. İstanbul: 1994. (Erişim 03.11.2022).

https://islamansiklopedisi.org.tr/diyanet-isleri-baskanligi

Yücel, İrfan. "İmam". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt 46. İstanbul: 2000. (Erişim 07.11.2022)

https://islamansiklopedisi.org.tr/imam#3-cumhuriyet-doneminde-imamlik

Yücel, Fatih. "Fetvanın Değişim Gerekçelerine Güncel Bir Bakış -Din İşleri Yüksek Kurulu Karar ve Fetvaları Örnekliği", *Diyanet İlmî Dergi*, Sayı 58 (2022): 1125-1156.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 282-294

Türkiye'de Adli Tıp ve Son Yüzyılı

Forensic Medicine in Türkiye and The Last Century

Mustafa Doğan
Dr. Öğr. Üyesi Niğde Ömer Halisdemir Ü./Tıp Fakültesi/Dahili Tıp Bilimleri Bölümü
Asst. Prof., Niğde Ömer Halisdemir University/Faculty of Medicine/Department of Internal Medical Sciences, Niğde/Türkiye.
E-posta: mustafa.dogan@ohu.edu.tr **ORCID ID**: 0000-0002-3568-2369

Çetin Orak
Uzman Dr., Adli Tıp Kurumu, Niğde Adli Tıp Şube Müdürlüğü
Specialist MD., Forensic Medicine Institute, Office Branch of Niğde Forensic Medicine, Niğde-Türkiye
E-posta: cetinorak@hotmail.com **ORCID ID**: 0000-0002-4154-2223

Bora Özdemir
Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Ün./Tıp Fakültesi/Dahili Tıp Bilimleri Bölümü
Niğde Ömer Halisdemir University/Faculty of Medicine/Department of Internal Medical Sciences, Niğde/Türkiye
E-posta: urfabora@gmail.com **ORCID ID**: 0000-0001-8474-2826

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/Winter-December
Geliş/Received: 22 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 29 Kasım/November 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Doğan, Mustafa-Orak, Çetin-Özdemir, Bora. "Türkiye'de Adli Tıp ve Son Yüzyılı". *Demokrasi Platformu Dergisi*, (2022), 11/37: 282-294.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Mustafa Doğan, Çetin Orak, Bora Özdemir)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Mustafa Doğan % 40, Çetin Orak % 30, Bora Özdemir % 30
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi | **e-mail to**: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Türkiye.

Öz

Şahıslara karşı işlenen suçlarda meydana gelebilecek yaralanmaları değerlendirmek ve kişi üzerinde meydana getirdiği olumsuz durumları derecelendirmek adil bir yargılama için gerekmektedir. Söz konusu kişinin uğradığı zarar olması nedeniyle muayene kısmı tıp ilmi kapsamında değerlendirilir. Adalet birimlerine talep ettikleri konularda hizmet sunan ve belirtilen sorunların çözümü aşamasında rol alan hukuk ile tıp arasında köprü oluşturan bilim ise "adli tıp" olarak anılır. Osmanlı'da ilk otopsi "Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şâhâne"nin kuruluşuna katkıda bulunan Dr. Charles Ambroise Bernard tarafından 1843 yılında, başına sırık düşmesi sonucu ölen birine yapıldığı bilinmektedir. Ülkemizde ilk otopsi tekniği kitabı Hamdi Suat Aknar tarafından 1930 yılında yazılmış, kitaba o zamanın Osmanlıca terimi olan "Fethimeyt" başlığı verilmiştir. Dünya'da ve Türkiye'de tüm ilimlerin ve fennin her geçen gün ilerlediği çağımızda, adli tıp biliminin şuan geldiği noktadan geçmiş 100 (yüz) yıllık süreci görebildiğimiz kadarı ile değineceğiz. Yazımızın amacı ülkemizde özellikle son 20 (yirmi) yıllık süreçte ciddi gelişmeleri içeren, ülkemizin son 100 (yüz) yıllındaki adli tıp bilimi ve adli birimlerine dikkat çekmektir.

Anahtar Kelimeler: Adli Tıp Kurumu, Yüz yıl, Otopsi, Rapor, Kanun.

Abstract

Assessing injuries that may occur against individuals in crimes and grading the negative situations on the same individuals are necessary for a fair trial. In this situation the subject is the human being because of that the examination part is considered with medical science. The science that creates a bridge between law and medicine, which provides services to the justice units in the subjects they demand and takes a role in the solution of the problems mentioned, is called "forensic medicine". It is known that the first autopsy was performed in 1843, by Dr. Charles Ambroise Bernard, who contributed to the foundation of "Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane" on a person who died from a pole fell on his head. The first book of autopsy technique was written by Hamdi Suat Aknar in 1930, it was given the title of "Fethimeyt" which was the Ottoman term of autopsy then. In this article we will mention to the changes and developments of forensic science from day to day in last century, as the other sciences topic titles in the world and our country. The aim of our article is to draw attention to the forensic science and forensic units in the last one hundred years of our country, which includes serious developments especially in the last 20 years.

Keywords: Forensic Science Institute, Report, Law, Autopsy, Century

Giriş

Suçluların yapmış oldukları zarar ve ziyan nispetinde ceza verilmesi hukukun temel yaklaşımıdır. Ceza, suçun ağırlık derecesine göre kanunlarda ön görülen şekil ve miktarda uygulanır. Şahıslara karşı işlenen suçlarda insan vücudunda arıza/arızalar meydana geleceğinden arızanın derecesini değerlendirmek tıp ilminin kapsamına girmektedir. Yaşam içerisinde, hukuk ilminin şahsa karşı işlenen suçlarda tıbbi durumun belirlenmesindeki ihtiyaçlarını gidermek adına 'adli tıp' ilmi doğmuştur. Dolayısıyla adli tıp ilmini tanımlarken "adalete hizmet eden tıp ilmi" olarak değerlendirmek uygun olacaktır.

Tartışma

Ülkemizde Adli Tıp eğitimi, ilk defa 1839 yılında II. Mahmut zamanında Askeri Tıbbi Mektebi olarak anılan Mekteb-i Tıbbiye'yi Şahane'de "Tıbb-ı Kanuni" ismiyle başlamıştır. Avusturyalı olduğu bilinen Dr. Bernard adli tıp derslerini veren ilk eğitmen olarak ülkemiz tarihindeki yerini almıştır (Soysal-Eke, 1999; Atan, 2018; Nazlıer, 2021). Adli Bilimler çerçevesi günümüzde çok gelişmiş ve bünyesinde birçok bilim dalının adli kısmının incelenmesine olanak sunan bir alana sahiptir. Yaygın olarak bilinen 'otopsi' işi, adli tıbbın ilk akla gelen hizmet alanıdır. Ülkemizde ilk otopsi 1841 yılında Dr. Bernard tarafından yapılmıştır (Soysal-Eke, 1999; Nazlıer, 2021; OL 19 Kasım 2022).

Resim 1. Dr. Charles Ambroise Bernard(Atan, 2018)	**Resim 2.** Prof. Dr. Şemsi Gök ve Adli Tıp Çalışanları(Atasoy, 1 Mayıs 2021)

Cumhuriyet döneminde adli tıp birimlerinin meclise katkısı ve demokratikleşme sürecindeki rolünü anlamak için Veliyettin Tahsin'den bahsetmek gerekir. 1889 yılında Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiyeye giren Veliyettin

Tahsin, tıbbiyeden mezun olmasının akabinde Fransa'ya giderek Prof. Dr. Charcot'un yanında asistanlık yapmış, akıl ve sinir hastalıkları ile adli tıp üzerine çalışmalarda bulunmuştur. 1913 yılında ülkeye dönen Veliyettin Tahsin, Haseki Hastanesi içinde Haseki Mecanin Müşahedehanesi kurmuş ve bu birimin müdürlüğüne getirilmiştir. İdari görevinin bitmesini takiben Adli Tıp Müessesinde mütehassıs olarak çalışmıştır. 1917 yılında Adli Tıp Müessesi Müdürlüğü ve Meclisi Reisliğine atanan Veliyettin Tahsin, 1919 yılında Kuvayi Milliye'ye katılmak için İstanbul'dan Anadolu'ya hareket etmiştir. Ankara'da kurulan Adli Tıp İşleri Müdürlüğü'ne getirilen Veliyettin Tahsin, Cumhuriyetin ilanından sonra tekrar İstanbul'a dönerek Adli Tıp Müessesi Müşehedehane Müdürlüğüne ve meclis azalığına tayin edilmiştir(OL, 19 Kasım 2022; Yıldırım, 2011). Cumhuriyet döneminde adli tıp eğitimi, Darülfünun 'da sürmüştür. 1924 yılında Tıp ve Hukuk fakültelerindeki adli tıp eğitimi Dr. Halit Naci TEKİN tarafından verilmiştir. 1925 yılında Tıp Fakültesi Adli Tıp eğitimine Prof. Dr. Ethem Akif Battalgazi getirilmiştir. Temmuz 1933'te Darülfünun kapatılmış ve 1 Ağustos 1933 tarihinde İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Üniversite reformunda yataksız tıp hizmeti veren kurumlar "enstitü" adı ile anılmıştır. Adli Tıp Enstitüsü olarak isimlendirilen dönemin adli tıp eğitimlerinin verildiği birim Haydar Paşa'dan taşınarak Sultanahmet'teki adli tıp müessesesinin çalıştığı Soğuk Çeşme Askeri Rüştiyesinin yanında bir binada iki oda ve bir laboratuvardan oluşan yerleşim alanından faaliyetlerini sürdürmüştür. Dönemin enstitü başkanlığına Ord. Prof. Dr. Saim Ali DİLEMRE ve yardımcılığına Doç. Dr. Hikmet YALGIN getirilmiştir. Günümüzde nüfusun ve adli tıp konusuna olan gerekliliklerin artmasıyla adli tıp uzmanlığı eğitimi Adalet Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Üniversite Kadroları kapsamında genişleyerek devam etmektedir(Soysal-Eke, 1999; Yıldırım, 2011; Koç, 2009).

Türkiye'de günümüzde Adli Tıp eğitimi ve hizmetlerinin sürdürülmesinde üç temel sacayağından söz etmek mümkündür. Bunlar;

1-Adalet Bakanlığı çatısı altında hizmet sunan Adli Tıp Kurumu

2-Üniversitelerin Tıp Fakültelerinde hizmet sunan Adli Tıp Anabilim Dalları

3-Sağlık Bakanlığına bağlı merkez ve taşra teşkilatlarda hizmet sunan Adli Tıp Poliklinikleri

1. Adli Tıp Kurumu

Adli Tıp Kurumunun bugünkü organizasyon yapısı, büyük ölçüde 1982 tarih 2659 sayılı kanunla şekillenmiştir. Adli Tıp Kurumu 2006 yılında Bahçelievler'deki Başkanlık binasına taşınmış ve faaliyetlerini burada sürdürmeye başlamıştır.

Kökleri farklı isimlerle daha eski tarihlere dayandığından bahisle, 2017 yılında 100. yılına giren Adli Tıp Kurumu, nice uzmanların katkıları, sürekli gelişen ve yenilenen yapısıyla adalet sistemimizin en saygın ve önemli unsurlarından biri olmayı kendisine hedef edinmiştir. Misyon olarak ön görülen; "kanunla tanımlanmış olan adli bilirkişilik görevini; her zaman bilimsel kıstas ve tespitler ışığında, en tarafsız ve güvenilir şekilde icra etmeyi; gerçeği ortaya çıkarmayı ve adaletin tecelli bulmasına katkı sağlayacak hususların mümkün olan en hızlı şekilde sunulmasının sağlanması" için her geçen gün bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında çalışmaktadır (4NCBK, 15 Temmuz 2019; Doğan, 2022).

15.07.2018 tarih ve 30479 sayılı Resmi Gazete' de yayınlanan 4 nolu "*Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde;* Adli Tıp Kurumunun kuruluş, görev ve yetkilerine ilişkin usul ve esaslar düzenlenmiştir. Kararnamenin 3. maddesinde Adli Tıp Kurumunun görevleri; "a) Mahkemeler, hâkimlikler ve savcılıklar ile Kurumun uygun gördüğü alanlarda kamu kurum ve kuruluşları tarafından gönderilen adlî tıpla ilgili konularda bilimsel ve teknik görüş bildirmek b) Adlî tıp uzmanlığı ve yan dal uzmanlığı eğitimini tıpta uzmanlık mevzuatına uygun olarak vermek c) Adlî tıp ve adlî bilimler alanlarında çalışmaları yürütmek üzere seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek, bunlara ilişkin eğitim programları uygulamak ve ilgili kurum, kuruluş ve kurulların hazırlayacakları adlî tıpla ilgili eğitim programlarının yapılmasına ve yürütülmesine yardımcı olmak ç) Adlî tıp hizmetlerinin görülmesi sırasında yapılması zorunlu sağlık hizmetlerini vermek" şeklinde belirtilmiştir.

Adli Tıp Kurumu hizmet birimleri ise kararnamenin 4. Maddesinde "a) Adli Tıp Kurumu Başkanlığı b) Adli Tıp Başkanlar Kurulu c) Adli Tıp Üst Kurulları ç) Adli Tıp İhtisas Kurulları d) Adli Tıp İhtisas Daireleri e) Adli Tıp Kurumu Grup Başkanlıkları f) Adli Tıp Şube Müdürlükleri" şeklinde belirtilmiştir.

Organizasyon şemasında merkez teşkilatı; adli tıp uzmanı bir başkan ve başkana bağlı en az üçü adli tıp uzmanı olmak üzere beş başkan yardımcısı idaresinde yönetilmektedir. İdari açıdan başkanlık birimleri Hukuk Müşavirliği, Personel ve Eğitim Şube Müdürlüğü, İdari ve Mali İşler Müdürlüğü, Evrak ve

Arşiv şubesi Müdürlüğü olarak dört birimden teşkil edilmiştir. Adli olaylarda ülkemiz adalet birimlerince en üst bilirkişilik birimi olarak kabul gören üç adet üst kurul bulunmaktadır. Üst kurulların başkanlığı direkt Adli Tıp Kurumu Başkanınca yürütülmektedir. Kurum bünyesinde alanında uzman ve kıdemli hekimlerin görev yaptığı sekiz adet İhtisas Kurulu bulunmaktadır. 4 nolu Cumhurbaşkanlığı kararnamesinin 17/2 bendinde İhtisas kurullarının özel görevleri şu şekilde belirtilmiştir;

"a) Adlî Tıp Birinci İhtisas Kurulu; 26/9/2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda belirtilen hayata karşı suçlar ile diğer ihtisas kurullarının görevine girmeyen işler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

b) Adlî Tıp İkinci İhtisas Kurulu; vücut dokunulmazlığına karşı suçlar ile işkence ve eziyet suçlarına ilişkin fiiller hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

c) Adlî Tıp Üçüncü İhtisas Kurulu; malûliyetler, meslekte kazanma gücü kaybı, beden çalışma gücü kaybı, meslek hastalıkları, hapis cezalarının infazının ertelenmesi, sürekli hastalık, engellilik ve kocama sebepleri ile belirli kişilerin cezalarının hafifletilmesi veya kaldırılmasına ilişkin işlemler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

ç) Adlî Tıp Dördüncü İhtisas Kurulu; 5237 sayılı Kanunun 31 inci ve 33 üncü maddeleri hariç olmak üzere ceza sorumluluğunu kaldıran veya azaltan nedenler ile akıl hastalarına özgü güvenlik tedbirlerine ilişkin işler, uyuşturucu ve uyarıcı maddeleri kullanan kimselerin alışkanlığı ile ilgili bağımlılık derecesinin belirlenmesine ilişkin işlemler, uyuşturucu madde suçları ile ilgili olarak tedavi ve denetimli serbestlik tedbirlerine ilişkin işler, fiil ehliyetinin tespiti, vesayeti gerektiren hâller, koruma amacıyla özgürlüğün kısıtlanması, tasarruf ehliyetine ilişkin işler, akıl hastalığı nedeniyle evliliğin iptali veya boşanmaya ilişkin işler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

d) Adlî Tıp Beşinci İhtisas Kurulu; zehirlenmeler ile alerji ve immünolojiye, ilaç kimyasına, alışkanlık yapan diğer maddelere ilişkin işler, nesebin belirlenmesine ilişkin işler, çevreye karşı suçlar ile kamunun sağlığına karşı suçlar, yenilecek ve içilecek şeylere ilişkin işler, uyuşturucu ve uyarıcı maddeler ile adlî biyoloji ve adlî genetiği ilgilendiren işler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

e) Adlî Tıp Altıncı İhtisas Kurulu; yaş küçüklüğü, sağır ve dilsizlik ile çocuk düşürtme, düşürme veya kısırlaştırma, cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar, genel ahlaka ve aile düzenine karşı suçlar, cinsel iktidar tespiti, fiile karşı kendisini savunup savunamayacağı hususları ile yaş belirlemesi ve cinsiyete ilişkin işler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

f) Adlî Tıp Yedinci İhtisas Kurulu; ölümle sonuçlanmayan tıbbî uygulama hatalarına ilişkin işler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir.

g) Adlî Tıp Sekizinci İhtisas Kurulu; ölümle sonuçlanan tıbbî uygulama hatalarına ilişkin işler hakkında bilimsel ve teknik görüşlerini bildirir".

Adli Tıp Kurumu bünyesinde mevcut 7 (yedi) ihtisas dairesi adli tıp işleyişinin laboratuvarı görevini üstlenmektedir. İhtisas dairelerine gelen inceleme veya tanı/tedavi takibi ön görülen vakalar temel tıbbi uygulama ve literatür bilgileri doğrultusunda değerlendirir. Temel çalışma prensibi; ilgili olayda istenen ölçüm, karşılaştırma ve kanun nezdinde sorulan hususların olumlu veya olumsuz cevaplarını sağlama gibi hususlarda adalet birimlerinin ihtiyaç duyduğu bilgilere sağlayan rapor tanzimidir. İhtisas Daireleri; Morg İhtisas Dairesi, Kimya İhtisas Dairesi, Biyoloji İhtisas Dairesi, Fizik İhtisas Dairesi, Trafik İhtisas Dairesi, Gözlem İhtisas Dairesi ve Adli Bilişim İhtisas Dairesi olarak teşekkül ettirilmiştir. Sayılan birimlerin çalışma alanlarından bahisle; 4 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin ilgili maddelerinde;

"*Morg İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 18-* **(1) Morg İhtisas Dairesi,** mahkemeler ile hâkimlikler ve savcılıklar tarafından gönderilen cesetler ve ceset kısımları ile canlılara ait doku ve biyolojik materyal üzerinde her türlü incelemeleri yapar ve sonucunu bir rapor ile tespit eder. *Gözlem İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 19-* (1) Gözlem İhtisas Dairesi, mahkemeler ve hakimlerce gözleme tabi tutulmasına karar verilenleri gözleme tabi tutar ve gözlem sonucunu bir raporla tespit eder.

Kimya İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 20- **(1) Kimya İhtisas Dairesi,** mahkemeler ile hakimlikler ve savcılıklar tarafından gönderilen toksikolojik, gıdai, sınai, narkotik, ilaç ve diğer çeşitli maddeler ile alkolometrik analizler yapar ve sonucunu bir raporla tespit eder.

Biyoloji İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 21- (1) **Biyoloji İhtisas Dairesi,** mahkemeler ile hâkimlikler ve savcılıklar tarafından gönderilen her türlü

biyolojik örnek ve biyolojik örnek taşıması muhtemel materyalin mikrobiyolojik, hematolojik, serolojik ve genetik yönden incelemelerini yapar ve sonucunu bir raporla tespit eder.

***Fizik İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 22-* (1) Fizik İhtisas Dairesi** mahkemeler ile hakimlikler ve savcılıklar tarafından gönderilen silah, mermi, yazı (grafolojik-daktiloskopik), imza, imza niteliğini taşıyan parmak izleri ile radyolojik, radyoizotop, klimatolojik, diğer fiziksel materyal ve olaylarla ilgili olarak incelemeler yaparak sonucunu bir raporla tespit eder.

***Trafik İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 23-* (1) Trafik İhtisas Dairesi** mahkemeler, hakimlikler ve savcılıklarca gönderilen trafik olayları ile ilgili konularda gerekli muayene ve incelemeleri yapar ve sonucunu bir raporla tespit eder.

***Adlî Bilişim İhtisas Dairesinin görevleri MADDE 24-* (1) Adlî Bilişim İhtisas Dairesi** mahkemeler, hakimlikler ve savcılıklar tarafından talep edilen bilişim ile ilgili konularda gerekli incelemeleri yapar; veri toplama, işleme, depolama veya aktarma işlevi gören bilişim sistemleri ile her türlü sayısal ve elektronik materyal üzerinde inceleme, araştırma ve analizleri yapar; bunların sonuçlarını bir raporla tespit eder" belirtilmektedir(4NCBK, 15 Temmuz 2018).

Adli Tıp Kurumu Merkez Teşkilatı'nın Anadolu'daki iz düşümü ise taşra teşkilatlanması olarak işleyişte yer almaktadır. Adli işlerin yoğunluğu, ulaşım, adli birimlerin dağılımı gözetilerek grup başkanlıkları ve adli tıp şube müdürlerinden oluşan taşra teşkilatı bünyesinde aktif görev yapmakta olan 11(on bir) grup başkanlığı bulunmaktadır. Adana, Antalya, Ankara, Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, İzmir, Malatya, Trabzon ve Van illerinde bulunan grup başkanlıklarında bölgede lüzum hasıl olan otopsi ve adli muayene işlerinin yanı sıra mevcut laboratuvarlarında adli kimya (organ, doku veya sunulan materyalden toksikolojik analiz değerlendirmeleri), adli histopatoloji (otopside alınan organ materyallerinin makroskobik ve mikroskobik değerlendirilmesi) ve adli biyoloji (gönderilen materyallerde talep edilen genetik incelemelerin gerçekleştirilmesi) daireleri yer almaktadır. Adli Tıp Şube Müdürlükleri ise ülke genelinde tüm illerimizde ve bazı büyük çaplı ilçelerimizde Adalet Bakanlığı çatısında görevli adli tıp uzmanları, üniversitelerde kadrosu bulunan öğretim üyelerinden ek ikinci görevlendirme yöntemiyle hizmet sunumuna katkıda bulunan akademik kadrolar ve yardımcı sağlık personelleri ile adalet birimlerinin talebi olan hususlarda kurumsal bilirkişilik hususunda çalışmaktadır. Hali hazırda Adli Tıp Şube

Müdürlüklerinin tamamında otopsi işleri yapılmaktadır. Müteveffaların il dışına gönderilmesi olayı istisnai durumlar haricinde son bulmuştur. Adli Tıp Şube Müdürlüklerin varlığı sayesinde, adli ölümlerle ilgili oluşan il dışı sevklerden kaynaklı mağduriyetler günümüzde sonlanmıştır.

2. Üniversitelerin Tıp Fakültelerinde hizmet sunan Adli Tıp Anabilim Dalları

Adli Tıp çalışma sahasının teşekkülünde Prof. Dr. Şemsi Gök'ün büyük hizmetleri vardır. 1953 yılında Adli Tıp Enstitüsüne Dr. Şemsi GÖK atanmış ve 1955 yılında doçent unvanı ile çalışmalarına başlamıştır. Süreç içinde Adli Tıp Enstitü Yönetimi patoloji uzmanları dâhil olmak üzere görev yapmıştır. Dönemin mevcut Adli Tıp hocalarının ikinci üniversite olan Cerrahpaşa'ya atanması, süreç içinde Adli Tıp Enstitü Yönetiminin patoloji uzmanlarına verilmesine yol açmıştır. 1973 yılında Adalet Bakanlığı'na bağlı Adli Tıp Müessesesi binalarında bölüm ayrılarak Adli Tıp Anabilim Dalı'nın müstakil binalarda faaliyetlerini sürdürmesi sağlanmıştır.

Bu uzun yıllar Adli Tıp eğitimi Cerrahpaşa Üniversitesi dışında verilememiştir. 1927 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültelerinde, 1945 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde, 1959 yılında İzmir Devlet Hastanesinde Adli Tıp Eğitimlerinin sürdürecek anabilim dalı ve enstitülerinin kurulması ile Adli Tıp eğitimi yaygınlaşmaya başlamıştır. 1978 yılında Çukurova Tıp Fakültesi, 1981 yılında Osmangazi Tıp Fakültesi, 1981 yılında Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1982 yılında İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1984 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1991 yılında Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1992 yılında Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1992 yılında Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1994 yılında Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, 1994 'de Gülhane Askeri Tıp Akademisi (GATA) Tıp Fakültesi, 1995 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi ve 1995 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim dalı kürsülerini kurarak, adli tıp eğitiminin ülke geneline yayılmasında öncü görev üstlenmişlerdir. Adli Tıp Anabilim Dalları ile Adli Tıp Kurumunun iş birliği, adli tıp alanında olan gelişmeleri hızlandırarak ülke genelinde adalet birimlerinin tıbbi açıdan gerek duydukları noktalarda kaliteli, bilimsel teamüllere uygun ve gerçeklere dayanan bilirkişilik hizmet sunumu pekiştirmiştir(Soysal-Eke, 1999; Koç, 2009; Doğan, 2022).

2000'li yılların başına kadar yeni üniversitelere bağlı tıp fakültelerin sayısının sınırlı ivmelenmesine paralel şekilde seyreden Adli Tıp Anabilim Dallarındaki birim bazlı sayısal artışta benzer şekilde sınırlı kalmıştır. Üniversitelerin Anadolu'nun çeşitli yerlerinde ivmelenen sayısal olarak hızlı artışı son 20 yıllık süreçte fark edilir şekilde görülmektedir. Yeni açılan üniversitelere bağlı tıp fakültelerinin artışı aynı zamanda adli tıp anabilim dalı sayılarının artışı şeklinde ivmelenmektedir. Her yeni tıp fakültesi, eğitim açısından Adli Tıp Anabilim Dalı kürsüsünü kurmak durumundadır. Adli Tıp eğitiminin, her hekim için gerekliliği kanunlarımızda belirtilmiş olup, tıp doktoru unvanına sahip olan tüm hekimlere çeşitli adli bilirkişilik işlerinde zorunlu görevlerde yer alması planlanmıştır. Hali hazırda tıp fakültesi bulunan tüm üniversitelerimizin (kamu veya vakıf üniversiteleri dâhil) tamamına yakınında Adli Tıp Anabilim Dalı kürsüleri kurulmuştur. Bir elin parmağını geçmeyecek sayıda Adli Tıp Anabilim Dalı bulunmayan tıp Fakülteleri ise başka üniversitelerden ve/veya Adli Tıp Kurumundan çeşitli iş birliği protokolleri ile adli tıp derslerini öğrencilerine sunmaktadır.

Üniversiteler bünyesinde temelde adli tıp ve adli bilimler başlıklarını içeren birçok enstitüsü bulunmaktadır. Enstitüler bünyesinde; Adli Toksikoloji, Adli Genetik, Adli Antropoloji, Adli Psikiyatri vs. alanlarda yüksek lisans/doktora eğitimleri sunulmaktadır. Adli Tıp Biliminin temel yapı taşları olan adli bilimler; çeşitli adli tıbbi hususlarda branşlaşma ve ayrıntıların en ince detayına kadar incelemesini sağlamak için önem arz etmektedir.

3. Sağlık Bakanlığına bağlı merkez ve taşra teşkilatlarda hizmet sunan Adli Tıp Birimleri/Poliklinikleri

Sağlık Bakanlığı, temel adli tıp hizmetlerini, Halk Sağlığı Birimleri üzerinden yürütmekteyken, son yıllarda eğitim kadrolarının yanı sıra merkezi hastanelerin kadrosuna atadığı Adli Tıp Uzmanı hekimler ile adli tıp alanı içerisindeki faaliyetlerini artırarak devam ettirmektedir. Sağlık Bakanlığı kadrolarında bulunan Adli Tıp Uzmanları genel olarak hastaneye başvuran adli olgulara hizmet sunmaktadır. Adli Tıp Kurumu işleyişinden farklı olarak adli raporların tanziminde Ulusal Yargı Ağı Projesi (UYAP) sisteminden bağımsız şekilde, adli makamların talimatı üzerine kolluk kuvvetlerince getirilen adli olgularla ilgili talepleri karşılamaktadır (ATHYUE, 22 Eylül 2005). Ülkemiz genelinde yeni kurulan Şehir Hastaneleri başta olmak üzere il merkezlerindeki büyük hastanelerin çoğunda Adli Tıp Birimleri kurulmuştur.

Adli vakalara yaklaşımda klinisyenlerin bakış açısına hukuki nosyon katmak açısından önemli olan adli tıp kadrolarının, adalet birimlerinin işini de henüz kolluk aşamasında iken kolaylaştırdığından, faydaları tartışılmazdır. Hastanelerde görevli adli tıp uzmanı hekimler, ülkemiz genelinde son yıllarda çeşitli adli özel sahalarda yer edinmektedir. Örneğin, Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) işleyişi adalet birimlerinin işlerini kolaylaştırdığı gibi, mağdur çocuğun ilk evrede konunun uzmanı olan ve deneyim açısından yetkin olan hekimlerin yaklaşımı ile en az travma maruziyeti ile en hızlı şekilde adalet mekanizmasının görevini yapmasına olanak sağlamaktadır. ÇİM'lerde genel işleyişin adli tıp uzmanları beraberliğinde ilgili diğer hekimler ve sağlık personelinin birlikte olan çabası; daha önce görülen travmatik süreçleri en aza indirmeyi hedeflemektedir. İstismar mağduru çocukların ruhsal sağlığını iyileştirmeyi ve korumayı, bulaşıcı hastalıklar açısından önlem yollarına başvurmayı ve gerekli hallerde kadın doğumu ilgilendiren tedavi süreçlerinin sağlanması süre kaybetmeden sağlanmaktadır.

Sonuç

Adli tıp, tıp ve hukukun işbirliğiyle yürütülen bir bilim dalı olup, tıp ve hukukun ortak çalışma alanıdır. Başta Adli Tıp Kurumu olmak üzere adli tıp çalışma sahasını oluşturan sac ayaklarının tamamı, mahkemeler, hakimlikler ve cumhuriyet savcılarının kendisine gönderdiği konularda, hukuki uyuşmazlıkların çözümünde ve aydınlatılmasında çok büyük görevleri yerine getirmektedirler. Yalnızca ceza hukukuyla ilgili konularda değil, özel hukukla ilgili konularda da adli tıbbın yapacağı analiz ve tespitlerin rapor halinde talep edilen makama sunulmasının önemi büyüktür.

100. yılını geride bırakmak üzere olan Türkiye Cumhuriyeti'nin adli tıp kadrosu; bilirkişilik konusunda 100 yılı aşkın süredir hizmet veren, alanında en yetkin kurum olan Adli Tıp Kurumu; onlarca akademisyen kadrosuyla adli tıp bilimine katkı sunan üniversitelerin adli tıp anabilim dalları ve adli tıp enstitüleri ile en yaygın şekilde sahada adli tıbbi hizmetleri sunan Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastanelerin adli tıp polikliniklerinden oluşmaktadır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında şekillenmeye başlayan ülkemiz adli tıp hizmetleri; günümüzde çok daha sistematik ve yetkin bir hal almış, çağın gerektirdiği modern teknoloji ve bilimsel gelişmelerden de faydalanarak; başta adalet teşkilatı olmak üzere ülkemizde ki tüm kamu kurum ve kuruluşlarına uluslararası standartlarda bilirkişilik hizmeti sunmaktadır. Aynı zamanda ülkemizde düzenlenen ulusal ve uluslararası bilimsel

programlar ve hukuk üst organları (Danıştay, Yargıtay) ile adli tıp akademisyenleri ve uzmanlarını bir araya getiren organizasyonlarla; adli tıbbi uygulamalarda her geçen gün yeni yaklaşımlar, görüşler ve uygulamalar geliştirilmektedir.

Kaynakça

4NCBK, 4 Nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Resmi Gazete 30479 (15 Temmuz 2018). Erişim 19 Kasım 2022. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180715-1.pdf

Atan, Yusuf vd. "Dr. Charles Ambroise Bernard: Türkiye'de Adli Otopsinin Başlangıcı". *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2/3 (2018), 155-158. https://dergipark.org.tr/tr/pub/amusbfd/issue/39612/412204

Atasoy, Selin. "Büyükbabam Prof. Dr. Şemsi Gök". 1 Mayıs 2021, 12:06. *Twitter*. Erişim 19 Kasım 2022. https://twitter.com/selinatasoy/status/1388419488304017413/photo/3

ATHYUE, Adli Tabiplik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Uyulacak Esaslar Genelgesi. Türkiye: Sağlık Bakanlığı. 22 Eylül 2005. Erişim 19 Kasım 2022. https://nigdeism.saglik.gov.tr/Eklenti/11593/0/adli-tabiplik-hizmetleri-genelge-ve-ekleripdf.pdf

Doğan, Muzaffer Berna. "Adli Bilimlerde Adli Tıp ve Adli Tıp Dışı Alanların Türkiye'deki Yapılanması ile İlgili Sorunlar: İki Rapor ile Değerlendirme". Adli Tıp Bülteni 27/ 1 (2022), 66-77. http://earsiv.arel.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12294/3014?locale-attribute=en

Koç, Sermet-Biçer, Ümit. "Adli Tıbbın Tarihsel Gelişimi, Türkiye'deki Yapılanması ve Sorunları". Kinik gelişim Dergisi 1(2009), 1-5. https://klinikgelisim.org.tr/eskisayi/klinik_2009_22/01.pdf

Nazlıer, Yağız Fatih. *Geç Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet'e Adlî Tıp Ve Bilirkişilik.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/25662

OL, Ophthalmology Life. "İstanbul'da İlk Tıp Okulunun Kurucusu: Göz Doktoru ve Cerrah Bernard". Erişim 19 Kasım 2022. https://ophthalmologylife.com.tr/istanbulda-ilk-tip-okulunun-kurucusu-goz-doktoru-ve-cerrah-bernard/

Soysal, Zeki-Eke, Murat. "Dünyada Adli Tıbbın Tarihçesi ve Gelişimi"/ Gök, Şemsi. "Adli Tıbbın Türkiye'de Geçirdiği Tarihi Evreler". *Adli Tıp.* Ed. Zeki Soysal-Cansel Çakalır. 1/1-44. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, 1999.

Yıldırım, Rıfat Vedat. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 295-323.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolları Politikalarında Kırılma: Marşal Planı

Breaking Railways Policies From The Ottoman To The Republic: The Marshal Plan

Sinan Miser
Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Graduate Student, Süleyman Demirel University, Institute of Social Sciences
E-posta: sinanmiser@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8704-1977

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December
Geliş/Received: 29 Ağustos/August 2022
Kabul/Accepted: 19 Ekim/October 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Miser, Sinan. "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolları Politikalarında Kırılma: Marşal Planı". *Demokrasi Platformu Dergisi,* (2022), 11/37: 295-323.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Sinan Miser)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Sinan Miser % 100
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi | **e-mail to**: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkey.

Öz

Türkiye'nin demiryolları politik geçmişi hakkında daha önce kaleme aldığımız "*Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolu Politikaları*" adlı makalemizde her iki döneme ait politikalar üzerinde durularak, demiryollarının gelişimi incelenmişti. Gerek Osmanlı İmparatorluğu gerekse de Cumhuriyet dönemlerinde demiryollarının gelişimine büyük önem verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, demiryolları teknolojisini geliştirmek için 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren girişimlerde bulunmuş, önemli projeleri hayata geçirmiştir. Cumhuriyet Türkiye'si ise ülkenin ulaşım sorununun çözümünde demiryolları ağının geliştirilmesini Cumhuriyet'in en öncelikli konularının içerisinde değerlendirmiştir. Cumhuriyet, hem yeni projeleri hayata geçirmiş hem de Osmanlı döneminden kalan ve yabancı şirketlerin elinde bulunan demiryolu hatlarını millîleştirilmesi için büyük mücadele vermiştir. Bu makalede, her iki dönemde de çeşitli engellerle karşılaşılsa da memleketin demiryolu ağlarına kavuşturulması için verilen çabaların özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında önemli bir duraksamaya girmesinin nedenleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda; Türkiye'nin demiryolları politikalarındaki kırılmaya neden olan politik ve ekonomik sebeplerin neler olduğunu, nasıl işlediğini ve ortaya konulan saptamalar ışığında, Türkiye'nin Atatürk sonrası girdiği Batı ittifakına dayanan yeni politik yönelimin demiryollarımıza yaptığı etkiyi ortaya çıkarmak temel hedef olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Demiryolları, Osmanlı, Cumhuriyet, , Marshall Planı, Thornburg Raporu, İmtiyazlar

Abstract

In my article titled "Railway Policies from the Ottoman Empire to the Republic", which I wrote about the political history of the railways in Turkey, the development of the railways was examined by emphasizing the policies of both periods. Great importance was attached to the development of railways in both the Ottoman Empire and the Republic periods. The Ottoman Empire made attempts to develop railway technology from the first quarter of the 19th century and implemented important projects. The Republic of Turkey, on the other hand, considered the development of the railway network as one of the top priority issues of the Republic in order to solve the transportation problem of the country. The Republic has not only implemented new projects, but also struggled to nationalize the railway lines from the Ottoman period, which are in the hands of foreign companies. In this article, although various obstacles were encountered in both periods, the reasons why the efforts to provide the country with railway networks came to a standstill, especially after World War II. In this context; The main objective has been to reveal the political and economic instruments that

caused the break in Turkey's railway policies, how they work and, in the light of the determinations, the effect of the new political orientation based on the Western alliance that Turkey entered after Atatürk, on our railways.

Keywords: Railways, Ottoman, Republic, Marshall Plan, Thornburg Report, Privileges

GİRİŞ

Sanayi Devrimi'nin itici gücü olan demiryolları 19. yüzyılın en önemli gelişmelerinden bir olarak kabul edilmektedir. Sanayileşmenin tüm hızıyla devam ettiği bu yüzyılda merkez devletlerinin ham madde kaynaklarına hızlı erişim, işlenmiş hammaddelerin kısa sürede uzak mesafelere taşınması ve yeni pazarlara ulaşım talebi demiryollarındaki ilerlemeye paralel şeklide karşılanmıştır. Bu yüzyılda kıtalar arası döşenen demiryolları yük ve insan taşımacılığında bir çığır açmış, sermayenin küreselleşmesinin en önemli etkenlerinden bir olmuştur. Devletler, sürecin başından itibaren demiryollarındaki gelişmeye ilgisiz kalmamış, bu teknolojiyi kendi ülkelerinde görmek için büyük yatırımlar yapmış, politik ve stratejik planlamalarının merkezine koymuştur.[1]

1. Demiryollarının Gelişimine Kısa Bir Bakış

Tarihte ray sistemine dayalı yol tiplerini çok eski dönemlere götürmek mümkündür. Bununla birlikte; gerçek anlamda ilk demiryolları örneklerine İngiltere'de rastlanmaktadır. İngiltere'de bazı maden ocaklarında kullanılmaya başlayan tahta ray sistemleri, 19. yüzyılın son çeyreğinde yerini metal raylara bırakmıştır. Kısa bir süre sonra buharlı makinelerin icadı ile birlikte buharlı lokomotiflerin kullanılmaya başlanmasıyla modern anlamda ilk demiryolları inşa edilmiştir.[2]

Buhar gücünden yararlanılarak geliştirilen lokomotifler 19. yüzyıl boyunca Avrupa, Amerika ve Rusya'da demiryollarının çok hızlı bir şeklide gelişmesine yol açmış[3] bu bölgelerde adeta bir demir yolu ağı teşkil edilmiştir. "Demiryolu Çağı"

[1]Bu makale, daha önce yayımladığımız "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolları Politikaları" adlı makalenin bir kısmından yapılan kısa özetten sonra asıl konu olan Türkiye'nin demiryolları politikalarımızdaki kırılma üzerine kaleme alınmıştır. Miser, Sinan. "Osmanlıdan Cumhuriyete Demiryolları Politikaları". Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi 2 / 4 (Aralık 2019): 13-35.

[2] Babil ve eski Yunan'da a taşıtların rahat ilerlemesi için taş blokların paralel hatlar şeklinde dizilmesi, Romalıların araba tekerlekleri için oyuk şeklinde yollara biçim vermeleri örnek gösterilebilir. Yavuz Haykır, *Atatürk Dönemi Kara ve Demiryolu İnşa Çalışmaları 1923-1938*, (Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2011), 30.

[3] 1890 yılına gelindiğinde, tüm dünyada demiryolu hattı, 616.000 bin km'ye, 1910 yılında 1.030.000 km'ye ulaşmıştır. Günümüzde ise bu rakam, yaklaşık olarak 1.370.000 km'dir. İlker Öztürk, *Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Demiryollarının Gelişimi*, (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler

olarak adlandırılan bu dönemde demir raylar Asya ve Orta Doğu içlerine kadar uzanmıştır.[4]

Demiryollarının gelişimi devletlerin sadece ekonomik olarak değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal gelişimine de katkı sağlarken, teknolojinin transferi noktasında önemli bir etki yapmıştır. Bu olumlu gelişmelerin yanı sıra merkez devletlerinin paylaşım mücadeleleri hız kazanmış ve dünya iki kez küresel savaş ortamına sürüklenmiştir. Niyazi Berkes'e göre; Berlin-Bağdat demiryolu imtiyazı İngiliz-Alman dış sermaye rekabetini körüklemiş, iki ülke arasındaki siyasi bunalım I. Dünya Savaşı'na kadar giden yolu açan etkenlerden biri olmuştur.[5] Söz konusu demiryolu projesi Fransa'nın Orta Doğu'daki, Rusya'nın Balkanlar ve Kafkaslardaki ekonomik ve askerî tertiplenmelerini tehlikeye atma korkusunu da beraberinde getirmiştir. [6]

2. Demiryollarındaki Gelişime Kayıtsız Kalmayan Osmanlı İmparatorluğu

Osmanlı İmparatorluğu'nun dünyadaki bilimsel ve teknolojik yeniliklere olan ilgisi aslında 15. ve 16. yüzyıla kadar götürülebilir. Bu konuda Doğan Avcıoğlu: "*XV. ve XVI. Yüzyılda Türkiye, her türlü bağnazlıktan uzak olarak, Batı bilim ve tekniğine canlı bir ilgi göstermekte, dini ve siyasi baskı dolayısıyla Batı'da barınamayan bilim adamlarına, teknisyenlere ve uzmanlara kucağını açmakta ve onlara geniş olanaklar sağlamakta tereddüt etmemektedir*" tespitini yapmaktadır.[7] Bu ilgi zaman içerisinde inişli çıkışlı bir seyir izlese de[8] Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. yüzyılın ilk çeyreğinde başlayan modern demiryolu teknolojisine olan dikkati de kısa bir zaman içerisinde kendini göstermiştir. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu'nun

---

Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 21; https://tr.wikipedia.org/wiki/Demiryolu_uzunlu%C4%9Funa_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi

[4] 1830'da 20 bin km demiryolu hattı bulunan ABD, 1929'da 402 bin km'lik bir demiryolu hattına ulaşmıştır. Suat Aksoy, *Kalkınma Sürecinde Türkiye'de Ulaşım: 1980'den Günümüze Demiryolu Deneyimi*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 26; Ali Osman Akalan, *Bir Kurum Olarak Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları Tarihi*, (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010, 4.

[5] Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2012, 365.

[6] Mustafa Gümüş, "1893'ten 1923'e Chester Projesi'ne Türk Topraklarında Demiryolu İmtiyaz Mücadeleleri ve Büyük Güçler", *Tarih Okulu*, 10, (Ağustos 2011), 176.

[7] Avcıoğlu bu tespitine örnek olarak İspanya ve Portekiz'den kovulan Yahudilerin Osmanlı'ya sığınmasını, Fatih'in ağır top teknolojisinin gelişimini, okyanuslara çıkma teşebbüslerini, Volga ve Don nehirlerini birleştirme ve Süveyş Kanalı projelerini, Hezârfan Ahmet Çelebi'nin uçuş deneylerini, Lagari Hasan Paşa'nın füze denemelerini örnek olarak göstermektedir. Doğan Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni* (Ankara: Tekin Yayınevi, 1990), 1/43.

[8] Avcıoğlu aynı eserinde bu gelişim çabasının genelde Müslümanlıktan kaynaklandığı görüşünü reddetmekle birlikte: "*Türkiye'de din, ekonomik çöküntüden sonra, bozuk düzeni sürdürmek isteyen tutucu güçler elinde gelişmeye karşı çıkmıştır*" demektedir. Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 1/43.

yetersiz sanayi ve teknolojisi kendi demiryollarını inşa etmekten uzaktır. Bu nedenle inşa edilmek istenilen demiryolları yabancı şirketlere verilen imtiyazlar karşılığında hayata geçirilmeye çalışılmıştır.[9]

Osmanlı İmparatorluğu bu yüzyılda askerî ve sivil alanda yeniden yapılanma isteği özellikle Balkanlardaki milliyetçi ve Mısır'daki ayrılıkçı isyanlar nedeniyle önemli ekonomik darbeler de almıştır. Mısır sorununda İngiltere'nin Osmanlı'ya verdiği desteğin ardından imzalanan 1838 Balta Limanı Antlaşması'yla önce İngiltere'ye, sonra da diğer Avrupa devletlerine önemli ekonomik imtiyazlar tanıması, zaten Avrupa karşısında çok cılız kalan Osmanlı küçük el sanayi üretimine ölümcül bir darbe vurmuş, Osmanlı pazarı kapılarını tamamıyla Batılı devletlere açmıştır.[10]

Bu antlaşmadan sonra 1839 Tanzimat Fermanı ve 1856 yılında imzalanan Islahat Fermanı yabancı devletler ve Osmanlı İmparatorluğu içindeki Gayri Müslimlere verilen ayrıcalıklar Osmanlı ekonomisinin çok daha fazla dışa bağımlı hale getirilmesine yol açmıştır. Bu bağımlılık özellikle demiryolu projelerinin yabancı şirketler aracılığı ile uygulamaya konulmasıyla hızlandırılmış, Osmanlı toprakları üzerinde yabancı devletlerin nüfuz alanlarının oluşturulmasında demiryolları başlıca rollerden birini oynamıştır. [11]

Demiryolu imtiyazları, kilometre başına kar garantisi, uzun süreli işletme hakkı, hat güzergâhlarının devlet hazinesi olarak kabul edilmesi veya çok düşük bedellerle satılması, demiryolu hattının geçirileceği güzergâhın sağından ve solundan geçen 20 km'den 40 km'ye kadar olan arazi üzerindeki maden arama ve işletme yetkisinin ilgili şirkete devredilmesi gibi önemli ayrıcalıklar bağışlamaktadır.[12] Hatta bu ayrıcalıklar sayesinde; Osmanlı'nın demiryolu işletme

---

[9] Haykır, *Atatürk Dönemi*, 43.

[10] Bu antlaşmanın hemen akabinde; 1838'de Fransa, 1839'da Hansa Birliği ve Sardunya, 1841 yılında Danimarka, Toscana Büyük Dükalığı ve Belçika'da aynı imtiyazlara dâhil olmuşlardır. Çiğdem Karayemiş, *Türkiye'de Demiryolunun Gelişimi Ve Behiç Erkin Bey*, (Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012), 14; Antlaşma imzalandıktan sonra İngiliz Büyükelçisi Ponsonby, İngiliz Dışişleri Bakanı Palmerson'a çektiği telgrafta: "…. *Daha fazlasını istemeğe hakkımız olmayacak kadar mükemmel ve önceden ümit ettiklerimizin çok fevkinde*…." sözleriyle İngiltere'nin ne derecede imtiyazlar kopardıklarına ışık tutmaktadır. Stefanos Yerasimos, *Az Gelişmişlik Sürecinde Türkiye* (Ankara: Belge Yayınları, Ocak 1986), 467; Akalan, *Bir Kurum Olarak Türkiye*, 9.

[11]Bu nüfuz alanlarının belirlenmesinde demiryolları planlanmasının nüfus yoğunluğu, yerüstü ve yeraltı maden kaynakları, ürün kapasitesi ve Avrupa ile teması kolay olan zengin bölgeler üzerinde geliştirildiği görülmektedir. Miser, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e", 16; Demir yollarının gelişimi Tanzimat'la başlamakla birlikte; bu süreç Duyunu Umumiye ile birlikte hızlanmıştır. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 365.

[12] Bu imtiyazların süresi 99 yıla kadar çıkabilmektedir. Öztürk, *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze*, 48-50.

kadroları yeterince gelişememiş, demiryolu işletmesinde Gayri Müslimler ve yabancı uzmanlar çalıştırılmış, Türk ve Müslümanlar daha çok uzmanlık gerektirmeyen işlerde istihdam edilmiştir. Hemen hemen tüm demiryolu işletme ve teknik talimatları yabancı devletlerden tercüme edilmiştir.[13]

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki demiryolu projelerinin önemli bir kısmı ekonomik amaçlı ticari hatlar olmasının yanı sıra, siyasi ve askerî amaçları da kesinlikle göz ardı edilmemelidir: Bu bakımdan İngiltere'nin; Hindistan'a ulaşan ticaret yollarını kontrol altında tutmak, Orta Doğu petrol rezervlerini ele geçirmek, Fransa'nın; Süveyş Kanalı'ndaki imtiyazlarını İngilizlere kaptırması nedeniyle Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki nüfuz alanlarını korumak, Almanya'nın; güçlü bir sanayi kurarak yeni pazarlar elde etmek, Rusya'nın; Kuzey Kafkasya, Balkanlar ve Doğu Anadolu siyaseti açısından önem arz eden Bağdat Demiryolu Projesi'nden duyduğu kaygı ile sıcak denizlere inme siyasetini devam ettirmek, Osmanlı yönetiminin ise; kendi topraklarında askerî planlamalar ile asayiş ve güvenliği sağlama çabaları[14] Osmanlı topraklarında demiryollarının şekillenmesinde belirleyici olmuştur.[15]

3. Osmanlı Devleti Döneminde Ortaya Çıkan Önemli Demiryolları Projeleri

Osmanlı döneminde ilk demiryolu projesi,1830 yılında, Akdeniz'den başlayıp, Bağdat ve Basra Körfezi'ne kadar uzanan ve Fırat ve Dicle nehirlerini de

[13]Osmanlı Devletindeki demiryolları hakkında yazılan ilk millî kitap 1912 yılında Behiç (Erkin) Bey'in demiryollarının işletilmesi konusunda yazdığı, *"Demiryolunun Askerlik Nokta-i Nazardan tarihi, İstimali ve Teşkilatı"* adlı 194 sayfalık eseri olup, bu eser Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü'nde bulunmaktadır. Karayemiş, *Türkiye'de Demiryolları*, 53; Emir Kıvırcık, *Cepheye Giden Yol* (İstanbul: GOA Yayıncılık, 2008), 53; Behiç Erkin, 1904 yılında Selanik İltisak (birleştirme) Hattı Muhafız Kuvvetleri müfettişi olarak görev yaptığı dönemde kalem aldığı bir raporda: " Demiryolu işletmesinde gayrimüslimler değil Türk memurlar kullanılmalıdır ve işletme lisanı Fransızca dili yerine Türk dili olmalıdır" tespitini yaparken; demiryolu işletmelerinin hemen hemen tamamının, kullanılan dile varıncaya kadar, yabancıların elinde olduğunu vurgulamak istemiştir. Kıvırcık, *Cepheye Giden Yol*, 25.

[14] İzmir-Aydın demiryolu projesi öncelikli olarak ekonomik bir planlama gibi görülse de Ege bölgesindeki eşkıyalık hareketlerinin bastırılması amacının güdüldüğü de anlaşılmaktadır. Ufuk Gülsoy, *Kutsal Proje, Ortadoğu'da Osmanlı Demiryolları* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2010), 27; 1897'deki Türk-Yunan Savaşı'nda Balkanlardaki demiryollarının etkin bir şekilde kullanılması Osmanlı ordusunun galibiyetinde önemli bir rol oynamıştır. Akalan, *Bir Kurum Olarak Türkiye,* 42.

[15] Osmanlı topraklarından geçirilecek hatların güzergâhı çoğu zaman Osmanlı yönetiminin görüşü alınmadan planlanmış, imtiyaz sözleşmelerinden kaynaklanan maden arama ve işletme gibi ekonomik beklentiler nedeniyle hatlar sistemsiz ve düzensiz inşa edilmiştir. Akalan, *Bir Kurum Olarak Türkiye,* 41; Gülpınar Akbulut, "Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Gerçekleşmeyen Demiryolu Projeleri ve Etkileri", *Atatürk Dergisi* 1/ 1 (2012), 226.

içine alan Chesny Projesi'dir.[16] Bir İngiliz şirketi adına çalışan Albay Chesny'in projesi Osmanlı yönetiminden yeterli imtiyazların alınamaması, coğrafi koşulların zorluğu ve demiryolu hattı maliyetinin yüksek olması gibi nedenlerle 1836 yılında iptal edilmiştir.[17] Bu projeden yaklaşık 20 sene sonra 1850 yılında projesini yine İngilizlerin aldığı ve 1856 yılında yapımı tamamlanan İskenderiye-Kahire Demiryolu Hattı Osmanlı İmparatorluğu'nda işletmeye açılan ilk demiryolu hattı olmuştur.[18] Osmanlı İmparatorluğu birçok demiryolu projesini yabancı şirketler aracılığı ile hayata geçirse de kendi imkân ve kabiliyetleriyle giriştiği projeler de bulunmaktadır. Bunun ilk örneği 1900-1908 yılları arasında inşa edilen Hicaz Demiryolları Hattı'dır.[19]

19. yüzyılın ortalarından itibaren 1922 yılına kadar tüm Osmanlı topraklarında işletmeye açılan belli başlı demir yolu hatları şunlardır: İzmir-Aydın (610 km.), İzmir-Kasaba devamı (695 km.), Rumeli-Şark Demiryolları (2383 km.), Anadolu-Bağdat Hattı (2.424 km.), Hicaz Demiryolu (1.080 km.), Beyrut-Şam Hattı (247 km.), Şam-Hama ve devamı (420 km.), Yafa-Kudüs Hattı (87 km.), Bursa-Mudanya (42 km.), Ankara-Yahşihan Hattı (80 km.), Erzurum-Sarıkamış hattı (356 km.), Diğer hatlar (194 km.).[20]

1830'dan 1922 yılına kadar Osmanlı İmparatorluğu döneminde gerek yabancı yatırımcılar gerekse de millî kaynaklar ile gerçekleştirilen toplam demir yolu uzunluğu 8.619 km'dir. Bu dönemde (19. yüzyıl boyunca) Avrupa'da gerçekleştirilen demir yolu toplam uzunluğu ise 255.008 km. olmuştur. Aynı dönemde (1875-1928) kıtalara göre demir yolu uzunlukları da 1.255.080 km. olarak gerçekleşmiştir.[21] Osmanlı İmparatorluğu demiryolları teknolojisinin farkına erken varmakla birlikte; demiryolu hatlarının yeterince gelişememesinin nedenini; tamamıyla paralel bir şekilde yürüyen ekonomik, bilimsel ve kültürel gelişmelerin karşısında verdiği başarısız sınavların, siyasi alanda yaptığı olumsuz etkilerinde aramak doğru olacaktır.[22]

---

[16] Albay Chesny, kendi adından esinlenerek adlandırılan bu proje, Fırat ve Dicle nehirleri üzerinde buharlı gemiler işletilme giderlerin yüksek olması da önemli bir iptal nedenidir. Öztürk, *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze*, 45; Nehir projeleri Bağdat-Basra demiryolları projesinin bir parçasıdır. İlhan Ekinci, *Fırat ve Dicle'de Osmanlı-İngiliz Rekabeti* (Ankara: Asil Yayınları, 2007), 25.
[17] Ekinci, *Fırat ve Dicle*, 30.
[18] Gülsoy, *Kutsal Proje*, 27.
[19] Osmanlı yönetimince gerçekleştirilen ve 1873'de inşa edilen Haydarpaşa-İzmit Hattı ile Suriye-Filistin bölgesinde Hicaz demiryollarına eklenen 121 km'lik yeni şube ve hatlarını da dahil edebiliriz. Gülsoy, *Kutsal Proje*, 53.
[20] Öztürk, *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze*, 48.
[21] Detaylı tablolar için bkz. Öztürk, *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze*, 25,26,47.
[22] Miser, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e", 20.

4. Millî Mücadele Döneminden 1948 Yılına Kadar Türkiye'de Demiryolları

Osmanlı İmparatorluğu'nun en buhranlı dönemlerine denk düşen demiryolu serüveni, I. Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle iyiden iyiye sıkıntılı bir sürece girmiştir. Savaş süresince lojistik ikmalinin en önemli ayağını oluşturan demiryollarına duyulan ihtiyaç, çoğu zaman, zamanında ve yeterli düzeyde gerçekleştirilememiş, bu nedenle can, mal ve zaman kaybını artırmıştır.[23]

Mondros Ateşkes Antlaşması'nın ardından, işgallerle beraber başlayan süreçte, ilgili Antlaşma'nın on beşinci maddesine[24] dayanılarak; Osmanlı'nın Anadolu topraklarında kalan yaklaşık 4.000 km'lik demiryolu hattına İtilaf Devletlerince el konulmuştur.[25] Millî Mücadele'nin başlamasıyla birlikte Konya-Afyon, Eskişehir-Ankara, İzmir-Kasaba, Köşk-Eğirdir ve Anadolu-Bağdat demiryollarının İtilaf Devletlerince işgali dışındaki sınırlı uzunluktaki demiryolları hattı millî kuvvetlerin denetiminde kalmıştır.[26] Söz konusu bu hatların işletmesinin önemli bir kısmının yabancı şirketlerce yürütülmesi nedeniyle Millî Mücadele'nin başlangıcıyla beraber bu hatlar kontrolsüz kalmıştır. Bu sorunun giderilmesi maksadıyla Heyeti Temsiliye'ce mevcut hatların askerî birliklerin kontrolüne ve Türk yetkililerin sorumluluğuna verilmiştir. Temmuz 1920'den itibaren bu hatların kontrolü TBMM tarafından İcra Vekilleri Heyeti'ne verilmiş,[27] Anadolu-Bağdat Demiryolu Hattı'nın sorumluluğuna Behiç (Erkin) Bey getirilmiştir.[28]

İşgal altında bulundurulan demiryolları hatlarından özellikle Yunan kuvvetleri yaptığı askerî harekâtlarda; asker taşıma, lojistik ikmal gibi hayati

---

[23] Örneğin, 1920'de Erkânı Harbiye-i Umumiye Riyaseti'nin 1920 yılında yayımladığı bir rapora göre; Doğu'da yeterli demiryolu hatlarının bulunmayışı Şark Ordusu'nun harekâtını önemli derecede etkilemiş, önemli ölçüde maddi kayıplara neden olmuştur. Karayemiş, *Türkiye'de Demiryolları*, 62; Miser, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e", 21.

[24] Mondros Mütarekesi'nin on beşinci maddesi: "*Kafkasya demiryollarının şu sırada Türk denetimi altında bulunan bölümlerini de kapsamak üzere, tüm demiryollarında, halkın gereksinmeleri gereği gibi göz önünde tutulmak koşuluyla, Müttefik makamlarının bunları tümüyle diledikleri gibi kullanabilmeleri amacıyla, Müttefik denetleme görevlilerinin yerleştirilmesi*". İsmail Soysal, *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları*, 1. Cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2000, 13.

[25] Mütarekeyle birlikte Anadolu'da kalan demiryolu hatları şu şeklidedir: Anadolu Demiryolu Hattı (İstanbul-İzmit-Eskişehir-Ankara), Bağdat Hattı (Eskişehir-Afyon-Konya-Adana-Halep), Mersin-Tarsus-Adana, İzmir-Aydın, İzmir-Salihli-Alaşehir-Uşak-Afyon-Eğirdir İzmir-Manisa-Soma-Bandırma, Mudanya-Bursa. Miser, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e", 21.

[26] Alptekin Müderrisoğlu, *Kurtuluş Savaşının Mali Kaynakları*, (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi,1990), 89.

[27] Sakarya Savaşı'na kadar Büyük Millet Meclisi'nin kontrolünde bulunan demiryolu uzunluğu 1.067 km iken Sakarya Savaşı'ndan sonra 885 km. kadar düşmüştür. Akalan, *Bir Kurum Olarak Türkiye,* 51.

[28] Yapancı şirketlerin emrinde çalışan personelin güvenliğinin sağlanarak işlerine devam edebilecekleri de karar altına alınmıştır. Miser, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e", 22-24.

planlamalarda mevcut hatlardan önemli derecede istifade etmiştir. Türk tarafı ise ellerinde bulundurdukları sınırlı uzunluktaki demiryolu hatlarının ne kadar önemli olduğunun farkındadır ve Millî Mücadele'nin başından itibaren hatların işletilmesi, bakım ve onarımı için gerekli düzenlemeleri hayata geçirmiştir. Millî Mücadele boyunca Anadolu'nun batısı ile Doğu ve Karadeniz bölgeleriyle demiryolu irtibatı bulunmaması bu bölgelerden batıya asker ve malzeme sevkiyatında büyük zorluklar yaşanmasına neden olmuştur.[29] Bununla birlikte maddi imkânsızlıklar, uzman eksikliği, iç isyanlar gibi çok önemli engellerin aşılarak mevcut hatların işletilmesi kolay olmamış, öyle zamanlar olmuştur ki lokomotiflerin yürütülebilmesi için ahşap vagon tahtalarının yakıldığına şahit olunmuştur. Behiç Bey hatıralarında; demiryolu işletmelerinin sorumluluğunu aldığında bu dönemin başında demiryollarına tam bir anarşinin hâkim olduğunu yazmaktadır.[30]

Millî Mücadele'nin zaferle sonuçlanmasına müteakip Lozan Barış görüşmelerinde TBMM denetiminde olan demiryolu hatlarının geleceği de masaya yatırılmıştır. Demiryolları konusu "imtiyazlar" başlığı altında ele alınmış ve bu konu hakkında oluşturulan "Ulaştırma, Taşıma ve Haberleşme" adlı alt komisyona havale edilmiştir.[31]

Konferans sürecinde İtilaf Devletleri Osmanlı'dan aldıkları imtiyazların korunmasını ve hatta bu imtiyazların geliştirilmesini istemişler, Türk tarafı ise imtiyaz sahibi şirketlerle olan anlaşmazlıkların Türk mahkemelerince çözümlenerek imtiyaz sürelerinin uzatılmayacağını, devleti mali ve idari yönden bağımlılık altına sokacak tüm kapitülasyonlara karşı olduğunu ve bu konuda taviz verilmeyeceğini açıkça ifade etmiştir.[32]

Lozan Konferansı'nın 23 Nisan 1923 tarihinde yeniden toplanmasıyla birlikte Türk tarafı, yabancı demiryolu şirketleriyle anlaşma yoluna giderek bazı şirketlerle anlaşmaya varmış, anlaşma sağlanamayan şirketlerin haklarının korunması maksadıyla da "*Osmanlı İmparatorluğunda Verilmiş Birtakım İmtiyazlara İlişkin Protokol ve Bildiri*" başlığı altında bir düzenlemeye gidilmiştir. Ancak bu bildiride

[29] Rusya'dan alınan askerî malzemelerin İnebolu'dan Ankara'ya gönderilirken verilen mücadele bu eksikliğin en önemli örneklerindendir. Müderrisoğlu, *Mali Kaynaklar*, 90.
[30] Ali Birinci, *Behiç Erkin* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2010), 200.
[31] Seda Örsten Esirgen, "Lozan Barış Görüşmelerinde İmtiyazlar Sorunu", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* (Haziran 2012), 91.
[32] Ali Naci Karacan, *Lozan* (İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, Mart 2018), 119- 128; Bilal Şimşir, *Lozan Telgrafları (1922-1923)* (Ankara: TTK Yayınları, 1990) 1/302, 303.

yabancı demiryolu şirketlerine yeni imtiyazlar doğuracak hiçbir maddeye de imza atılmamıştır.[33]

Cumhuriyet'in ilânı ile birlikte Türk Hükûmeti'nin öncelikli konularından birisi ülkenin içinde bulunduğu ulaşım sorununa çözüm getirmek olmuştur. Mustafa Kemal Paşa, TBMM'nin 3. Yasama Yılı açılış konuşmasında:

"… Demiryolu ve yol ihtiyacı memleketin bilcümle ihtiyacatını o kadar başında kendisini his ettirmektedir ki, hiç bir hayal ve nazariye peşinde aldanmaksızın memleketin menabii ve evlâdiyle işe devam etmek katiyyen elzemdir… Medeniyetin bugünkü vesaitini, hatta bu günkü fikriyatını demiryolu haricinde intişar (yayılmak) ettirebilmek müteasirdir (üzüntülü). Demiryolu refah ve imran yoludur. Azayi Kiram, kabili tedârik ve kabili tasarruf her vasıta ile münakalâtı tezyit etmek bütün teşebbüslerimizin fevkinde tereddütsüz gayemiz olmalıdır" diyerek; memleketin demiryollarına duyduğu ihtiyacın önemine vurgu yapmıştır.[34]

TBMM'nin 3. Dönem 1. Yasama Yılı'nın açılış konuşmasında İsmet Paşa ise: *"…Ümit ederim ki bu sene yalnız altı istikamette işleyen şimendifer inşaatının gelecek senelerde daha başka istikametlerde işlemesine ve Nafianın bilhassa su işlerinde ve diğer imar yollarında da faaliyet göstermesine imkân bulacağız…"* diyerek; iki senelik bir zaman zarfında altı demiryolu inşasına başladıklarını ve yeni projelerin yapılandırılmakta olduğu bilgisini vermiştir.[35]

Cumhuriyet dönemi ile birlikte önemli bir demiryolu projesi de; 1922/1923 yılları arasında gündeme gelen ve "Chester Demiryolu Projesi" olarak adlandırılan tasarıdır. Bu projede demiryolu hat uzunluğu yaklaşık olarak 4.400 km'dir. Demiryolu hattı, kuzeyde Karadeniz, doğuda Van ve güneyde Akdeniz ile Ankara-Konya hattını Mezopotamya'ya (Bugünkü Irak'ın kuzey petrol bölgelerine) bağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Maliyeti yaklaşık olarak 400 milyon lira olarak hesaplanan plan, yeni Türkiye'nin kalkınma projesi olarak görülmüştür. 1923

---

[33] Şimşir, *Lozan Telgrafları*, 2/445; Murat Baskıcı, "Sevr ve Lozan Antlaşmaları'nın Başlıca İktisadî Hükümlerinin Karşılaştırılması", *Mülkiye Dergisi* 28/242 (2004), 121,122.

[34] TBMM ZC, 1.11.1924, 3; Mustafa Kemal Paşa sonraki Meclis açılış konuşmalarında demiryollarının gelişmesi üzerinde görüşlerini belirterek demiryolu hatlarının aralıksız olarak geliştirilmesi çalışmalarına olan inancını tekrar etmiştir. TBMM ZC, 1.11.1926, 4.

[35] TBMM ZC, 5.11.1927, 23; Mustafa Kemal Paşa 3. Dönem 2. Yasama yılı açılış konuşmasında ise:" *Demiryollarımızın yeni istasyonları memleketin muhtelif köşelerinde vaatlı çehrelerini göstermeye başladılar (alkışlar). Önümüzdeki sene zarfımda Diyarbekir istikameti ile düğer istikametlerde beşyüz kilometreye yakın yenli hatların açılabileceğini umuyoruz. Sivas'tan Erzurum'a gidecek demiryolu ile iştigal etmek zamanı da gelmiştir. Bu sene yol inşaatının da semereli bir şekilde tanzimli ile ehemmiyeti olarak meşgul olacaksınız. Bu memleketin yollar için bugün tahsis etmiş bulunduğu vasıtalarla daha çok iş meydana getirmek mümkün olacağını ümit ediyoruz"* diyerek takip edecek yıllardaki hedefleri işaret etmiştir. TBMM ZC, 1.11.1928, 4.

yılında TBMM'ce onaylanan tasarının üstlenicisi şirketle yaptığı antlaşmada, Türkiye ilgili şirkete; 99 yıllık işletme hakkı, hattın sağından ve solundan geçecek 20 km'lik alanda maden arama, çıkarma ile liman ve elektrik santralleri kurup işletmesi gibi yetkiler verilmiştir. Bu haklara karşılık Türk Hükûmeti; ilgili şirkete herhangi bir kilometre garantisi vermemiş ve demiryollarının yapımında herhangi bir maliyet üstlenmemiştir. Antlaşmaya göre Türkiye; 30 yıl sonra, şirket demiryolu hatlarını devletleştirilebilecek ve hatların işletmesinden elde edilen kardan %12'lik bir paya sahip olacaktır.[36]

Chester Projesi ilk kez 1908 yılında Osmanlı yöneticilerine sunulmakla birlikte, o dönemde önemli demiryolu imtiyazları elde eden Alman, Fransız ve İngiliz devletlerinin engellemesi ile karşılaşmış ve tasarı sürüncemede bırakılmıştır. 1920 yılında tekrar gündeme gelen proje, Eylül 1922'de Ankara'ya gönderilen şirket temsilcilerinin vasıtasıyla TBMM Hükûmeti'ne sunulmuştur. TBMM Hükûmeti ile şirket arasında yapılan antlaşmada, Osmanlı Devleti zamanında demiryolu şirketlerine verilen bir takım imtiyazların bu şirkete de verildiği anlaşılmakla beraber; böylesine devasa bir projenin, Anadolu'nun Doğu-Batı, Kuzey-Güney bağlantısını yaparak, devletin ulaşım sorununa büyük ölçekli çözüm getirmesi, bu ölçekte bir demiryolu ağının getireceği ekonomik, askerî ve kültürel avantajlarının göz önüne alınması nedeniyle projenin TBMM'nde onaylanması kabul edilmiştir.[37] Ancak, 9 Nisan 1923'te onaylanan anlaşma, şirketin kendi iç sorunları ve Amerikan Hükûmeti'nin projeye destek vermemesi sonrasında 18 Aralık 1923 tarihinde TBMM'ce iptal edilmiştir.[38]

Chester Projesi hayata geçirilemese de Cumhuriyet'i kuran kadrolar ülkenin demiryolları stratejisini belirlemek üzere çoktan harekete geçmiştir. Bu amaçla 17 Şubat 1923 tarihinde İzmir İktisat Kongresi düzenlenmiş, ekonomide liberal bir çizgi izleneceği vurgulanmakla beraber, ülkedeki yetersiz sermaye birikimi ve Osmanlı döneminden kalma kapitülasyonların verdiği olumsuz tecrübeler de dikkate alınarak, karma ekonomik bir yaklaşımın uygulamaya konulması gerekli

[36] Üstlenici şirket tüm yazışma dilinin Türkçe olmasını ve doğabilecek anlaşmazlıklarda Türk mahkemelerinin yetkili olacağını şart koşmuştur. Bülent Bilmez Can, " Suya Düşen Bir Tatlı Hayal: "Şarki Anadolu Demiryolları (Chester) Projesi 1922-1923", *Kebikeç Dergisi* 11 (2011),171, 174.

[37] 8 Nisan 1923 tarihinde yapılan TBMM görüşmelerinde Vekiller Heyeti Başkanı Rauf Bey: "…*Biz bu hatları kendi sermayemizle kendimiz yapamayız. Bu hakikati bilmeye ve itiraf etmeye mecburuz*…" diyerek, mecliste eleştiriye uğrayan imtiyazlar konusuna açık yüreklilikle cevap vermiştir. Chester Projesi ile ilgili Rauf ve Nafıa Vekili Feyzi Bey'in yaptığı açıklamalar için bk. TBMM ZC, 8.4.1923, s. 482-484.

[38] Detaylı bilgi için bk. Can, Şarki Anadolu Demiryolları, 177-194.

görülmüştür. Dolayısıyla; demiryollarının geliştirilmesinde de millî politikalara dayalı projelerin geliştirilmesi kararlaştırılmıştır.[39]

TCDD istatistikleri incelendiğinde, 1923 yılında, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin işletmesinde toplam 1.378 km'lik demir yolu hattı mevcuttur. 1925 yılından itibaren (kamulaştırılan demiryolları dâhil) demiryollarındaki hat uzunluğu artmaya başlamış ve 1948 yılına kadar toplam hat uzunluğu 7.675 km'ye ulaşmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında demiryolları projelerinde belirgin bir duraksama görülse de (1940-1945 yılları arasındaki beş yılda 163 km), 1948 yılından 1960'a kadarki on iki yıllık dönemde demiryolu hat uzunluğu sadece 220 km artarak 7.985 km'de kalmıştır.[40]

TCDD istatistik verileri incelendiğinde; Cumhuriyetin ilk yıllarında o günün ekonomik ve teknolojik imkânsızlıkları içerisinde inşası tamamlanan demiryolu hat uzunluğu önemli mesafeler almış, Anadolu'nun batısı ile Doğu'su arasındaki ulaşım sorunu bir ölçüde giderilmeye çalışılmıştır. Ancak bu hızlı ve kararlı yükseliş 1948 yılından sonra ani bir duraklamaya geçmiş, demiryolları inşası neredeyse durma noktasına gelmiştir. Bu duraklamanın nedenlerinin açıklanması da bu makalenin konusunu oluşturmaktadır. Bu nedenle 1948 yılında kabul edilen Marshall Planı'nın Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kararlı bir şekilde yürütülmekte olan demiryolu politikalarının değişmesindeki rolünün ortaya konulması amaçlanmaktadır.

5. Marshall Planı ve Demiryolları Politikalarındaki Kırılma

5.1. *Atatürk'ün Ölümünden Marshall Planı'na Kadar Geçen Süreç*

Türkiye Cumhuriyeti, ilan edildiği 29 Ekim 1923'ten Atatürk'ün ölümüne kadar geçen zaman zarfında dış politikada tarafsız bir politika izlemeye özen göstermiş, II. Dünya Savaşı'na doğru iyice belirginleşen bloklardan bağımsız hareket etmeye çalışmıştır.[41] Türkiye, komşu devletler ile olan ilişkilerinde Türkiye'nin sınırlarında bir barış kuşağı oluşturmak için büyük çabalar göstermiş, özellikle Millî Mücadele döneminde başlayan Sovyetler Birliği ile yakın temaslarını II. Dünya Savaşı'nın başlarına kadar devam ettirmeyi başarmıştır. Türkiye'nin

[39] Kongrede yaptığı konuşmada, İktisat Vekili Mahmut Esat Bey: "… B*azı hususlarda iktisadiyatımız devletleştirme usulünü takip edecek, bazı hususlarda iktisadi teşebbüslerini özel teşebbüslere terk edecektir*". Deniz Ünlü, *İzmir İktisat Kongresi Kongre Öncesi Ekonomik Görünüm ve Türkiye Ekonomisine Etkisi*, (Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,2012), 72.

[40] Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları, "1923-2055 İstatistikleri, Hat uzunlukları", (Erişim: 28 Ekim 2022).

[41] Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 2/533.

komşularıyla imzaladığı iki önemli paktın (Sâdâbât ve Balkan paktları) hem fikir babalığını hem de uygulayıcılığını üstlenmiştir.[42] Metin Aydoğan, Atatürk'ün dış siyaset prensibini açıklarken: "*Osmanlı Devleti'nin dış siyasetine, yüz yıldır Batılı büyük devletler yön vermiş, bağımsız bir dış politika diye bir şey ortadan kalkmıştı. 1919-1938 arasında, teslimiyetçi anlayışlara son verdi. Barış ve eşitliğe dayanan, yansız, bağlantısız gerçekçi ve ezilen uluslara örnek olan bir dış siyaset anlayışını, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin değişmez ilkesi haline getirdi*" tespitinde bulunmaktadır.[43]

Türkiye Cumhuriyeti'nin yaklaşık 15 senelik dış siyasetinde, Atatürk'ün ölümünün hemen ardından, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı'na seçilen İsmet İnönü sonrasında belirgin değişiklikler görülmeye başlamıştır. İsmet İnönü ilk iş olarak Atatürk'ün kesintisiz on üç yıl Dışişleri Bakanı olarak görev yapan Tevfik Rüştü Aras'ı ve İçişleri Bakanı Şükrü Kaya'yı görevden almıştır. Bu önemli değişikliklerin ardından 12 Mayıs 1939'da İngiltere, 23 Haziran 1939'da ise Fransa ile ayrı ayrı bildirgelere imza atmış ve bu ikili anlaşmalar 19 Ekim 1939 tarihinde İngiltere, Fransa ve Türkiye arasında "Üçlü İttifak" şeklini almıştır. Şevket Süreyya Aydemir'e göre İnönü'nün Batı ittifakı Avrupa'da gelişen Hitler faşizmine karşı alınmış bir önlem olarak açıklanmaktadır.[44] Ancak, bu ittifakın, Sovyetler Birliği ve Almanya'da Türkiye karşıtı bir tepkinin oluşmasına da yol açmıştır.[45]

Bu antlaşmalar, Atatürk dönemi dış siyasetin terk edilerek, Batı'ya bağlanma sürecinin kapılarını aralamıştır. Bu antlaşmalarla ilgili olarak Tevfik Rüştü Aras: "*II. Dünya Savaşı içerisinde tarafsız kalmak mümkündü. İngiltere ve Fransa ile yapılan ittifakın gereğini, yararını ve kimlere karşı olduğunu hala anlamış değilim. Zararları ise meydandadır*" demiştir.[46] Dolayısıyla, daha henüz Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den

---

[42] Durmuş Yalçın, vd., *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Tarihi*, (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2011), 2/442, 447.

[43] Metin Aydoğan, *Ülkeye Adanmış Bir Yaşam, Atatürk ve Türk Devrimi* (İzmir: Umay Yayınları, Şubat 2006), 357.

[44]Aydemir, İsmet İnönü'nün CHP'nin 5. Kurultayı'nda yaptığı konuşmada: "*Milletler arası ilişkilerimizde bizim zihniyetimizde bulunan devletlerle, müşterek bir prensip ve emniyet davası, bizi müşterek cepheye sevk etmiştir…*" şeklindeki açıklamasına: "*İnönü'nün bu sözlerinde, gelecek tehlikelerin işareti ve tehlikelere karşı Batı milletleri ile varılmış olan anlaşmaların izahı vardır…*"diyerek, Hitler faşizmini bir tehlike olarak gördüğü tespitinde bulunmaktadır. Şevket Süreyya Aydemir, *İkinci Adam*, (İstanbul: Remzi Kitapevi, Mart 2011), 2/117.

[45] Bu antlaşmalardan sonra Almanya Türkiye'yi işgal planlarına dâhil etmiş ve Sovyetlerle ilişkilerin bozulmasına yol açmıştır. Metin Aydoğan, *Avrupa Birliği'nin Neresindeyiz* (İstanbul: Kum Saati Yayınları, Ekim 2003), 154.

[46] Aydoğan, İsmet İnönü'nün Atatürk'ün ölümünden sonra tercihini devrimlerin sürdürülmesinden yana değil, Osmanlı reformculuğundan yana kullandığını, Kemalist kadroları tasfiye etmesinin bu değişimin önemli bir ayağını oluşturduğunu ve Atatürk'ün devrimlerini, tüm Millî Mücadele dönemi sonrasında olmasına rağmen, gerçek boyutta anlayamadığı tespitini yaparak, ismet İnönü'nün hatıralarında geçen şu notları vermiştir: "*Terakki Perver ileri gelenleri reformcu kimselerdi ama Osmanlı reformcusu idiler. Ben dâhil hiçbirimiz reformculukta Atatürk metotlarını daha önce görmüş, düşünmüş,*

Boğazlar ve toprak talepleri konusu gündeme gelmeden Türkiye'nin Batı Paktı yanlısı bir tutum takınması Sovyetler Birliği ile olan karşılıklı güvene dayalı ilişkilerinde bir kırılma yarattığı ortadadır. Türkiye'nin bu ani dış politika manevrası, Sovyetler Birliği'nin 1925 yılında SSCB ve Türkiye arasında imzalanan Türk- Sovyet Dostluk ve Saldırmazlık Antlaşması'nın tek taraflı olarak uzatılmayacağını 19 Mart 1945'te bildirmesiyle karşılık bulmuştur. Türkiye, Sovyetler Birliği'nin bu tutumuna karşılık, yeni bir antlaşmanın yapılabilmesi koşullarının Türkiye'ye bildirilmesini istemiştir. Sovyetler Birliği ise yeni bir antlaşmanın değişen dünya koşulları dikkate alınarak; Montrö Boğazlar Antlaşması'nda değişikliğe gidilerek Kars ve Ardahan'ın Sovyetler Birliğine bırakılmasını istemiş[47] bu talebini 17 Temmuz-2 Ağustos 1945 tarihleri arasında yapılan Postdam Konferansı'nda da gündeme getirmiştir.[48]

Türkiye, II. Dünya Savaşı sonuna kadar bloklar arasındaki tarafsızlığını korumayı başarsa da Sovyetler Birliği ile Atatürk döneminde kurulan yakın işbirliğini kaybetmiştir. Yaklaşık on sekiz senelik ve başarıyla yürütülen Türk dış politikasındaki bu ani kayma ile birlikte; Türkiye yenidünya düzeninde, adeta hafızasını yitirmişçesine, Batı ittifakına ihtiyaç duyar hale gelmiştir.[49] Tam da bu dönemde Türkiye'nin imdadına!! ABD menşeili yardım planları yetişmiştir.

5.2. *Marshall Planı*

ABD Kongresi, II. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte; savaştan zarar gören Avrupa Devletlerinin ekonomilerinin tekrar ayağa kaldırılması ve tehdit olarak gördükleri Sovyetler Birliği ve komünist yayılmacılığına karşı alınacak askerî ve ekonomik tedbirler kapsamında biri askerî yardım içeren Truman

---

benimsemiş değildik. Atatürk metotları ortaya çıkınca, ben sükûnetle vaziyeti mütalaa ederek var olan durumu, zamanın tedbirleridir diye düşünmüşümdür. Atatürk'le konuşmalarımızda 'yapılabilirse şimdi yapılır' dediği zaman ben ona inandım Terakkiperver erkânı ise korktu. Farkımız buradan geliyordu…". Aydoğan, *Avrupa Birliğinin Neresindeyiz*, 155.

[47] Behlül Özkan, Sovyetlerin Türkiye'ye dair Boğazlar ve sınır konularında resmi olarak bir yazı, mektup veya nota bulunmadığı tespitinde bulunmaktadır. Behlül Özkan vd., *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni*, "Türkiye Müesses Nizamı İle Siyasal İslam'ın Kutsal İttifakı" nşr. Behlül Özkan, (İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021), 127.

[48] İsmail Cem Ay, "Marshall 'Yardımları' : Türkiye'nin Dışa Bağımlılık Sürecine Etkileri", *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 2/1 (2021), 55,56.

[49] Deniz Hakyemez, "Sermayenin Altın Programı: Tepeden: İslamcılaştırma" adlı makalesinde: "*Türkiye II. Dünya Savaşı'nda tarafsız kalmayı başarmış olabilir ancak, Kemalizm'in altı okundan biri kabul ederek yücelttiği bağımsızlık idealine sadık kalmayı başaramamıştır…"* tespitinde bulunmaktadır. Behlül Özkan vd., *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni,* "Sermayenin Altın Programı: Tepeden İslamlaştırma", nşr. Deniz Hakyemez, (İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021), 270.

Planı'nı diğeri ekonomik yardım içeren Marshall Planı'nı kabul etmiştir.[50] Truman Planı Türkiye ve Yunanistan'a silah yardımını içerirken, Nisan 1948'de uygulamaya sokulan Marshall Planı; başlangıçta Batı Avrupa Devletlerini daha sonra da Türkiye'nin de dâhil olduğu Asya, Afrika ve Latin Amerika da birçok ülkeyi kapsayan malî yardım planı olarak yürütülmüştür. [51] Planların merkezinde her ne kadar II. Dünya Savaşı sonrası Batı bloğunda yer alan ülkelerin sarsılan ekonomilerini, yıkılan altyapısını, ABD ile bu ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi işbirliği ortamının oluşturulmasının yollarını hazırlamak amacı görünse de, geri planında, ABD önderliğindeki Batı bloğunun Sovyet bloğuna karşı yürüteceği soğuk savaş sürecinin altyapısını oluşturmak ve ABD mallarının küresel genişlikte dolaşımının önündeki engelleri ortadan kaldırmak hedefi vardır.[52]

Marshall Planı'na Türkiye'nin dâhil edilmesi iki aşamalı bir süreçten sonra gerçekleşmiştir. İlki, 12 Temmuz 1947'de Paris'te toplanan Avrupa İktisadi İşbirliği Konferansı'nda, Türkiye malî dış yardım talebinde bulunmuş, fakat savaşın yıkıcı etkilerinden uzak kaldığı ve içerisinde bulunduğu ekonomik durumun yeterince iyi olduğu gerekçesiyle Türkiye'nin bu talebine Amerika tarafından sıcak bakılmamıştır. Ancak, Türkiye'nin yenidünya düzeninde politik olarak yalnız bırakılamayacağının da farkına varan Amerika, Türkiye ile 4 Temmuz 1948'de imzaladıkları bir antlaşma ile Türkiye'yi plana dâhil etmiştir.[53]

Türkiye'nin Marshall Planı için ABD ile imzaladığı 'Ekonomik İşbirliği Antlaşması' ile 'Avrupa Ekonomik İşbirliği Sözleşmesi' 8 Temmuz 1948'de

---

[50] Truman yardım tasarısı ABD Kongresinde 22.5.1947 tarihinde kabul edilmiş, "ABD ile Türkiye arasında yapılacak yardım antlaşması" adı altında TBMM'ce 1.9.1947 tarihinde onaylanmıştır. TBMM ZC, 1.9.1947, 555; Levent Kalyon, "Truman Doktrini Üzerine Bir Analiz", *Dergipark* 6/11 (2010), 11.

[51] Atatürk Ansiklopedisi, Marshall Planı, (Erişim 15 Ekim 2022)

[52]Mehmet Ali Tüğtan'lının yazdığı *Soğuk Savaş ve Türkiye'de Siyasal İslam'ın Yükselişi* adlı makalesinde: "Avrupa'nın yeniden inşası için ayrılan Marshall yardımı fonlarının %5'i bu yardımları yöneten Amerikalı yetkililerce 'Sovyetlere karşı yürütülecek operasyonlar için' CIA'e aktarıldı. Böylece Sovyetler Birliği'ne karşı yürütülen Soğuk Savaş'ın hemen başında CIA emrine 685 milyon dolar verilmiş oldu" demektedir. Behlül Özkan vd., *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni,* "Soğuk Savaş ve Türkiye'de Siyasal İslam'ın Yükselişi: 1945-1970", nşr. Mehmet Ali Tuğtan, (İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021), 80; Bilgehan Bülbül'ün hazırladığı yüksek lisans tezine göre; Türkiye'ye 1948-1959 yılları arasında Truman ve Marshall planları kapsamında yaklaşık 1.207 milyon dolar hibe ve kredi olarak yardım edildiğini yazmaktadır. Bilgehan Bülbül, *Marşal Planı ve Türkiye'de Uygulanışı 1948-1957*, (Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 133; Nermin Kılıç Akdoğan, Ester Ruben, "Amerikan Hegemonyasının Türkiye'de Modernleşme ve Kalkınma Söylemlerine Yansımaları", *Yönetim, Ekonomi, Edebiyat, İslami ve Politik Bilimler Dergisi* 6/1 (Haziran 2021), 62; Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 1/545.

[53] Türkiye hakkında 1947 yılında hazırlanarak ABD Kongresi'ne sunulan raporda; Türk ekonomisinin yardımda bulunulacak diğer Avrupa devletleri karşısında oldukça iyi bir durumda olduğunu, altın ve döviz stoklarının bulunduğunu, bununla birlikte ulaşım sektöründe sıkıntılar yaşadığını belirterek, tarım ve madencilik alanında Avrupa'ya hammadde ihracı yapabileceği belirtilmiştir. Ay, "Marshall Yardımları", 60-61.

TBMM'de yapılan görüşmeler sonucu kanunlaşarak uygulamaya geçirilmiştir. TBMM'de kanun üzerinde yapılan görüşmelerde dönemin Başbakanı Hasan Saka tarafından Meclis'e sunulan gerekçede; Marshall Planı'nın Türkiye'nin menfaatlerine uyumlu olduğu belirtilmiştir.[54] Dışişleri Bakanı Necmettin Sadak'ın kanun teklifi üzerinde Meclis'te yaptığı konuşmasında ise: "*Amerikan Hükûmeti Türkiye'ye kendi kongresinden çıkmış olan kanun esasları dâhilinde yardım etmeyi kabul etmekte buna karşılık Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti birtakım umumi mahiyette sarfı gayret ve iyi niyet taahhütleri altına girmiş bulunmaktadır*" diyerek, verilecek yardımlar karşılığında başta ziraat ve maden istihsalinin artırılarak alınacak mali yardımla ilk etapta ziraat makinelerinin alınacağını belirtmiştir.[55] Dışişleri Bakanı'nın bahsettiği bazı taahhütlerin içerisinde örneğin; Antlaşma'nın sekizinci maddesi gereği, verilen yardımların plana uygun harcanıp harcanmadığının takibi için ABD Hükûmeti'nin Türkiye'de bir komisyon görevlendireceği, bu komisyonda görevli diplomatlara bazı muafiyetler bahşedileceği ve 1953 yılında sonlandırılması planlanan antlaşmanın zamanından önce ABD tarafından iptal edilebileceği maddeleri dikkat çekicidir. Gerçekten de; Marshall Planı'nın kabulünden sonraki tarihlerde, TBMM'nin zabıt tutanakları incelendiğinde, Türkiye'de başta maliye olmak üzere birçok alanda Amerikalı uzmanlarca araştırma heyetlerinin çalışmakta olduğu, bu çalışmaların neticesinde raporlar düzenlenip Türkiye'nin ekonomik, askerî, eğitimsel gibi önemli alanlarında raporlar düzenlediği anlaşılmaktadır.[56] ABD'li uzmanların bu çalışmaları sırasında; Türk yetkilileri ile bağlantıların sağlanması ve araştırma alanlarında her türlü bilgi ve belgenin verileceği taahhüt edilerek, devletin resmî bilgilerine erişim kolaylığı sağlanmıştır.[57]

Bu raporlardan en dikkat çekici olanlardan biri, düzenleyicisinin adıyla anılan ve 1949 yılında[58] Amerikan Yirminci Yüzyıl Vakfı adına Türkiye'de görevlendirilen Max Westen Thornburg'un hazırladığı rapordur.[59] Türkiye'nin içinde bulunduğu mali, iktisadi ve kültürel alanındaki durumunu tespit etmek için çalışmalarda bulunan Thornburg, hazırlayacağı raporun amacını: "*Amerikan*

[54] TBMM ZC, 9.7.1948, 674.
[55] TBMM ZC, 8.7.1948, 999, 1000.
[56] TBMM ZC, 24.3. 1950, 184; TBMM ZC, 1.11.1951, 12.
[57] Metin Kopar, "ABD'nin Türkiye Üzerindeki Projeksiyonu: Thornburg Raporu (1949-1950)", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018), 306.
[58] **Internet Archive, Turkey An Economic Appraisal By Max Weston Thornburg, (Erişim Tarihi 27 Kasım 2022).**
[59] Avcıoğlu, bu raporu, Türkiye ekonomisine Amerikan müdahalesinin aşırı bir örneği olarak değerlendirmektedir. Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 1/556.

görüşlerini göz önünde bulundurmak şartı ile Birleşik Amerika'nın Türk ekonomisinin yardımında bulunup, bulunmayacağını ve bunun nasıl tatbik edebileceği konusunda vereceği kararlarda ön verileri sağlamak şeklinde belirtilmiştir". [60]

Thornburg, üzerinde çalıştığı araştırmaları sonrası, Türkiye'de yaptığı açıklamalarında; adeta Türkiye'nin son 30 yıllık ekonomik, mali ve iktisadi hedeflerinde izlediği stratejilerine ait hafızasını silmeye yönelik tavsiyelerde bulunmuş, Türkiye'nin özellikle devletçi politikalarını sert bir dille eleştirmiştir. Devletçi kalkınma planlarının Türkiye'de başarısız olduğunu öne süren Thornburg, Türkiye'nin daha liberal programlara ihtiyacı olduğunu iddia etmiştir. Thornburg, özel teşebbüsün eksikliği üzerinde de durarak, yabancı sermayenin ülkeye girişinin kolaylaştırılması için gerekli altyapı çalışmalarının yapılmasını ve desteklenmesini tavsiye ederken,[61] Marshall Planı'nın Türkiye'de başarılı olabilmesi için Amerika'nın önereceği kalkınma çizgisini Türkiye'nin de kabul etmesi gerektiğini açık bir dille belirtmiştir.[62]

Thornburg, devlet eliyle işletmeye açılan fabrikaların tam bir israf olduğunun altını çizmiş,[63] Sümerbank ve Etibank tarafından kurulan fabrikalar gibi Türkiye'nin havacılık sanayisi alanındaki atılımlarını gereksiz bulmuştur. Örneğin; Karabük Demir Çelik Fabrikası ile Kırıkkale Silah Fabrikası'nın tasfiye edilmesi gibi kabul edilemez bir tavsiyede bulunarak: "*Karabük'ü Türk halkının hakiki ihtiyaçlarının temini uğrunda feda etmek, ilgili Türk makamlarının cesareti ve gerekli değişikliğin tahakkuku için Türkiye'ye yardım edebilecek Amerikalıların bilgi ve hüneri için bir imtihan olacaktır*" demiştir. Bununla da kalmamış; ABD desteğinin sağlanması için bunu bir koşul olarak öne sürmüştür.[64] Thornburg, Türkiye'nin ağır sanayiye yönelik gelişim çabalarını küçümsemiş *"Öküz arabasından kurtulamamış Türkiye'nin uçak sanayi gibi bir alandaki çabalarının anlamsız olduğunu*" iddia etmiştir. Türkiye'nin ağır sanayi hedeflerini anlamsız bulan Thornburg, Türkiye'nin daha çok hafif

[60] Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 1/270.

[61] 9.7.1948 tarihinde yapılan TBMM görüşmelerinde, Marshall Planı'na ait TBMM Komisyon Raporu'nda ilgili plana ait maddelerin açıklanması hakkındaki görüşler bölümüne Ek-Gerekçe 'de Planın 3. Maddesi'nde: "…*Anılan para transferi garantisi Amerika tarafından verilmektedir. Bu madde bazı Amerikan sermayelerinin daha fazla olarak Türkiye'ye gelmelerini sağlayacak mahiyettedir*" şeklinde görüş bildirilmiştir. TBMM ZC, 9.7.1948, 675.

[62] Thornburg açıklamalarında: *"...ABD'nin Türk ekonomisinin ıslahına yardım edip etmeyeceği, yardım edeceği takdirde bu yardımın miktarı, yardım dilecek alanlar ve bunun nasıl tatbik edileceği konusunda vereceği kararlarda bir ön çalışma yapılmıştır."* Kopar, "Thornburg Raporu", 308.

[63] Karabük Demir Çelik Fabrikası'nın kuruluş yerini eleştirmiş, hatta verimsiz bulduğu birçok fabrikanın kapatılması gerektiğini iddia etmiştir. Kopar, "Thornburg Raporu", 310.

[64] Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 1/558.

sanayinin gelişimi üzerine kafa yormasını tavsiye etmiştir.[65] Hatta sorunun kaynağında; Millî Mücadele'yi yürüten ve Osmanlı'nın hâkim sınıflarından gelen yöneticilerin kudret ve ekonomik üstünlüklerini kimse ile paylaşmak istemeyen bir anlayıştan kaynaklandığını ileri sürecek kadar Türkiye gerçeklerinden uzak değerlendirmeler yapmıştır.[66]

Thornburg, ulaşım sektörünün içinde bulunduğu durumu da incelemiş, mevcut demiryolları politikalarının sonlandırılması gerektiğinden bahsederek, hafif sanayinin güçlendirilebilmesi ve halkın birinci öncelikli ihtiyaçlarından olan yol, su, elektrik gibi sorunların çözülmesin önermiş, Türkiye'nin ABD otomotiv sanayisine uyum sağlanarak, karayolları yapımına ağırlık verilmesini istemiştir.[67]

Thornburg'un demiryolları hakkındaki görüşlerinin bir benzerini 1948 tarihli Hilts Raporu'nda da görmek de mümkündür. Marshall Planı'nın Türkiye'de uygulanabilirliği çerçevesinde hazırlanan ve "Türkiye'nin Yol Durumu" başlığı altında incelenen ulaşım politikaları hakkında; demiryolları politikalarından vazgeçilmesinin yük taşımacılığında daha ekonomik olan[68] karayollarına ağırlık verilerek, bağımsız tüzel bir kişiliğe sahip karayolları genel müdürlüğünün kurulması tavsiyesinde bulunmaktadır. Bu tavsiyeye uygun olarak Türk yetkililer tarafından geliştirilecek projeler söz konusu raporlar doğrultusunda hazırlanacaktır.[69]

1950 tarihli bir diğer raporda Dünya Bankası uzmanlarınca hazırlanan Berker Raporu'dur. Söz konusu raporda da ağır sanayiye yönelik kalkınma planlarından vaz geçilerek tarımsal ve hammadde üretiminin artırılması tavsiyesinde bulunmuş, 'geliştirilmesi gereken ve gerekmeyen sanayi dalları' adı altındaki başlıkta, geliştirilmesi gereksiz bulunan sanayi malları arasında ağır makine, selüloz ve kâğıt gibi ülkenin gelişimi açısından son derece gerekli ürünler

[65] Mehmet Emin Değer, *Oltadaki Balık Türkiye* (İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, Haziran 1998), 87.
[66] Yaşar Semiz," Cumhuriyet Döneminde Amerikan Emperyalizminin Türkiye'ye Girişi: Thornburg Raporu", *Toplum Bilimleri Dergisi* 27 (Aralık 2019), 465.
[67] Kopar, "Thornburg Raporu", 309.
[68] Akademi-İktisat, Türkiye Ekonomisinin 1946-1953 Döneminde Uluslararası Ekonomiye Farklı Bir Eklemlenme Denemesi, Fatih İstemihan, (erişim 15 Ekim 2022).
[69] Bu planlamalar için 1963'den sonra hazırlanan Kalkınma planları incelenebilir. Strateji ve Bütçe başkanlığı. "Kalkınma Planları, 1,2,8,9,10,11 Kalkınma Planları 1963-2023". (Erişim: 2. Kasım 2022); Sonraki yıllarda Türkiye'deki karayolu taşıtları miktarı hızla artmış, bundan en büyük karı ABD yapmıştır. Kılıç, Ruben, "Amerikan Hegemonyası", 59,60.

eklenmiştir.[70] Berker raporunda; diğer iki rapor gibi Cumhuriyet'in demiryolları politikalarına karşıdır ve yeni demiryolları inşasına gerek yoktur.[71]

Her üç raporun da hedefinde; Cumhuriyetin kıt imkân ve kabiliyetleriyle oluşturulmaya çalışılan ağır sanayi politikalarının terk edilerek, tarım toplumu vasfını koruyacak bir Türkiye'nin, tarımsal ürünlerin ve hammadde üretiminin artırılmasına yönelik yeni politikalar takip etmesini sağlamak vardır.[72] Kısaca Marşal Planı; Türkiye'nin bu yeni eksen kaymasında ekonomik ve siyasi bağımsızlığını terk etmesi için Türkiye'ye atılan bir tuzak (olta) vazifesi görmüştür.

Oltadaki Balık tabiri, Nelson A. Rockefeller'in dönemin ABD Başkanı Eisenhower'e 1956 yılında yazdığı bir mektupta; ABD'nin II. Dünya Savaşı sonrası şekillenen yenidünya düzeninde yürüttüğü strateji üzerine görüşlerini bildirirken kullandığı bir benzetmedir. Rockefeller mektubunda: *"… Bu askerî paktları sağlamlaştırmak ve genişletmek için Marshall Planı'nın Avrupa'da bize sağladığı kadar, ya da ondan daha büyük ölçüde, politik ve askerî nüfuz garantileyecek genişlikte bir ekonomik yayılma planını Asya, Afrika ve diğer azgelişmiş bölgelerde uygulamak zorundayız… Yardımda- birinci gruba- bizimle dost olan ve bize uzun süreli askerî paktlarla bağlanmış olan ülkeler girer. Bu ülkelere yapılacak yardımlar ve açılacak krediler öncelikle askerî nitelikte olmalıdır. Oltaya yakalanmış balığın yeme ihtiyacı yoktur… Genişletilmiş iktisadi yardım, örneğin Türkiye'ye, bazı hallerde tersi sonuçlar verebilir. Bağımsızlık eğilimini artırıp, mevcut askerî paktları zayıflatabilir. Bu tip ülkelere, Türkiye gibi, doğrudan doğruya iktisadi yardım da yapılabilir, ama bu bize uygun ve bağlı hükümetleri iktidarda tutacak ve bize düşman muhalifleri zararsız bırakacak biçim ve miktarda olmalıdır..."*[73] tavsiyelerinde bulunmaktadır. Mektuptan da anlaşılacağı üzere o oltadaki ilk yemin Marshall Planı olduğunu söylemek fazla abartılı olmayacaktır.

5.3. Marshall Planı'ndan Sonra Türkiye'de Demiryolları Politikaları

Yukarıda Marshall Planı'na kadar kısaca özetlenmeye çalışılan demiryollarımıza ait politikalarımız ilgili antlaşmalardan sonra hızla değişmeye

[70] Kılıç, Ruben, "Amerikan Hegemonyası", 61.

[71] Akademi-İktisat, Türkiye Ekonomisinin 1946-1953 Döneminde Uluslararası Ekonomiye Farklı Bir Eklemlenme Denemesi, Fatih İstemihan, (erişim 15 Ekim 2022).

[72] Türkiye'nin II. Dünya Savaşı sonrası hazırladığı kalkınma programında 125 lokomotif üretecek bir fabrikanın kurulmasını planlamıştır. Bu amaçla; ABD İthalat ve İhracat Bankası'ndan 14 milyon kredi istediğinde; Thornburg, bu krediyi Türkiye'nin sanayi girişimlerine değil tarım alanındaki yatırımlara yönelmesi için veto edecektir. Avcıoğlu, *Türkiye'nin Düzeni*, 1/559.

[73] Mektubun tam metnine Mehmet Emin Değer'in kitabında sayfa 354,355'ten ulaşılabilir. Değer, *Oltadaki Balık Türkiye*, 65, 170, 354, 355.

başlamıştır. 1940'lı yıllardan sonraki liberal ekonomi anlayışının temelleri CHP ile birlikte atılmış olmakla beraber[74] çok partili sisteme geçtiğimiz 1946 sonrası liberal/özelleştirmeci politikalar daha belirgin olmaya başlamıştır.

Demokrat Parti'nin 1946 yılı programında sanayi politikalarını :*"İktisadî hayatta özel teşebbüs ve sermayenin faaliyeti esastır…"* diyerek özelleştirmeyi merkeze koyarken, "*Dünya piyasalarına göre de rantbl olan sanayii ile umumiyetle zıraat sanayii ve küçük sanayiden millî ekonomi bakımından* himayeye muhtaç görülenler ve halkın bilhassa *köylümüzün boş zamanlarını kıymetlendiren el sanatları, devletçe himaye ve teşvik olunmalıdır. Bu esaslara göre tanzim edilecek: bir 'Sanayii Teşvik Kanunu' projesini yüksek Meclise sunmak kararındayız*" şeklindeki açıklamaları ile liberal politikalara dayandırılacak plan ve projelerinin ağır sanayi gibi alanlardaki izleyeceği yol hakkında ipuçları vermiştir.[75] Demokrat Parti'nin 1946 yılı programıyla neredeyse aynı çizgide hazırlanan CHP'nin 1947 Programı da serbest girişime ve tarım ağırlıklı hafif sanayiye dayalı liberal bir program benimsemiştir. [76]

Bununla birlikte; Adnan Menderes'in, 1950 yılında, TBMM'de okuduğu Hükümet programında tek parti döneminin devletçiliğe dayanan iktisat anlayışını eleştirmiş: "*… Devletin doğrudan doğruya iktisadi teşebbüslere girişmesi, nâzım veya murakabeci olarak iktisadi sahada üzerine vazifeler alması ancak bir istisna teşkil etmeli ve ancak katî zaruret haline inhisar etmelidir…*" şeklindeki açıklamaları ile Marshall Planı'yla birlikte yeniden şekillendirilmeye başlanılan devlet iktisadi politikalarındaki dönüşümü açıkça ortaya koymuştur. Menderes aynı konuşmasında özel sermayenin önündeki tüm bürokratik engellerin kaldırılacağını, yabancı sermayenin ülkeye girişi için yeni düzenlemelerin yapılacağının altını çizmiştir. Menderes'in konuşmasının bir bölümünde: "*… Devlet imalâtçılığı gibi devlet nakliyeciliği de bu memlekete çok pahalıya mal olmaktadır. Devlet Demiryollarının, akaryakıt fiyatlarının maksat tahtında çok yüksek tutulmasına ve yolsuzluğa rağmen şimdiden motorlu nakil vasıtalariyle rekabet edemez hale gelmiş olmasının mânası budur… Ulaştırmada motorun süratli, kolay ve ucuz nakliyatı temin*

[74] CHP, 1931 yılındaki 3. Kurultayı ile birlikte iyice ortaya çıkan ideolojik kimliği 1940 yılına kadar "solidarist yaklaşım içermektedir. Bu tarihten sonra CHP, sol bir parti görünümü vermiş, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra anti-komünist ve liberal eğilimleri ortaya çıkmıştır. Behlül Özkan vd., *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni,* "Tek Parti CHP'nin İdeolojisi", nşr. Burak Cop, (İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021), 57,67.

[75] TBMM, Demokrat Parti Programı 1946, (Erişim tarihi: 31 Ekim 2022), 12, 14, https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/917/200805461_1946.pdf?sequence=1&isAllowed=y,

[76] Yavuz Güler, *Marshall Planı Ve Türkiye'de Marshall Planı'nın Uygulanışı*, (Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009), 187.

ettiği bu devirde bilhassa karayollarına ehemmiyet vereceğiz. Köy yollarının yapılması hususunda, imkânların müsaadesi nispetinde umumi bütçeden yardım teminini sağlayacağız" diyerek, Marshall Planı doğrultusunda şekillenen "tarım ülkesi görünüşüne" uygun olarak, demiryollarının geleceği konusunda yeterli fikri vermiştir.[77]

Aşağıya çıkarılan Tablo-1 de Türkiye'de demir yollarının gelişim süreci incelendiğinde; Cumhuriyet Türkiye'si Atatürk döneminde 1923-1940 yılları arası inşa edilen, devletleştirilen toplam demiryolu hat uzunluğu 6.947 km'dir. Yine ilgili istatistikte 1940-1948 yılları arasındaki sekiz yılda demiryolu hattı uzunluğu 728 km artarak 7.675 km olarak gerçekleşmiştir. 1923 ile 1940 yılları arasındaki ortalama yıllık demir yolu hattı 408 km, 1940-1948 yılları arası gelişme yıllık 91 km olarak gerçekleşmiştir.

1948 ile Demokrat Parti'nin iktidarda olduğu 1960'a kadar geçen 12 yıllık sürede demiryollarına eklenen hat uzunluğu sadece 220 km artarak 7.895 km'de kalmıştır. Bu süreçte yıllık demir yolu gelişimi 18 km'de kalmıştır.[78] 1960-2021 yılları arasındaki 61 senelik zaman zarfında; konvansiyonel hatlar ve yüksek hızlı tren hatları dâhil olmak üzere demiryolu uzunluğu 5.127 km artarak, 13. 022 km olarak gerçekleşmiştir. Bu süreçte yıllık demiryolu artışı hızı yaklaşık olarak 83 km'dir. [79]

Tablo 1: Türkiye'nin demiryolu Gelişim Tablosu

Dönemi	Hat Uzunluğu (km)	Yıllık Değişim (km)

[77] 1950 yılı TBMM bütçe görüşmeleri sırasında Ulaştırma Bakanı Şevket Adalan'ın konuşmasında yaklaşık 300 km'lik demiryolu inşasının devam edeceğini bildirmiş, ancak yeni demiryolu projelerinden bahsetmemiştir. Dolayısıyla DP'nin iktidarı döneminde inşa edilen 224 km'lik demiryolu inşası CHP döneminden kalan projelerdir. Bu projeler Erzurum-Horasan, Elazığ-Muş, Narlı-Gaziantep, Ereğli-Kozlu hatlarıdır. TBMM ZC, 21.2.1950, 950; TBMM ZC, 29.5.1950, 27.

[78]Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları, "1923-2055 İstatistikleri, Hat uzunlukları", (Erişim: 28 Ekim 2022), 15.

[79] Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları, "1923-2055 İstatistikleri, Hat uzunlukları", (Erişim: 28 Ekim 2022), 34.

1923-1940	6.947 (Devletleştirmeler dâhil)	408
1940-1948	7.675	91
1948-1960	7.895	18
1960-2021	13.022	83

Kaynak: TCDD Araştırma Planlama Koordinasyon Dairesi, 1923-2005 yılı istatistikleri, s.15; Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, TCDD Genel Müdürlüğü 2017-2021 istatistiği, s. 34.

Yukarıdaki tabloda verilen yıllık demiryolu hat uzunluğu değişikliği rakamları ortalama rakamlar olup 1972 yılından itibaren konvansiyonel demiryolları hatlarına ilaveten elektrikli demiryolu hatları işletmeye açıldığı görülmektedir. 1972 yılında 9.830 km'ye ulaşan demiryolu hatları uzunluğu 2005 yılına kadar 10.954 km'ye kadar ulaşmış, bu tarihten itibaren yüksek hızlı tren hatlarının devreye girmesiyle birlikte 2021 yılına kadar demiryolu hat uzunluklarında belirgin bir artış meydana gelmiştir. 2005-2021 yılları arasında konvansiyonel demiryolu hat uzunluğu 11.947 km'ye çıkarılmış, bu hatlara ilaveten 1.213 km'lik yeni yüksek hızlı demiryolu, 219 km'lik hızlı tren hattı inşa edilerek toplam demiryolları hat uzunluğu 13.022 km'ye çıkarılmıştır.[80]

Son yıllarda Türkiye'de demiryollarının geliştirilmesi için yeniden demiryolu inşa sürecine eğilim artmışsa da dünya ölçeğinde bu gelişmenin çok yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. ABD, Avrupa Birliği, Rusya, Çin, gibi ülkelerin günümüz demiryolu hat uzunluklarına bakıldığında; Türkiye'nin demiryolu hat uzunlukları, demiryolu teknolojileri, demiryolu yolcu ve yük taşımacılığı ile kilometre başına düşen insan sayısı oranlarında ciddi bir fark olduğu görülmektedir.[81]

[80] Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2019 Bütçe İstatistiği, 49-83; Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, TCDD Genel Müdürlüğü 2017, 2021 yıllı istatistikleri, s. 19.

[81] Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, "Demiryollarının Dünü Bugünü Yarını, Haziran 2013", (Erişim: 15 Ekim 2022), 19.

Ülkeler	Demiryolu uzunluğu	1.000 km'2'ye düşen Demiryolu Uzunluğu (km)	10 milyon Nüfusa düşen Demiryolu Uzunluğu (km)	YOLCU (Milyar Yolcu(km	YÜK (Milyar Ton(km)	1 km hatta düşen Bin Yolcu(km)	1 km hatta düşen Bin Ton (km)	Ortalama Yük Taşıma Mesafesi (km)
ABD	203.100	21	67	37	2.657	183	13.080	1.515
Almanya	33.900	95	41	82	116	2.416	3.418	312
Japonya	27.300	72	21	405	22	14.821	817	676
Rusya	87.200	5	61	176	2.116	2.017	24.268	1.924
Çin	78.000	8	6	778	2.380	9.973	30.509	757
İspanya	15.000	30	33	24	11	1.596	698	389
Türkiye	12.000	12	12	5	11	586	1.219	461

Tablo 2: Gelişmiş ülkelerde Demiryolu istatistiği (2013 verilerine göre)

Kaynak: Ulaştırma Denizcilik Ve Haberleşme Bakanlığı, Demiryollarının Dünü Bugünü Yarını, Haziran 2013, s.19.

Türkiye'deki demiryolları hat uzunluklarına dair tablo 1'de kısaca açıklandığı üzere; Marshall Planı sonrası Türkiye'nin demiryolları politikalarında keskin bir kırılmanın meydana geldiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte; yine Marshall Planı'na paralel olarak karayollarındaki gelişme ise tam tersi bir gelişme göstermiştir. 1923 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yaklaşık 18.000 km devlet ve il karayolu uzunluğu bulunmaktadır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte demiryolları politikalarına ağırlık verilmekle birlikte; 1947 sonuna kadar devlet ve il karayolları uzunluğu yaklaşık olarak 44.000 km'ye çıkarılmıştır. 1950 yılından itibaren, Marshall Planı'nda kurulması tavsiye edilen Karayolları Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1948 yılında imzalanan Marshall Planı doğrultusunda karayolları teknolojisinde yol yapım makineleri ithal edilmiş ve karayolları şebekesi 60.000 km'nin üzerine çıkarılmıştır. 2021 itibari ile devlet ve il Türkiye karayolu uzunluğu yaklaşık 69.000 km'ye ulaşmıştır.[82]

[82] Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, Karayolları Genel Müdürlüğü, "İstatistikler, Yıllara Göre Karayolu Uzunlukları", (Erişim: 2 Kasım 2022).

1963-1967 yıllarını kapsayan 1. Kalkınma Planı incelendiğinde 1950-1963 yılları arası karayollarında yük ve yolcu taşıma oranlarında da önemli değişikliklere uğramıştır. 1950 yılında toplam taşımada karayollarının payı, yük taşımacılığında %17, yolcu taşımadaki payı ise %46 iken bu rakam 1963-1967 yılları arasında, sırasıyla, %37 ve %67 olarak gerçekleşmiştir. 1. Kalkınma Planı döneminde karayollarına ayrılan yatırım bütçesi demiryolu bütçesinin yaklaşık iki katı kadar olarak gösterilmiştir. 2. Kalkınma Planı dönemde (1967-1972 yılları) bu oran hemen hemen dört katına çıkmıştır.[83]

1963 yılından itibaren oluşturulan kalkınma planlarında demiryolu yatırımları yeni demiryolu planlarından ziyade, ağırlıklı olarak, mevcut hatların iyileştirilmesi için bakım onarım giderlerine ve demiryolları fabrikalarındaki üretim faaliyetlerine tahsis edilmiştir.[84] Bununla birlikte; 8. Kalkınma Planı dönemi ile devam eden kalkınma programlarında (2001-2023 yılları arası) demir yolu projelerinde bir canlanmanın meydana geldiği görülmektedir. 8. Dönem Kalkınma Planı'nda Kars-Tiflis Demiryolu Projesi planlamaya dâhil edilmiş,[85] 9. Dönem Kalkınma Planı'nda Ankara-İstanbul Hızlı Tren Projesine başlanmış, Ankara-Konya Hızlı Tren Projesi plana dâhil edilerek, 2009 ile 2013 yılları arasında Eskişehir-Ankara-Konya yüksek hızlı tren seferleri işletmeye açılmıştır.[86] 11. Dönem Kalkınma Programı'nda ise (2108-2023 yılları arası) toplam on bir adet yeni demiryolu projesi plana dâhil edilmiştir.[87]

Sonuç

19.yüzyıl başlarından II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Türkiye, demiryolu teknolojisine ilgisiz kalmayan ve her fırsatta, kısıtlı imkânlara hatta yabancı devletlere tanınan imtiyazlar karşılığı, demiryolu ağını geliştirmeye çalışan politikalar üretmiştir. Bu süreçte İmparatorluğun uzandığı Balkanlardan Hicaz'a, Anadolu'dan Mısır içlerine kadar demiryolu hatları götürülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundan itibaren demiryolu yatırımlarına büyük

[83] Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 1 Kalkınma Planı 1963-1967", 387, 391; Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 2 Kalkınma Planı 1968-1972", 580.
[84] Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 2 Kalkınma Planı 1968-1972", 525.
[85] Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 8 Kalkınma Planı 2001-2005", 156.
[86] Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 9 Kalkınma Planı 2007-2013", 26, 27; Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 10 Kalkınma Planı 2014-2018", 108.
[87] Strateji ve Bütçe başkanlığı, "Kalkınma Planları, 11 Kalkınma Planı 2018-2023", 72,73.

önem verilmiş, Anadolu'nun ulaşım arterlerini oluşturacak projelere imza atılmıştır.

Türkiye, II. Dünya Savaşı'nın başlamasından hemen önce uzun yıllar sürdürdüğü tarafsız dış politika stratejisinden vazgeçerek Batı eksenli yeni bir dış politika geliştirmiştir. Bu politik yönelim her ne kadar Türkiye'yi sıcak savaş ortamının içerisine çekecek kadar keskin olmasa da Sovyetler Birliği ile olan ilişkilerine zarar vermiştir. Bu nedenle; Türkiye, savaş sonrasında yeniden şekillenen ve Soğuk Savaş olarak tabir edilen küresel çaptaki yeni dönemde Batı ile geliştirdiği politikalara daha fazla sarılmak ihtiyacı duymak zorunda kalmıştır. Sovyetler Birliği'nin toprak taleplerine maruz kalması, ideolojik kaygıları ve bozulan ekonomik dengeleri nedeniyle ABD'nin geliştirdiği yeni ekonomik ve stratejik politikalarında yer almaya başlamıştır.

ABD'nin, II. Dünya Savaşı sonrası, büyük zarar gören Avrupa devletlerinin ekonomisini düzeltmek, Sovyet yayılmacılığına karşı koymak ve ABD mallarının küresel ölçekteki pazar payını artırmak için uygulamaya koyduğu planlardan bir Marshall Planı'dır. Türkiye bu plana 1948 yılında dâhil olmuştur. Her ne kadar ilgili plan Türkiye'ye sıcak para akışında yardımcı olmuş olsa da Türkiye'nin Millî Mücadele'nin başından beri titizlikle izlediği tam bağımsız dış politik duruşuna büyük zarar vermiştir. Planla birlikte ABD'li uzmanlara Türkiye'nin her alanında kapılar sonuna kadar açılmış, ekonomisinden, silahlı kuvvetlerine kadar her alanda ABD güdümlü bir politik yaklaşım sergilenmiştir.

Marshall Planı, Türkiye'deki ağır sanayi stratejilerini gerilettiği gibi en büyük zararlarından birini demiryolları politikalarına vermiştir. Bu planla birlikte demiryollarının gelişimi adeta bir bıçak gibi kesilmiş, demiryolları yatırımlarından ziyade ABD'nin tavsiyeleriyle karayolu şebekesinin geliştirilmesi ön plana çıkmıştır. Türkiye, demiryolları politikalarını uzun yıllar boyunca sadece mevcut demiryolları hatlarının bakım, onarım ve demiryolu teçhizatı üretimine yönelik şekillendirmiş, yeni demiryolları yapımına yapılan yatırımlar çok sınırlı kalmıştır.

Kaynakça

Akademi-İktisat. "Türkiye Ekonomisinin 1946-1953 Döneminde Uluslararası Ekonomiye Farklı Bir Eklemlenme Denemesi". Fatih İstemihan. (Erişim: 15 Ekim 2022).

http://www.akademiktisat.net/calisma/tr_iktisat_genel/1946_1953_tr_ekonomi_fihan.htm.

Akalan, Ali Osman. *Bir Kurum Olarak Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları Tarihi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Doktora Tezi,2010.

Akbulut, Gülpınar. "Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Gerçekleşmeyen Demiryolu Projeleri ve Etkileri". *Atatürk Dergisi* 1/1 (2012), 225-257.

Akdoğan, Nermin Kılıç, Ruben, Ester. "Amerikan Hegemonyasının Türkiye'de Modernleşme ve Kalkınma Söylemlerine Yansımaları". *Yönetim, Ekonomi, Edebiyat, İslami ve Politik Bilimler Dergisi* 6/1 (Haziran 2021), 49-73.

Aksoy, Suat. *Kalkınma Sürecinde Türkiye'de Ulaşım: 1980'den Günümüze Demiryolu Deneyimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2015.

Atatürk Ansiklopedisi. Marshall Planı". (Erişim: 15 Ekim 2022). https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/marshall-plani/

Avcıoğlu, Doğan. *Türkiye'nin Düzeni*. Ankara: Tekin Yayınevi, 1, 2 Cilt, 1990.

Ay, İsmail Cem. "Marshall Yardımları: Türkiye'nin Dışa Bağımlılık Sürecine Etkileri". *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 2/1 (2021), 53-64.

Aydoğan, Metin. *Ülkeye Adanmış Bir yaşam, Atatürk ve Türk Devrimi*. İzmir: Umay yayınları, Şubat 2006.

Aydoğan, Metin. *Avrupa Birliği'nin Neresindeyiz*. İstanbul: Kum Saati yayınları, Ekim 2003.

Aydemir, şevket Süreyya. *İkinci Adam*. 2 Cilt. İstanbul: Remzi Kitapevi, Mart 2011.

Baskıcı, Murat. "Sevr ve Lozan Antlaşmalarının Başlıca İktisadî Hükümlerinin Karşılaştırılması". *Mülkiye Dergisi* 28/242 (2004), 109-126.

Birinci, Ali. *Behiç Erkin*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2010.

Bülbül, Bilgehan. *Marşal Planı ve Türkiye'de Uygulanışı 1948-1957*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Can, Bülent Bilmez. " Suya Düşen Bir Tatlı Hayal: Şarki Anadolu Demiryolları (Chester) Projesi 1922-1923". *Kebikeç Dergisi* 11 (2011),165-204.

Değer, Mehmet Emin. *Oltadaki Balık Türkiye.* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları, Haziran 1998.

Ekinci, İlhan. *Fırat ve Dicle'de Osmanlı-İngiliz Rekabeti*. Ankara: Asil Yayınları, 2007.

Güler, Yavuz. *Marshall Planı Ve Türkiye'de Marshall Planı'nın Uygulanışı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009.

Gülsoy, Ufuk. *Kutsal Proje, Ortadoğu'da Osmanlı Demiryolları*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2010.

Gümüş, Mustafa. 1893'ten 1923'e Chester Projesi'ne Türk Topraklarında Demiryolu İmtiyaz Mücadeleleri ve Büyük Güçler". *Tarih Okulu* 10 (Ağustos 2011), 151-194.

Haykır, Yavuz. *Atatürk Dönemi Kara ve Demiryolu İnşa Çalışmaları 1923-1938*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.

Internet Archive. "Turkey An Economic Appraisal by max Wex Weston Thornburg". (Erişim: 27 Kasım 2022), https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.278424/page/n21/mode/2up.

Kalyon, Levent. "Truman Doktrini Üzerine Bir Analiz". *Dergipark* 6/11 (2010), 7-26.

Karacan, Ali Naci. *Lozan*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, Mart 2018.

Karayemiş, Çiğdem. *Türkiye'de Demiryolunun Gelişimi Ve Behiç Erkin Bey*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.

Kıvırcık, *Emir. Cepheye Giden Yol*. İstanbul: GOA Yayıncılık, 2008.

Kopar, Metin. "ABD'nin Türkiye Üzerindeki Projeksiyonu: Thornburg Raporu (1949-1950)". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/60 (2018), 306-314.

Miser Sinan. "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolları Politikaları". *Dergipark* 2/ 4 (Aralık 2019), 13-35.

Berkes, Niyazi. *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2012, 365.

Örsten Esirgen, Seda. "Lozan Barış Görüşmelerinde İmtiyazlar Sorunu". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* (Haziran 2012), 87-114.

Şimşir, Bilal. *Lozan Telgrafları (1922-1923)*. 1 Cilt. Ankara: TTK Yayınları, 1990.

Özkan, Behlül vd. *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni.* "Türkiye Müesses Nizamı İle Siyasal İslam'ın Kutsal İttifakı" nşr. Behlül Özkan. İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021.

Özkan, Behlül vd. *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni.* "Sermayenin Altın Programı: Tepeden İslamlaştırma". nşr. Deniz Hakyemez. İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021.

Özkan, Behlül vd. *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni.* "Soğuk Savaş ve Türkiye'de Siyasal İslam'ın Yükselişi: 1945-1970", nşr. Mehmet Ali Tuğtan. İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021.

Özkan, Behlül vd. *Türkiye'nin Soğuk Savaş Düzeni.* "Tek Parti CHP'nin İdeolojisi", nşr. Burak Cop. İstanbul: Tekin Yayınları, Ocak 2021.

Öztürk, İlker. *Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Demiryollarının Gelişimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009.

Semiz, Yaşar. "Cumhuriyet Döneminde Amerikan Emperyalizminin Türkiye'ye Girişi: Thornburg Raporu". *Toplum Bilimleri Dergisi* 27 (Aralık 2019), 455-484.

Strateji ve Bütçe başkanlığı. "Kalkınma Planları, 1,2,8,9,10,11 Kalkınma Pılan 1963-2023". (Erişim: 2. Kasım 2022). https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Soysal İsmail. *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları*. 1. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2000.

TBMM ZC, 1.11.1924.

TBMM ZC, 1.11.1926.

TBMM ZC, 5.11.1927.

TBMM ZC, 1.11.1928.

TBMM ZC, 1.9.1947.

TBMM ZC, 9.7.1948.

TBMM ZC, 24.3. 1950.

TBMM ZC, 9.7.1948.

TBMM ZC, 21.2.1950.

TBMM ZC, 29.5.1950.

TBMM. "Demokrat Parti Programı 1946". (Erişim: 31 Ekim 2022), 12, 14. (Erişim: 14 Ekim 2022). https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/917/200805461_1946.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları. "1923-2055 İstatistikleri, Hat uzunlukları", (Erişim: 28 Ekim 2022). https://www.tcdd.gov.tr/kurumsal/istatistikler.

Ulaştırma ve altyapı Bakanlığı. "2019 Bütçe İstatistiği". (Erişim: 28 Ekim 2022). https://www.uab.gov.tr/uploads/pages/butce-raporlari/uab-2019.pdf.

Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı. "TCDD Genel Müdürlüğü 2017, 2021 yıllı istatistikleri". (Erişim: 2 Kasım 2022). https://static.tcdd.gov.tr/webfiles/userfiles/files/istrapor/ist20172021.pdf.

Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı, "Demiryollarının Dünü Bugünü Yarını, Haziran 2013", (Erişim: 2 Kasım 2022), 19. https://www.sesric.org/imgs/news/Image/908-TCDD.pdf.

Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, Karayolları Genel Müdürlüğü, "İstatistikler, Yıllara Göre Karayolu Uzunlukları", (Erişim: 2 Kasım 2022). ttps://www.kgm.gov.tr/Sayfalar/KGM/SiteTr/Istatistikler/DevletveIlYolEnvanteri.aspx.

Ünlü, Deniz. *İzmir İktisat Kongresi Kongre Öncesi Ekonomik Görünüm ve Türkiye Ekonomisine Etkisi*. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,2012.

Wikipedi. "Demiryolu Uzunluğuna Göre Ülkeler Listesi". Erişim 01 Kasım 2022. https://tr.wikipedia.org/wiki/Demiryolu_uzunlu%C4%9Funa_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi.

Yalçın Durmuş. Vd. *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Tarihi*. 1 Cilt. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2011.

Yerasimos, Stefanos. *Az Gelişmişlik sürecinde Türkiye.* Anakara: Belge Yayınları, Ocak 1986.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 324-347.

Ankara'nın Türkiye Cumhuriyeti'nin Başkenti Oluş Süreci

The Process of Ankara's Formation as the Capital of the Republic of Turkiye

İhsan Seddar Kaynar
Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniv, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonomi Tarihi Bölümü
Assist. Prof. Dr., Hakkâri University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Economic History, Hakkâri/Türkiye
E-posta: seddar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3446-2310

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/ Winter-December
Geliş/Received: 22 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 19 Aralık/December 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Kaynar, İhsan Seddar. "Ankara'nın Türkiye Cumhuriyeti'nin Başkenti Oluş Süreci". *Demokrasi Platformu Dergisi*, (2022), 11/37: 324-347.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (İhsan Seddar Kaynar)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: İhsan Seddar Kaynar % 100
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi| **e-mail to**: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkey.

Öz

Türkiye siyasi tarihinde Ankara, 27 Aralık 1919'da Mustafa Kemal Paşa'nın Heyeti Temsiliye üyeleri ile birlikte gelişinden sonra görünür olmuştur. 23 Nisan 1920'de Büyük Millet Meclisi bu şehirde açılmış, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilanına giden süreçte 13 Ekim 1923'de idari yapının merkezi Ankara ilan edilmiştir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyet'i, Osmanlı Devleti ile kurumsal pek çok bağını koparırken, kendisine yeni bir şehri idare merkezi seçmiştir. Bu kopuş/değişim sürecinde devletin temel nitelikleri ve kavramların bir kısmı aynen korunurken, bir kısmı da değişime uğramış ya da tamamen ortadan kalkmıştır. Çalışmada, İstanbul'un önemi ve onun payitaht olma kriterleri incelendikten sonra, Ankara'nın idare merkezi olarak öne çıkarken savaş ve gıda sanayii sektörlerinin gelişim süreçleri değerlendirilecektir. Savaş sanayisinin temelleri imalatı harbiye atölyeleri olarak Milli Mücadele döneminde atılmış; 1921-1922 yıllarında kurulan "Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü" ile kurumsal bir kimliğe kavuşmuştur. Ankara, Milli Mücadelenin idare edildiği, silahların ve cephanenin üretildiği ve savaş sanayiinin yoğunlaştığı bir mekan olmuştur. Ankara'da erken bir tarihte kurulan savaş sanayiine rağmen, artan nüfusun gıda ihtiyaçlarına yanıt verebilecek modern ziraat teknikleri ile tarımsal üretim yapan gıda sanayii 1924-1925 yıllarında kurulmuştur. Ankara'nın 1923'te idare merkezi olarak ilan edilmesinden sonra "Orman Çiftliği" ve çevresindeki çiftlikler ıslah edilerek Ankara pazarında ilk kitlesel tarımsal üretim yapılmış ve yıllar içinde çiftlikler genişleyerek önemli gıda fabrikaları açılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ankara, Başkent, Belediye, Askeri Fabrikalar, Orman Çiftliği

Abstract

Ankara became visible in the political history of Turkey after Mustafa Kemal and the other members of "Heyeti Temsiliye" moved there on 27 December 1919. TBMM was opened on 23 April 1920 in this city. Ankara was firstly announced the centre of administrative affairs on 13 October 1923 and, the laterly Republic was declared on 29 October 1923. While Republic of Turkey was founding, she broke many institutional relations with the Ottoman, especially an administration center. In the process of break/continuity, some of the concepts and the basic characteristics of the state were reserved, others had undergone a change or had been completely disappeared. In the paper, after examining İstanbul's importance and the criteria of "payitaht", Ankara became forward as an administrative center in terms of the development of the war and food industry sectors in there. The foundations of the war industry were started during the period of War of Independence as a workshops; finally "Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü" had been established in 1921-1922. Ankara has became a place where the War of Independence was ruled, at the same time, weapons and ammunition were

produced and the war industry intensified. Despite the war industry that was founded in Ankara at an early date, a food industry was established in 1924-1925. New comers to Ankara needed to supply their subsistence by using modern agricultural techniques. After the declaration of Ankara as an administrative center in 1923, "Orman Çiftliği" and the surrounding farms were opened the farm and the first massive agricultural production directed to the Ankara market was made, and important food factories were opened by expanding the farms over the years.

Keywords: Ankara, Capital City, Municipality, Military Factories, Orman Farm

Giriş

Ankara şehri, 27 Aralık 1919'da Mustafa Kemal Paşa'nın Temsil Heyeti üyeleri ile birlikte gelişinden sonra diğer vilayet merkezleri arasından sıyrılarak kendi halinde bir şehir olmaktan çıkmaya başlamıştır. 23 Nisan 1920'de Büyük Millet Meclisi bu şehirde açılmış, Milli Mücadele buradan yönetilmiş, saltanat burada kaldırılmış, Cumhuriyet burada ilan edilmiş ve Gazi Mustafa Kemal Paşa yeni kurulan ülkenin ilk Reisicumhur'u olarak burada seçilmiştir. İşgal altında olan İstanbul şehrinin payitahtlığı devam ederken ikinci bir merkez olarak ortaya çıkan Ankara'nın hukuki durumunun kesinleştirilmesi için 1923 yılına kadar TBMM içinde çeşitli girişimlerde bulunulmuştur (Kaynar, 2020). Bu girişimlerde İstanbul ve Ankara'nın hukuki durumu sonuçlanmamış, en sonunda 1923 yılında Lozan Barış Anlaşması sonrasında İstanbul'daki işgalin sona ermesi ile Ankara'nın *karar merkezi* olmasına *karar* verilmiştir. Meclis gündeminde süren tartışmalarda Ankara'nın *payitaht* olmadığı özellikle vurgulanmıştır. Payitaht, İstanbul'u ifade eden özel bir terim olarak kalmış ve Ankara için *devlet merkezi* ya da *hükümet merkezi* gibi daha özenli ifadeler seçilmiştir. Ankara'nın hukuki durumu, halifeliğin kaldırılması sonrasında 1924 yılında *kanun* maddesine dönüştürülerek *Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'*na *karar merkezi* olarak eklenmiştir. 1945 yılında kanun metinlerinin dili Türkçeleştirilirken Ankara'nın *karar merkezi* yerine *başkent* olması uygun görülmüştür.

Yeni kurulan cumhuriyet ile onun Osmanlı'dan devraldığı kurumsal yapıda kopuşa en önemli kanıt olarak İstanbul'dan vazgeçilerek Ankara'nın merkez seçilmesi gösterilse de, geçiş sürecinde devletin temel nitelikleri ve kavramların bir kısmının aynen korunduğu görülmektedir. Bu yazıda cumhuriyete geçişte İstanbul'un yerini Ankara'nın alış süreci; meclis tutanakları ve kanun metinleri kaynak olarak kullanılarak tartışmaya açılacaktır. Ankara'nın vilayet merkezinden

hükümet merkezine dönüşüm süreci olarak adlandırılabilecek bu geçişte payitaht ve şehremaneti terimleri tartışmaya açılacak; şehremaneti kurumunun Ankara'da uygulanması, askeri fabrikaların kurulacağı güvenli bir merkez olarak Ankara'nın seçilmesi ve artan nüfusun iaşesinin sağlanmasına önemli bir katkı olan Gazi Çifliği üzerinde durulacaktır.

1. İstanbul'un Payitahtlığından Ankara'nın Başkentliğine

Osmanlı Devleti'nin merkezi olan İstanbul'a payitaht olarak atıf yapan ilk hukuki metin *1876 Kanunu Esasi*'sidir. İstanbul, 119 maddeden oluşan Kanuni Esasi'nin 7 maddelik *Memâliki Devleti Osmaniye* bölümünün 2. Maddesi'nde geçmektedir (Gözler, 1999, 30-63). Payitahtın İstanbul olduğunu belirten madde şöyledir: "*Devleti Osmaniyenin payıtahtı İstanbul şehridir ve şehri mezkûrun sair Osmaniyeden ayru olarak bir gûne imtiyaz ve muafiyeti yoktur.*". 23 Temmuz 1908'de Meşrutiyetin ilanından sonra tekrar toplanan Meclisi Mebusan, Kanuni Esasi'de bazı değişiklikler yapsa da İstanbul ile ilgili olan bu madde aynen korunmuştur. İmparatorluk döneminde İstanbul'a atıf yapan son belge İstanbul'da toplanan Meclisi Mebusan'ın 28 Ocak 1920 tarihli toplantısında kabul edilen 6 maddelik *Misakı Milli*'dir (Kaymaz, 1976). 4. Maddesinde İstanbul'un önemine vurgu yapmak üzere *Makarr-ı Hilâfet-i İslâmiyye, Pâyitaht-ı Saltanat-ı Seniyye* ve *Merkez-i Hükümet-i Osmaniye* ifadeleri kullanılmıştır. Bu ifadeler İstanbul işgal edilmeden önce İstanbul ile Osmanlı İmparatorluğu'nun hukuki ve idari ilişkisini açıklayan son ifadelerdir: İstanbul şehri "*İslam halifeliğinin karar merkezi*", "*saltanatın payitahtı*" ve "*Osmanlının hükümet merkezi*"dir. Misak-ı Milli'nin 4. Maddesi'nin en yaygın çevirisi "*İslam Halifeliğinin ve Yüce Saltanatın merkezi ve Osmanlı Hükümetinin başkenti olan İstanbul kenti*"dir (Soysal, 2000, 15). Ancak payitaht kavramının doğrudan başkent olmaması, bunu yapılan meclis tartışmalarında açıkça görmemiz ve dönemin gazetelerinin kullandığı ifadelere bakıldığında, payitaht yerine başkent tercihi, bu çeviriyi tartışmalı yapmaktadır.

16 Mart 1920'de İstanbul, İtilaf Devletlerince resmi olarak işgal edilirken Meclis-i Mebusan dağıtılmış ve üyelerinin bir kısmı tutuklanmıştır. 27 Aralık 1919'da Sivas'tan Ankara'ya gelen Mustafa Kemal Paşa başkanlığındaki Temsil Heyeti, İstanbul'un işgali ile dağıtılan meclisin üyelerini Ankara'ya davet ederek; 23 Nisan 1920'de Büyük Millet Meclisi'ni açmıştır. Ankara'da açılan meclisin ilk toplantısından kısa bir süre sonra, kendi içinden hükümet görevini yerine getirmesi için 2 Mayıs 1920'de çıkarılan 3 numaralı kanun ile *İcra Vekilleri Heyeti* kurulmuştur. Ankara'daki mecliste 24 Mayıs 1920'de alınan 17 numaralı karar ile

İstanbul'daki hükümet gayri meşru ilan edilmiş ve yaptığı terfilerin yok hükmünde olduğuna karar verilmiştir.

1.1. Payitaht Komisyonu

1920'den itibaren Ankara'da açılan TBMM'nin Zabıt Cerideleri incelendiğinde, meclisin Ankara'daki varlığının geçici olarak düşünüldüğü, ancak İstanbul işgal altında olduğu için İstanbul'a gidişin mümkün olmadığının kabullenildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle 1920'den itibaren meclisin toplandığı Ankara dışında başka bir merkez seçilmesi için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Zabıtlarda görülen ilk girişimin 1921 yılının ilk aylarında yapıldığıdır. Konu, *İcra Vekilleri Riyaseti* tarafından iki ay içinde meclisin gündemine getirilmiş ve hükümetin yeni merkezinin seçiminde 4 kriter kullanılması benimsenmiştir. İlk kriter askeri gerekçelere göre belirlenmiştir. Sonra uzmanlardan oluşan bir komisyonun inceleme yapması, daha sonra 10 aşamalı bir değerlendirme yapılması ve en son olarak bahar aylarında inşaatlara başlanarak 1921 yılının kışına Hükümet'in taşınabileceği bir şehir seçilmesi gerektiği kriter olarak konulmuştur. Bu ilk girişimde Ankara ve İstanbul dışında yeni bir yerin seçimi, orada yapılacak inşaatlar ve oraya taşınma dahil, herşeyin 1921 yılının içinde bitirilmesi planlandığı düşünülmektedir.

Merkez olacak şehir seçilirken; sahile yakın, ülkenin dört bir yanına demiryolu ile bağlanabilen, elektrik üretebilecek su kaynaklarına ve kömür madenlerine yakın olan, ormanlık bir sahaya ve genel kullanıma uygun su kaynaklarına yakın, havası güzel, büyük bir şehir kurmaya uygun arazisi olan, inşaat malzemesi kolay tedarik edilebilecek ve medeni bir şehir için gerekli hususları bulundurmasına dikkat edecektir. Bu kriterler çerçevesinde; Müdafa-i Milliye, İktisat, Nafıa ve Sıhhiye Vekaletlerinden memurlar ile üç mebusun beraber çalışacağı; yeni hükümet merkezini seçecek *Payitaht Komisyonu* oluşturma kararnamesi taslağı hazırlanmıştır. İcra Vekilleri Heyetinin kurulacak Komisyona meclisten istediği üyeler Bayezid Mebusu Refik, Sivas Mebusu Rasim ve Çorum Mebusu İsmet Bey'dir.

İstanbul ve Ankara dışında seçilecek yeni payitahta 1921 yılı bitmeden taşınılması düşünülmektedir. Yeni payitahtın, hükümet merkezi olarak inşasına hemen başlanacak, fabrika ve binalar yapılacak ve Milli Mücadele oradan sürdürülecektir. Her ne kadar işgal altında olsa da İstanbul'un payitahtlığına alternatif üretilmeyecek ve İstanbul'un sadece *merasim merkezi* olarak kalması

düşünülmüştür. Kararnameyi İcra Vekilleri heyetinin tamamının imzalamış olduğuna dikkat edilirse, Meclis'in seçtiği ilk hükümetin bütün üyelerinin fikir birliği etmiş olması; İstanbul'dan vazgeçildiği, Ankara'da da devam edilmek istenmediğini göstermektedir. Mecliste tartışmalar başladığında mebuslar için İstanbul'un halen vazgeçilmez olduğu ve ona bir alternatif aramanın gereksiz olduğu görüşünün baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Komisyona üç üye verilmekten ibaret bu tasarıya; mecliste okunduğu ilk andan itibaren ret sesleri ile şiddetli tepkiler gösterilmiştir. Oylama sonucunda 26'ya karşı 71 oyla reddedilmiştir. Bu tartışmalar sırasında Mahmut Şevket Paşa'nın 1910 yılında bir heyet oluşturup Anadolu'ya gönderdiği, tetkikat yaptırdığı ve o zamanki hükümete rapor verdiği meclis kürsüsünde konuşulmuştur. Mecliste yapılan tartışmalardan, payitahtın İstanbul'dan Anadolu'da bir yere taşınması fikrinin çok erken bir tarihte ortaya çıktığı, Birinci Dünya Savaşı sırasında ise taşınma fikrinin daha da güçlendiği anlaşılmaktadır.

20 Ocak 1921 tarihinde kabul edilen 85 numaralı *Teşkilat-ı Esasiye Kanunu*'nda, idari yapının şekillendirilmesi büyük bir yer tutsa da herhangi bir şehir adı kanunda yer alamamıştır. Teşkilat-ı Esasiye kanunu hazırlanırken payitahtın değiştirilmesi çalışmaları da başlamıştır. İmalat-ı Harbiye hakkında Erkan-ı Harbiye'nin görüşünün oluşması uzadığı için, Teşkilatı Esasiye'nin kabulünden 10 gün sonra *Payitaht Komisyonu* belirlenmesi meclis gündemine getirilmiştir. Muhtemelen bu nedenle İstanbul ya da Ankara'nın konumu ve niteliğine dair özel bir vurguda bulunulmamıştır. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu kabul edilirken, gecikmeli meclis gündemine geldiği için yeni payitaht arayışı meclisten onay alamamıştır. Tartışmaların şiddeti ve mebusların gösterdiği tepki nedeniyle 1921 yılında payitaht belirleme çabaları sonuçsuz kalmış ve belirsiz bir tarihe ertelenmiştir.

1.2. Başkent Terkibi

Milli Mücadelenin çatışmalı dönemi son erdikten sonra, Ankara'nın hukuki varlığı açısından dönüm noktası 30 Ekim 1922'de alınan 307 ve 1 Kasım 1922'de alınan 308 numaralı Kararlar olmuştur. Bu iki karar ile Osmanlı Devleti'nin varisinin *Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti* olduğu açıklanarak padişahlık tarihe karışmıştır ve Teşkilat-ı Esasi'ye bağlı olan Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nin geçerli olduğunu, İstanbul Hükümeti'nin 16 Mart 1920'den beri hükümsüz olduğu ve ayrıca Halifeliğin Osmanlı hanedanına ait olması nedeniyle, TBMM tarafından Osmanlı ailesinden şartları taşıyan birisine halifelik verilmesi

kararlaştırılmıştır. Bu iki kararın Meclis görüşmeleri yoğun tartışmalara sahne olmuştur. 307 ve 308 nolu kararlar ile İstanbul'un *Pâyitaht-ı Saltanat-ı Seniyye* ve *Merkez-i Hükümet-i Osmaniye* nitelikleri sona ermiş ve geriye sadece *Makarr-ı Hilâfet-i İslâmiyye* kalmıştır.

16 Mart 1920'den sonra resmen işgal edilen İstanbul'un payitahtlığı konusunda nihai bir karar verilmesi zorunluluğu yaratan durum, şehirdeki işgalin sona ermesi ile ortaya çıkmıştır. Milli Mücadele'nin başarıya ulaşması sonucunda 24 Temmuz 1923'de imzalanan Lozan Anlaşması'na göre Ekim ayının ilk haftasına kadar İstanbul işgalinin bitmesi kararlaştırılmıştır. İstanbul'dan yabancı askerlerin tahliyesi 2 Ekim'de başlamış ve 6 Ekim 1923'de Şükrü Naili Paşa komutasındaki 3. Kolordu, İstanbul'da denetimi sağlamıştır. 6 Ekim 1923'den sonra, Ankara'da yeni kurulan Devlet için hem Ankara'nın hem de İstanbul'un hukuki konumunun resmileştirilmesi gerekmiştir. Lozan'da başarılı bir diplomat olarak öne çıkan Malatya mebusu İsmet Paşa [İnönü] ve arkadaşlarının hazırladığı düzenleme *10 Ekim*'de Meclis gündemine *kanun teklifi* olarak getirilmiştir. Ali Fethi Bey başkanlığındaki hükümette Dahiliye Vekili olan İsmet Paşa, bir hükümet üyesi olarak değil, meclisin üyesi bir mebus olarak kanun teklifini meclis gündemine getirmiştir (Selek, 1987, 166). İsmet İnönü anılarında başka bir hükümet üyesinin bu öneriye şerh düşmesini engellemek için böyle bir yola başvurduğunu yazmaktadır.

13 Ekim 1923'de kabul edilen 27 numaralı *Karar* ile *Ankara şehrinde makarrı idare oluşturulması* büyük çoğunlukla kabul edilmiştir. İsmet Paşa, Ankara'nın hukuki durumunu meclis gündemine *Kanun* teklifi olarak getirmiş, Meclis'te *Karar*'a dönüşmüş ve *Kanuni Esasiye*'ye bir kanun maddesi ilave edilmediği oturumu yöneten Ali Fuad Paşa [Cebesoy] tarafından özellikle vurgulanmıştır. Tunalı Hilmi Bey, Hilafetle saltanat ayrıldıktan ve saltanat kaldırıldıktan sonra İstanbul'un sadece hilafet merkezi olarak kaldığını hatırlatmaktadır. Ankara'nın hukuki durumu için seçilen "karar merkezi" ifadesi, İstanbul'un yerine yeni payitaht olmadığını açıkça göstermektedir. 3 Mart 1924'te 431 numaralı kanun ile Halifelik makamı kaldırılınca, İstanbul'un halifeliğin karar merkezi olduğunu belirten *Makarr-ı Hilâfet-i İslâmiyye* niteliği de ortadan kalkmıştır. İstanbul, 3 Mart 1924'ten sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin herhangi bir vilayetine dönüşmüştür. Böylece Ankara'nın hükümet merkezi olmasının Mecliste alınan bir Karar'dan Kanun'a dönüşmesinin önündeki son engel de ortadan kalkmıştır. 20 Nisan 1924 kabul edilen *Teşkilatı Esasiye Kanunu*'nun 2. maddesi *"Türkiye Devleti'nin dini, din-i*

İslam'dır; resm-i dili Türkçe'dir; makarrı Ankara şehridir." haline getirilmiş ve Ankara'nın hükümet merkezi olarak belirlenen konumu Anayasaya alınmıştır (Gözler, 1999, 73-79). Mecliste yapılan tartışmalarda Ankara'nın yeni payitaht olmadığı özellikle vurgulanmıştır. "Teşkilat-ı Esasiye Kanunu"nun 2. Maddesi 1928 ve 1937 yıllarında değiştirilmiş, "*makarrı Ankara şehridir"* ifadesi aynen korunmuştur. Resmi metinlerde ve 1930lar boyunca Ankara'dan bahseden gazete ve kitaplarda, özenli bir dil kullanılarak "hükümet merkezi" ya da "devlet merkezi" olarak bahsedilmiştir. Ancak vatandaşın dilinde Ankara, İstanbul'un yerini almış ve "payitaht" olarak kullanılmaya devam etmiştir.

10 Ocak 1945 tarihinde kabul edilen 4695 sayılı yasa ile kanunların dili Türkçeleştirilmiş, *Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, Anayasa* adını almıştır. Ankara için ilk defa 1945 yılında *başkent* kullanılmış; yeni adıyla Anayasa'nın 2. Maddesi'nin ilgili kısmı "*Başkent Ankara'dır"*a dönüştürülmüştür. Türkçeleştirilirken *başkent* kullanımının seçilmesinin gerekçesi şöyledir: "*Kent eski Türkçede şehir demektir. Köylü kentli tâbiri içinde dilimizde henüz yaşamaktadır. Makarri Hükümet (capitale, Hauptstadt) yerine başkent terkibi içinde canlandırılmıştır*." 1945'e kadar Meclis görüşmelerinde, tartışmalarda kullanılan *hükümet merkezi* ifadesi yerini artık *başkent'*e bırakmıştır.

2. Vilayet Merkezinden Hükümet Merkezine Dönüşüm

Cumhuriyet'in ilanından ve şehrin *karar merkezi* olarak belirlenmesinden sonra, Ankara'daki bu idari farklılığa eşlik edecek ve bu vurguya uygun olacak şekilde, Ankara'da diğer şehirlerden farklı bir yerel yönetim örgütlenmesi kurulmuştur. İstanbul Şehremaneti'ne benzer şekilde bir belediye örgütlenmesi kurularak 1924-1930 yılları arasında Ankara'nın vilayet merkezinden hükümet merkezine dönüşümü yapılacaktır. İmparatorluğun payitahtı İstanbul için özel bir idare şekli olarak yıllar içinde oluşturulan Şehremaneti uygulaması, Cumhuriyet sonrası Ankara'nın ihtiyaçlarına göre yeniden yorumlanarak Ankara'da uygulanmaya başlanmıştır. Hatta kurumun iyi çalışabilmesi için İstanbul'un görev başındaki şehremini doğrudan Ankara'ya atanarak, uygulamanın başarılı olmasına çalışılmıştır.

İstanbul Şehremaneti, 1855 yılında kurulan ilk yerel yönetim kurumudur. Şehremaneti'nin başında *şehremini* adı verilen bir merkezi hükümet memuru bulunmakta ve idari şemada İstanbul'u yöneten bir vali atanmamaktadır. İstanbul'daki uygulamayı örnek alan *Ankara Şehremaneti*, 16 Şubat 1924 günü kabul edilen 14 Maddelik 417 sayılı *Ankara Şehremaneti Kanunu* ile kurulmuştur. Meclis'te

yapılan tartışmalardan anlaşıldığı kadarıyla, yeni bir Belediye Kanunu çıkarılana kadar Ankara'ya özel bir kanun çıkarılmıştır. Yeni bir merkez olarak Ankara'nın imarına bir an önce başlanması gerektiği için Ankara'ya öncelik tanınmıştır. İstanbul için yürürlükte olan Şehremaneti Kanununun üzerinde küçük tadilatlar yapıldıktan sonra Ankara'da aynen uygulanmaya başlamıştır. Ankara Şehremaneti, Dahiliye Vekaletine bağlı olarak kurulmuş ve faaliyetlerinden de aynı vekalet sorumlu olarak belirlenmiştir. Kanunun Meclisteki görüşmelerinde Karesi Mebusu Ali Şuuri Bey tarafından tekrarlanan ve en çok itiraz edilen nokta; Ankara şehrini yönetecek şehremininin, Dahiliye Vekaletinin bir memuru olacağı ve şehremanetinin Dahiliye Vekaletinin bir kurumu olacağıdır.

2.1. Ankara'nın Şehreminleri ve Şehri Faaliyetleri

Kanun çıktıktan kısa bir süre sonra 4 Mart 1924'de Ankara'nın ilk Şehremini olarak Mehmet Ali Bey atanmıştır. Oldukça kısa olan görev süresi içinde Ankara'nın ilk planı olarak bilinen *Lörcher Planı* hazırlatılmış; Ankara'nın eski ve yeni şehir ayrımı ilk defa bu planda yapılmıştır. Görev başında kısa süre kalmış, kanunu tam anlamıyla uygulaması için, bu konuda tecrübeli biri olan İstanbul Şehremini Ali Haydar Bey [Yuluğ], İstanbul'dan getirilmiş ve Ankara'nın ikinci şehremini olmuştur. Haydar Bey, İstanbul Şehremaneti'nin başından Ankara Şehremaneti'nin başına getirilmiş ve 8 Haziran 1924'te görevine başlamıştır (Sarıoğlu, 2011, 44).

Haydar Bey'in de görevi kısa sürmüştür. Ancak bu kısa sürede şehrin dönüşümünde etkili roller üstelenen bir şehremini olmuş, inşaatlar için gerekli yapı malzemelerini ve altyapı için gerekli hizmetlerin üretimini şehremaneti eliyle örgütlemiştir. Tuğla ve kiremit üretmiş, kereste temin etmiş, kireç fabrikaları kurmuş, elektrik üretimini başlatmış, buz fabrikası, gaz deposu, Viyana'dan getirilen bir uzmanın çalıştığı örnek fırın yaptırmış, Ankara itfaiyesini kurmuş ve geliştirmiş, şehrin yeşillendirilmesi için sera kurarak binlerce ağaç diktirmiştir. Şehremanetinin faaliyetlerine ve özellikle de *büyük kamulaştırma* için, devlet bütçesinden önemli miktarda paralar ayrılmıştır. 26 Şubat 1925 günü kabul edilen 563 sayılı *Ankara Şehremanetine bir buçuk milyon lira ikrazı hakkında kanun* ile Maliye Vekaletinden 20 yıllığına % 6 faizle borç alınmıştır. Ankara'nın planlı gelişimine olanak tanıyacak büyük kamulaştırmayı gerçekleştirmek için gerekli yasal düzenleme, Ankara Şehremanetinin kuruluşundan bir yıl sonra yapılmıştır. 15 Mart 1925 günü kabul edilen 583 sayılı *Ankara'da inşası mukarrer yeni mahalle için*

muktazi yerler ile bataklık ve merzagi arazinin Şehremanetince istimlâki hakkında Kanun ile Şehremanetine kamulaştırma yetkisi verilmiştir. Şehrin mevcut yerleşim alanlarına dokunmadan yeni yerleşim alanları yapılacak ve eski şehir için büyük sağlık sorunları yaratan bataklığa dönüşmüş su birikintileri kurutulacaktır. İstimlak bedellerinin 1915 yılı tapu değerinin 15 kat üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Kanun meclise geldiğinde 1924 senesi tapu değeri ile kanunun düzenlendiği görülmektedir. Karesi Mebusu Vehbi Bey'in itirazı ile başlayan tartışmadan sonra 1915 yılı değerlerine çekilmiştir. Aşar Kanunu'nda da değer tespitleri 1915 yılına göre yapıldığı için, referans yılı olarak 1915 seçilmiştir.

583 sayılı yasa ile eski Ankara aynen bırakılıp, yeni gelenlere yeni bir şehir açılacaktır. 4 milyon m² alan kamulaştırılarak bugünkü *Yenişehir*'in kurulmasına başlanmıştır. Her ne kadar kanun taslağında adı *Yeni Mahalle* olarak geçse de, isim kısa sürede *Yenişehir*'e dönüşmüştür. 583 sayılı yasanın gerekçesinde; Türkiye Cumhuriyeti'nin merkezi olan Ankara şehrinin modern ve her açıdan medeni bir yere dönüşebilmesi için gerekli her şeyin yapılacağı belirtilmektedir. Çimento, tuğla, kiremit ve kereste fabrikaları mubayaa edilerek tesisat ve inşaata başlanmıştır. İlkbahar gelmeden, su birikintileri ve bataklıklar istimlak edilerek kurutulmalıdır. Ankara, şimdi Ankaralılardan ziyade herkesin olmuş ve hükümet merkezi olduğu için Ankara'nın imarından da doğrudan devlet sorumlu olmuştur. Tutanaklarda görüldüğü kadarıyla İstimlak Kanunu varken, böyle bir kanun çıkarmanın gereksiz olduğu öne sürülmüştür. Dersim Mebusu Feridun Fikri Bey, arazilerin değerinin 15 katına istimlak edilmesinin Teşkilatı Esasiye'nin 74. Maddesine uymadığını söyleyerek kanuna itiraz etmektedir. Ancak Ankara'nın ihtiyaçları acildir ve seri bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Ankara, cumhuriyetin hükümet merkezidir, medeni ve modern ihtiyaçlara göre imar edilmelidir.

6 Mart 1926'da kabul edilen 770 sayılı *Ankara Şehremanetine iki milyon lira ikrazı hakkında Kanun* çıkarılmıştır. Tutanaklarda Trabzon Mebusu Muhtar Bey'in konuşmaları İstanbul-Ankara geriliminin sürdüğünün görülmesi açısından dikkat çekicidir: *"Ankara, hükümet merkezi olduğu için imarı gereklidir, ancak önceden Anadolu'nun bütün parasını İstanbul'a harcamıştık, şimdi Ankara'ya harcıyoruz."*. Devletin bütçesinden Ankara'nın imarına para harcanmasına itiraz ederken şehrin temel eksiklerinin halen çözülmediğini hatırlatmaktadır: "*Şehrin halen suyu yoktur, Hamamönü'nden ileride şehrin mecrasında lağım akmaktadır ve bunların üzeri*

kapanmadan 40-50 metrelik yollar açmak, çıplak adamın başına silindir şapka koymaya benzemektedir.".

Ali Haydar Bey, 27 Kasım 1926'da sağlık nedenlerini ileri sürerek şehreminliği görevinden istifa etmiştir (İçişleri Bakanlığı, 1969; 456). Haydar Bey'den sonra şehremini olan Asaf [İlbay] Bey, 31 Ekim 1928'e kadar iki yıl Şehremanetinin başında kalır (İlbay, 2014). Mühendis olan Asaf Bey, şehrin ilk defa bir çalışma planı ve programını yaparak şehirleşme anlamında Ankara'yı tümden imar etmeyi hedeflemiştir. Ankara şehrinin imarı için 24 Mayıs 1928 tarihinde kabul edilen 1351 numaralı *Ankara şehri İmar Müdüriyeti teşkilât ve vazaifine dair kanun* ile yeni bir kurum kurulmuştur. Kurumda 1 müdür, 1 idare heyeti ve gereği kadar ücretli memur ve müstahdem, yerli ve yabancı uzman istihdam edilecek ve kurumun kendine ait bir bütçesi olacaktır. Dahiliye Vekaletine bağlı olarak kurulan bu müdürlük, Ankara Şehremaneti'nin imar sorumluğunu da alarak, şehirdeki imar konularının tek yetkilisi ve sorumlusu olmuştur (Altaban, 1998, 44). Ankara Şehremanetinin mali yapısı ve idari işleyişi Ankara'nın imarında yetersiz kaldığı görülmüş devlet bütçesinden daha çok payın Ankara'ya aktarılması için böyle bir kurumun oluşturulması ihtiyacı görülmüştür. Asaf Bey'in anılarında, mecliste tartışılan ve çıkması muhtemel bazı kanunlara özellikle valilik ve belediye başkanlığının birleştirilmesi konusuna muhalif olduğu anlatılmaktadır. Kendisi, planlı bir Ankara şehrinin temellerini kurduğunu düşünmektedir. Elektrik ve havagazı gibi şehrin medeni ihtiyaçları sağlanmış, su sorunu halledilmek üzeredir, ana caddeler açılmış ve kısmen tamamlanmış bir şehir olmuştur Ankara. Kendisi bir fen adamı olduğu için, valilik ve belediye başkanlığının birleştirilmesini istememektedir. Bu nedenle görevinden ayrılmak istediğini belirtmektedir. Asaf Bey, çocukluk arkadaşı Mustafa Kemal'den kendisini şehreminliğinden affetmesini rica etmiş ve mebus olma isteğini tekrarlamıştır. Böylece boş olan Bilecik mebusluğuna 4 Kasım 1928'de seçilmiştir.

2.2. Şehremanetinden Belediyeye

Erken Cumhuriyet döneminin ve Ankara tarihinin en tartışmalı isimlerinden biri olan Nevzat Tandoğan'ın Ankara'da görev alışı Asaf Bey'in yerine, şehremini vekili olarak göreve başlaması ile olmuştur. Tandoğan, Malatya Valisi iken, Temmuz 1927 seçimlerinde Konya'dan mebus seçilerek meclise girmiş ve parti müfettişliği yapmaya başlamıştır. Meclisteki ve partideki görevlerinden ayrılarak

önce şehremini vekili olmuş, 19 Haziran 1929'da Ankara Valisi Vehbi Adana Valiliğine tayin olunca, Ankara valisi olmuştur.

Nevzat Tandoğan'ın başına geçtiği Ankara'daki şehremaneti uygulaması 1930'a kadar sürmüştür. 10 Nisan 1930'da kabul edilen 1580 numaralı *Belediyeler Kanunu* ile şehirlerin yönetimleri konusundan çok önemli düzenlemeler yapılmış ve bütün yerel yönetimler şeklen aynı seviyeye getirilmiştir. Belediyeler Kanunu; 1 Eylül 1930'dan itibaren yürürlüğe girmesi kabul edilmiştir. Ancak, Ankara Şehri İmar Müdüriyeti aynen kalmıştır. Belediye Kanunu ile yalnızca Ankara Şehremaneti ve ilgili kanun ve kararlar kaldırılmıştır. Böylece Ankara için şehremaneti dönemi sona ermiş; 17 Eylül 1930 tarihli 5643 sayılı kararname ile Nevzat Tandoğan'ın Ankara Belediye Reisliği vekillikten asilliğe dönüşmüştür. Bu tarihten sonra Ankara'da vali ve belediye reisi sıfatları taşıyan aynı kişi görev yapmaya başlamıştır. Kanunun 94. Maddesinde *"Ankara'da reislik Dahiliye vekâletinin inhası ve Reisicumhurun tasdiki ile vali veya kaymakamların uhdesine de tevdi olunabilir."* demektedir. Ankara valisi, vekaleten şehremini olarak da görev yapabilirken; bu kanun ile valiler ya da kaymakamlar belediye başkanlığını üstlenmeye başlamıştır. TBMM 85 No'lu Komisyon Raporu'ndan anlaşıldığı kadarıyla İstanbul ve Ankara'nın valilerini belediye reisi yapmak için üretilen bu ara çözüm, daha sonra genelleştirilmiş ve Türkiye'nin bütün şehirlerinde uygulanmıştır.

3. Savaş Sanayisinin İstanbul'dan Taşınması ve Ankara'daki Gelişimi

16 Mart'ta İstanbul'un resmen işgali sonrasında 6 Nisan 1920 tarihli hazırlanan raporda, İstanbul ve çevresindeki mevcut askeri fabrikalarda mühimmat üretimine son verilerek ticari eşyaların üretilmeye başlandığı yazılmaktadır (Evsile, 1992, 45). Müdafai Milliye Vekaleti tarafından Demiryolları Askeri Müfettişliğine gönderilen 11 Mayıs 1920 tarihli emirde, Eskişehir'de top ve tüfek imalatı için, İmalatı Harbiye Müdürlüğü kurulduğu, ihtiyaçlarının karşılanması ve tamirhanenin düzenlenmesi için yardımcı olunması Şimendifer Müfettişliğinden istenmektedir (Gürel, 1989, 8). İmalatı Harbiye'nin çeşitli atölyeleri Eskişehir'de açılsa da Eskişehir de İstanbul gibi işgal edilince, buradaki faaliyetler de durdurulmuş ve İstanbul'dan Eskişehir'e taşınan tezgahlar 30 Ağustos 1920'de Ankara'ya taşınmaya başlamıştır (Evsile, 1992, 48-50).

Askeri Fabrikaların İstanbul dışında yeniden kuruluşu için yer seçimi yapılırken; Müdafai Milliye Vekaletinin verdiği emir ile Kızılırmak'ın doğusuna geçilip, Kayseri'ye kadar gidilerek geniş bir alanda tarama yapılmıştır. Fabrikaların

kurulması için öne çıkan yerin, 1920'li yıllarda Ankara'nın Kızılırmak'ın doğusundaki tek kazası olan Keskin ve çevresi olduğu görülmektedir. Bu bölgede askeri sanayinin kuruluşuyla gelişmeye başlayan ve 1944'te kaza olan Kırıkkale'deki yoğunlaşma dikkat çekmektedir. Kırıkkale şehir merkezine dönüşecek olan Keskin Kazasına bağlı Yahşihan'daki Kırıkköy yakınlarında arazide; Kızılırmak üzerinde kurulacak santral ile enerji ihtiyacının karşılanabileceği görülmüştür. Fabrikaların kurulacağı yerde Kızılırmak'tan üretilebilecek en yüksek güç bile, makinelerin ihtiyacından çok fazladır. Ayrıca, Yahşihan ulaşım konusunda Ankara'nın doğusundaki diğer alternatiflerden öne çıkmaktadır. Kırıkköy, Yahşihan İstasyonunun 3 km doğusunda yer alırken; alternatifi olan Kayseri için yeni bir hat döşenmesi gerekecek ve bu hatta bir dekovil hattı ile Erikli veya Ulukışla'dan bağlanması gerekecektir. Kırıkköy'de, yerleşim yok denecek kadar azdır ve Kızılırmak'ın doğusunda kilometrelerce genişlikte boş vadiler bulunmaktadır. Bu nedenle ayrıca arazinin boşaltılması ve istimlak ile uğraşılmayacaktır. Ayrıca Kızılırmak üzerinde 30 tonluk nehir nakliyesi de yapılabilmektedir. Kırıkköy civarı tercih edilerek imalatı harbiye fabrikalarının buraya kurulmasına 9 Mayıs 1921'de karar verilmiştir (Evsile, 1992, 55).

Sanayinin kurulması için seçilen Kırıkköy arazisi içerisinden Çoraközü Suyunun geçerek Kızılırmak'a aktığı vadi, ilerde Kırıkkale kazasının merkezi olacaktır (Köksal, 1964, 169-185). 28 Şubat 1922 tarihinde kabul edilen bir yasa ile Askeri Fabrikalar İdaresi, Mart 1922'den itibaren Müdafai Milliye Vekaletine bağlı bir müdürlüğe dönüştürülmüştür. Bu tarihten sonra Vekalete bağlı askeri sanayi tesislerinin hepsi Askeri Fabrikalar İdaresi'ne bağlanmış ve bütçesi bağımsız bir Müdüriyeti Umumiye kurulmuştur. 1923 yılı sonlarında Askeri Fabrikalar Müdüriyeti Umumiyesi'ne bağlı olan toplam 18 birim bulunmakta ve bunların bir kısmı faaliyet dışıdır. Çalışanların büyük bir kısmı, zorunlu askerlik hizmetini yapmaktadır. Faaliyette olmayan bazı fabrikaların sadece adı görülmekte ve çalışanları birkaç yönetici ve binaları bekleyen bekçilerden oluşmaktadır. Bir bütün olarak Askeri Fabrikalar Müdüriyeti Umumiyesi, bağlı olduğu Müdafaai Milliye Vekaletinden ya da Erkanı Harbiye Umumiye Riyasetinden daha büyüktür. 1923'te kabul edilen 348 sayılı yasa ile yapımı devam eden Yahşihan'da Tapa Fabrikası ve Ankara'da Fişek Fabrikası'nın inşaatları bitirilmeye çalışılacaktır. Bu iki fabrika, daha önce Ankara'ya taşınan imalathane ya da atölyeler haricinde Ankara'da sıfırdan kurulan ilk askeri fabrikalardır. Müdafai Milliye Vekili Karesi Mebusu

Kazım Paşa [Özalp], yeni fabrikalar kurulması için 1924 yılı bütçesinden 1 milyon lira avans verildiğini belirtmektedir. Yeni fabrikaların nerelere yapılacağına dair tartışmaların sürmesinin anlamsız olduğunu, fabrikalar için bir program hazırlandığını ve Ankara'da ve Yahşihan'da fabrika inşaatlarına başlanıldığını söylemiştir. Mesela, Gümüşhane Mebusu Zeki Bey [Kadirbeyoğlu], yeni fabrikalar için yer seçiminde Bünyan Hamid [Kayseri'nin kuzey doğusunda yer alan Bünyan ilçesi] kazasının seçilmesini ve burada bulunan şelalelerdeki su kuvvetinden elektrik üreterek yararlanılmasını istemektedir. Ancak orada şimendifer olmadığı için nakliyenin pahalı olacağı düşünülerek itiraz edilmektedir. Oysa zaten fabrikaların nereye yapılacağı çoktan belirlenmiştir. Harbi Umumi'de Marmara havzasındaki fabrikaların tehlikeli mevkide olması nedeniyle, memleket savunmasında su gücünün nerede olduğu ve önemli fabrikaların nerelere kurulabileceği hakkında Erkanı Harbiye raporlar hazırlamıştır. Bu raporlarda Kızılırmak üzerinde kurulacak fabrikanın Yahşihan'a yakın yerde su kuvvetinden yararlanması da değerlendirilmiştir.

Kazım Paşa, İstanbul'daki atıl fabrikaların malzemelerinin de zamanla Anadolu'da tespit edilen yerlere taşınarak ve yeni atölye ve fabrikaların açılacağını Meclis'te tekrar açıklamıştır. İmalatı Harbiye Fabrikaları, ticari kaygılarla değil, devletin askeri malzeme ihtiyacını karşılamak için kurulduğundan, işleyişi kar güdüsüyle hareket eden ticari işletmelerden farklı olmuştur. 1924 yılına kadar hiç hesap tutulmamış gelen siparişleri vaktinde yetiştirmeye özen gösterilmiş ya da tamir için getirilen silahlar tamir edilmiştir. 1924 yılından itibaren ise, mülhak bütçeye geçilmiş olması nedeniyle muhasebeye önem verilmeye başlanmış, kayıt tutularak faaliyetler ücretlendirilmiştir. 1924'te ise müstakil ve ticari bir mahiyet almış, atölye ve fabrikalara gelen işler devlet siparişi olmasına rağmen para alınmaya başlanmıştır.

Keskin Fişek Fabrikası, Şubat 1921'de kurulmuştur ve 1925'te "Mühimmat Fabrikası"na dönüştürülmüştür. 1926'da mevcut tezgahlar büyütülmek için ihaleye verilmiş, Pirinç Döküm ve Haddehanesi, Fabrika olarak 300 civarında çalışanla 1929'da faaliyete başlamıştır. 1925 yılında ihale edilen Kırıkkale Topçu Mühimmat Fabrikası 1929 yılında üretime geçmiş; mermi, tapa ve imla işletmelerinden oluşmaktadır (Evsile, 1992, 111). Silah sanayisine yan ürün sağlamak için Ankara Marangoz Fabrikası, 1921 yılında faaliyete başlamış ve giderek genişlemiştir (Evsile, 1992, 149). Ankara (Gazi) Fişek Fabrikası, 1921'de faaliyete başlamıştır. Eski tezgahlarla 1929'da fabrika olarak işletmeye açılmıştır.

Daha sonra Gazi Fişek Fabrikası olarak adlandırılmıştır. Kayaş Kapsül ve Mermi Fabrikası, az sayıdaki tezgahlarla 1930 yılında kurularak üretime açılmış ve 1931 yılında fabrikalaşmıştır. 1934 yılında binası ihale edilmiş, ancak yetişmiş eleman eksikliği yüzünden uzun süre tam kapasite çalışamamıştır. 1959 yılında tamamlanan yeni kapsül ve proteknik atölyeleri ile modern bir fabrika haline gelmiştir (*50 Yılda Sanayii*, 1973, 222).

Askeri Fabrikaların tek müşterisi Müdafai Milli Vekaleti olduğundan, 1930lara gelindiğinde fabrikaların gelirleri azalmış, tezgahlar ve işçiler boş kalmıştır. Askeri Fabrikalar Genel Müdürlüğünün bütçesi ve masrafları 1930'dan itibaren düşmeye başlamıştır. 18 Haziran 1932 tarihinde kabul edilen 2013 sayılı yasa Askeri Fabrikalara 50.000 lira döner sermaye tahsis edilmiştir. Döner sermayenin devrinden elde edilen kazanç, her sene bir sonraki seneye devredecektir. Bütçe sorunları nedeniyle bu zamana kadar tam kapasite çalıştırılmamış olan fabrikalar, farklı kurumlardan sipariş alma imkanına kavuşmuş ve tam kapasite çalıştırılma imkanı doğmuştur. Döner sermaye, idari yapı değiştirilmeden askeri fabrikaların iş hacminin artırılma imkanı sağlamıştır. Askeri Fabrikalar; Devlet Demiryolları için ray, Posta Telgraf Genel Müdürlüğü için telefon teli, Jandarma için nal gibi malzemeler üretmiştir (Evsile, 1992, 200).

Mamak Laboratuvarına 1932'de maske atölyesi yapılmış ve Kızılay Cemiyeti'nin de 1935'de kurduğu Gaz Maske Fabrikası ile 1944'te birleştirilmiştir. Böylece Mamak Gaz-Maske Fabrikası oluşmuştur (Evsile, 1992, 65). Elmadağ'daki Barut ve Patlayıcı Maddeler Fabrikası'nın inşaatına 1928 yılında İnhisarlar İdaresince bir Fransız firmasına başlatılmış, 1934'de Askeri Fabrikalar Müdürlüğüne geçmiştir (Evsile, 1992, 131). Trotil Fabrikası 1935'de açılmıştır. Oleum Fabrikası 1936'da açılmıştır. Sülfürik Asit ve Nitrik Asit Teksifhaneleri 1935'de işletmeye açılmıştır. Fitil Fabrikası 1935'de işletmeye açılmıştır. Nitrogliserinli Barut Fabrikası, 1936'da ihale edilmiş ve 1939'da üretime geçmiştir. Karabarut ve Dinamit imalathaneleri de vardır ama kuruluş tarihleri bilinmemektedir. Asiyozgat Köyünün, Elmadağ adlı bir kazaya dönüşmesinde ve kaza merkezi olarak gelişmesinde bu fabrikaların rolü çok önemli olmuştur. Elmadağ adlı belediye 1944'te kurulmuş ve 1958 yılında kazaya dönüştürülmüştür. Fabrikaya yerel halk *Demir Kapı* demektedir. 1952 yılında fabrikanın bütün bölümleri tamamlanmıştır (Ceylan, 1983, 24). 1935 yılında Tüfek Fabrikası kurulmuştur. 1938 yılında Kırıkkale Dişli Fabrikası kurulmuştur. Kırıkkale (Nitroselülozlu) Barut Fabrikası 1936 yılında ihale edilmiş, Kırıkkale'nin 7 km

güneyinde Kızılırmak kıyısına kurularak 1939'da üretime başlamıştır (Evsile, 1992, 141). Kırıkkale Top Fabrikası, Zeytinburnu'ndan sökülen tezgahlarla faaliyete başlamış, 1934'te genişletilerek daha büyük bir tamirhane haline gelmiş, 1939 yılında modern bir top fabrikası olarak açılmıştır (Evsile, 1992, 87).

1950 yılına gelindiğinde Askeri Fabrikaların adı ile beraber kurumda köklü bir değişikliğe gidilmiştir. 8 Mart 1950 tarihinde kabul edilen 5591 sayılı yasayla *Makine ve Kimya Endüstrisi Kurumu* faaliyetlerini Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na bağlı olarak yürütmek üzere kurulmuştur. Yasanın ilk maddesinde kurumun 3460 sayılı yasaya da tabi olduğu belirtilmiştir. Merkezi Ankara'da olan bir iktisadi devlet teşekkülüdür. Sermayesinin tamamı devlet tarafından verilecektir. Kuruma bağlanan ve ona ait olan 16 fabrikanın 7'si Kırıkkale'de, 5'i Ankara'dadır. Askeri fabrikaların Müdafai Milli Vekaleti ile bağı kesilmiş ve MKE'nin kurulması ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na bağlanmıştır.

4. Ankara'nın İaşesinde Orman Çiftlikleri

Mustafa Kemal Paşa, Hindistan Müslümanlarının Milli Mücadele için toplayıp gönderdiği yardım paralarının bir kısmı ile 26 Ağustos 1924'de İş Bankası'nın kuruluşuna katkı sağladıktan sonra, elinde kalan yardım parası ile ziraat sahasında çalışmaya karar vermiştir (Kocabaşoğu vd., 2001). Çiftlikler için ilk araziler 1924 yılı sonlarında alınmaya başlanmıştır. Bu amaçla İstasyon çevresindeki ve demiryolu hattı boyunca yer alan çiftlikler 100-120 bin lirayı geçmeyen bir değerle sahiplerinden ve metruk mallar idaresinden alınmıştır (Soyak, 1973, 685). Çiftliğin merkezini oluşturan ve temellerinin atıldığı yer 20.000 dönümden oluşan Orman Çiftliği arazisidir. Mustafa Kemal Paşa, ilk satın aldığı Orman Çiftliği, Yağmur Baba Çiftliği ve Balgat Çiftlikleri'nin işleri ile ilgilenmesi ve kendi adına çiftlikle ilgili her tür faaliyeti yapması için 6 Haziran 1925'de Tahsin Bey'i [Coşkan] görevlendiriştir. Gazi Mustafa Kemal Paşa, Ankara'ya ilk geldiğinde kaldığı Kalaba Köyündeki Numune Çiftliğine şeklen benzeyen, ancak mülkiyet ve idare konularında önemli farklılıklar gösteren bir ziraat işletmesi kurmaya girişmiştir. En önemli farklılık çiftlikleri özel mülkiyet olarak kurması ve daha sonra görevlendirdiği kişilerin devlet görevlisi olmamasıdır.

1926 yılında yayınlanan *Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretlerinin Ankara Çiftlikleri* adlı eserde; çiftliklerin toplamda 80.000 dönümlük Orman, Balgat, Yağmur Baba, Macun, Göğercinlik [Güvercinlik], Ahimesud [Etimesgut] adlı altı araziden oluştuğu yazmaktadır (*Ankara Çiftlikleri*, 1926). Çiftliğin kuruluş nedenlerini şöyle sıralamak mümkündür: *Makineli ziraatın teşviki, tohum ıslahı ve*

dağıtımı, kümes hayvanları ve arıcılığın ıslahı, sütçülük ve konservecilik, fidan yetiştiriciliği, makineli tarım yapabilen ziraatçılar yetiştirmek, toprağa konan sermayenin karlılığını göstererek memlekette üretimi arttırmak (Öztoprak, 2006, 30-31). Çiftlik arazisinde hayvancılığın yanında ziraat imkanları da araştırılmıştır. Uzmanlara tetkikler yaptırılmış ve toprak sürekli analizlere gönderilmiştir. Arazinin geneli bataklık ya da çorak ve toprak ise tuzlu ve aşırı kireçli olmasına rağmen, Çiftlik arazisinde ilk tarımsal faaliyet, 5 Mayıs 1925 günü, demiryolunun 5. km'sinde Yassı Dere civarında üç çadır kurularak başlamıştır (Öztoprak, 2006, 71). İlk yıl, Orman ve Ahimesud Çiftliklerinde 14.000 dönüm yer hazırlanarak hububat ekilmiştir. İlerleyen yıllarda ölçek küçültülerek ziraat yapılan tarla 6-8.000 dönüm olmuştur (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 27). Çiftlik arazileri üzerine inşaatlar 1925 yılının Ağustos ayında başlamış ve ilk yapılar yaklaşık bir sene içinde tamamlanmıştır. İdari binadan başka inekhane, günlük 3 ton süt işleyebilecek kapasitede buzhanesiyle beraber süthane, 5.000 tavuk kapasiteli tavuk çiftliği ve her biri 1.600 koyunu alabilecek olan üç ağıl yapılmıştır (Öztoprak, 2006, 47).

1925 yılından itibaren koyun, inek ve manda ile hayvancılığa giriş yapılmıştır. Çiftlik idaresi öncelik sırasına göre koyun ve tiftik, inek ve manda, at, kümes hayvanları ve arı ile ilgilenmiştir. Eylül ayından itibaren 5.000 baş koyun sürüsü getirilmiş; Orta Anadolu'da daha önce hiç denenmemiş olan Kıvırcık koyun tercih edilmiştir (Öztoprak, 2006, 75). Kışı Ankara'daki çiftlik ağıllarında geçiren koyunlar, Haziran ve Kasım ayları arasında Aydos Yaylasına götürülmektedir. Böylece Ankara'ya 120 km uzaklıkta ve 1.500-2.000 metre yüksekliğindeki arazilerde koyunlar otlatılarak, geleneksel yaylacılık imkanı yaratılmıştır. Süthane, çiftliğin ilk gününde yapmış ancak tam kapasite kullanılması için 5 yıl daha beklemek gerekmiştir (Ünal, 2014, 155-173). Kümes hayvancılığına, Çiftlik açıldığı ilk günden başlanmıştır; tavuk, hindi, kaz ve ördek; çiftlikte yerini almıştır. Yerli türlerin yumurta verimi düşük olduğu için, legorn ve rodeyland tavuklarla işe başlanmış, bu türlerin Ankara'ya alıştığı görülünce, piyasanın tavuk eti ve yumurta ihtiyacı karşılanmaya başlanmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 58). 1929 yılında 1.000 tavukluk 4 fenni kümes yapılmıştır.

1925 yılından itibaren hububat ekilerek ilk tarımsal faaliyet başlamıştır. Hayvancılık faaliyetleri de aynı yıl başlamıştır. *Örnek tarımsal faaliyet yürütmek* ilk amaç olsa da, ürünler ilk günden itibaren pazara yönelik üretilmiştir. Çiftliğin örgütlenişinde, tarım ürünlerinin tüketicilere ulaştırılmasında ve satılmasında 1929 krizine kadar Ankara'daki aracı komisyonculardan faydalanılmıştır.

Ürünlerin aracılarla satıldığı ilk dönemde, perakende fiyatı belirlenmemiş, tüketiciye ulaşan fiyatlar aracının karına ve çıkarına kalmıştır. Çiftlik ürünlerini farklılaştıracak ambalajlar kullanılmadığı için, aracılar sadece çiftlik ürünlerini değil, çevre köylerden aldıkları benzer ürünleri de çiftlik ürünleri ile beraber satmıştır. 1929 dünya krizi sonrasında işlenmemiş tarım ürünlerinin fiyatlarında görülen düşüş, çiftliğin ürünlerini aracısız ve işlemden geçirerek satması ile sonuçlanan yeni bir süreci başlatmıştır. Kitlesel üretim için atölye ve imalathaneler geliştirilerek sanayi tesislerine dönüştürülmüştür. Birim fiyatı belirlenen ürünlerle, pazara kısa süre içinde yüksek üretim oranları ile katılmış ve aracısız, tüketiciye doğrudan satış yapılmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 25). 1929 krizi sonrasında çiftliğin faaliyetleri toprak mahsullerinden mandıra ürünlerine ve ziraat endüstrisine yönelmiştir. Pastörize süt, tereyağı, peynir, şarap, gazoz, üzüm suyu, bira üretimi önemli hale gelirken; yetiştirilen hububatın az bir kısmı piyasaya çıkarılmış, önemli kısmı çiftlik bünyesinde hayvan gıdası olarak kullanılmış ya da arpa gibi bira sanayisinin hammaddesi olmuştur. Ankara'da belediyenin teşviki ile Yenişehir, Hacıbayram ve Samanpazarı'nda, İstanbul'da ise Yalova'daki Millet ve Baltacı çiftlikleri kurulduktan sonra Kadıköy ve Beyoğlu'nda olmak üzere toplam 5 adet satış mağazası açılmıştır (Soyak, 1973, 685).

Süthanede 1930'dan itibaren pastörize süt imalatına başlanmıştır. Süt satışları 1929 yılında 50.000 litre düzeyinden başlamış, 1936 yılında 66.573 litre ve 1937 yılında 114.254 litreye kadar yükselmiştir. İşlenmiş gıdalarda kullanılan hammadde, çiftliğin kapasitesinden daha fazlası olmuş; güvenilir çiftliklerden alınan ürünlerle üretim takviye edilmiştir. Çiftlikteki ineklerin türleri ıslah edilirken günde 10 litreden az süt veren inekler yıldan yıla elden çıkarılmıştır. Kalanlar ıslah edilmeye devam edilmiş ve günde 18-20 litre süt veren türler oluşturulmuştur. 1939'da sağmal inek kadrosu 500'e kadar çıkarılması öngörülmüştür (Öztoprak, 2006, 79). Koyun sütlerinden Silivri yoğurdu yapılmıştır. Mevsimine göre inek-manda, inek-koyun ve yaz aylarında koyun yoğurtları üretilmiştir. 1936 yılında 153.271 kg ve 1937 yılında 134.439 kg kadar yoğurt satılmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 72). Çiftlik yoğurdu Ankara piyasasına girmeden önce; Ankara'ya İstanbul, Bursa, Manisa ve Afyon'dan yoğurt gelirken, artık çiftlik Ankara pazarına hakim olmuştur. Çiftliğin Yoğurthanesi, modern teknikleri kullanan sıhhi şartlara uygun bir işletme haline getirilmiştir. Çiftlik bünyesinde peynir yapılmasına da başlanmış, beyaz peynirin yanında kaşar peyniri, tulum ve salamura peynirleri çeşitlerin arasına eklenmiş ve talebe göre miktar arttırılmıştır (Ünal, 2014, 155-173). Yazın Aydos Yaylası'na çıkan koyunların

sütünden kaşar peyniri yapılmış ve çok aranılan bir peynir olmuştur. 1937 yılında 15.209 kg kaşar peyniri ve 20.481 kg salamura peyniri satışı yapılmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 73).

Çiftliğe aşılı ve aşısız Amerikan asması dikilerek bağcılığa da giriş yapılmıştır. Ankara'nın genelinde yerli türler bulunurken, ilk defa aşılı bağ Orman Çiftliğine dikilmiştir (Oraman, 1937). İlk yıllarda oluşturulan bağlardan 1929'da ürün elde edilmeye başlanmış ve deneme amaçlı şarap ve likör üretilmiştir (Öztoprak, 2006, 67). 1931 yılında üretime 2.591 litre şarap ile başlanmış ve 1937 yılında 74.286 litre satışa ulaşılmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 75). 1953'de Ankara'da 1.000.000 litre, Nevşehir yakınlarındaki Nar Köye 1.000.000 ve Kilis'e 1.500.000 litre kapasiteli kav bulunmaktadır. Üretilen şaraplar Ankara Şarabı (kalecik beyaz ve karası), Narköy Şarabı (Emir) ve Kilis Şarabı (Horos karası) gibi, üretildiği yerin adını almaktadır.

Demir Eşya ve Pulluk Fabrikası, çiftliğin ilk dönemlerinde tamirhane olarak kurulmuş, çiftliğin makinelerinin tamiri ve yedek parça imali işleri görülürken, zamanla demir döküm kısmı, tesviye ve montaj kısmı, demirhane ve torna hane, kafes teli işleri eklenmiştir. Ankara ve civarındaki kimi illerdeki traktör ve diğer ziraat makinelerinin onarımı da bu atölyede yapılmaktadır. 1931 yılında çiftliğin pulluk ihtiyacını karşılayıp, fazlasını çiftçiye satmak için piyasaya açılmıştır (Ünal, 2014, 155-173). Demir Eşya ve Pulluk Fabrikası'nda Çiftlikte kullanılmak üzere inşaat malzemeleri, su tesisatı, makine parçaları, heykel ve sütun başlıkları, kapı ve parmaklıklar, havalandırma, elektrik ve havagazı tesisatı, yangın dolapları, havagazı ocakları gibi malzemeler üretilmektedir (Keskinok, 2008, 70-90). 1937 yılında 5.000 pulluk üretilmiş ve 1938'de ise 10.000 pulluk siparişi alınmıştır. Fabrika pulluktan başka, tohum temizleme makinesi, tırmık, tereyağı pres aleti gibi modern tarımı destekleyecek makineler de üretilmiştir.

Çiftlik bünyesinde bir bira fabrikası kurulmasına 1932'de Mustafa Kemal karar vermiş ve etüt yapıldıktan sonra 1933 yılında Malt ve Bira Fabrikası kurulmasına başlanılmıştır. Çiftlikte bira üretilmeye başlandığı dönemde Bomonti-Nektar Müttehit Fabrikaları Anadolu Şirketi bira üretiminde İnhisar İdaresi'nden 1 Ocak 1928'den itibaren aldığı 10 yıllık ruhsatı ile piyasayı tek başına kontrol etmektedir (Soyak, 1973, 698-701). Çiftlik için alınan ruhsatla Bomonti'nin şartlarından daha ağır olmasına rağmen yine de kar edilebildiği görülünce, Ankara'da üretime geçilmiştir. Çiftlik'te bira imalinde kullanılacak makineler

Almanya'dan getirilmiştir. Üretilecek bira çeşitleri, Viyana Beynelmilel Bira Enstitüsü'nün reçeteleri ile hazırlanmış ve Ekim 1934'de piyasaya girmiştir (Öztoprak, 2006, 92). Normal, Siyah, Salon ve Salvator olmak üzere dört çeşit bira üretilmektedir. Bira fabrikası olarak adlandırılsa da, fabrikada malt, bira, buz, soda, gazoz ve dondurma da üretilmiştir. Açılan ilk fabrikanın günlük 8 saat mesai ile günde 2.500 şişe soda ve gazoz ile yılda 3.500 hektolitre bira üretim kapasitesi bulunmaktadır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 66). Biranın hammaddesinin arpa ve şerbetçiotu olması nedeniyle; çiftlik ve çevresinde arpa tarımı ve şerbetçiotu ekiminin genişletilmesine karar verilmiştir. Böylece bira sanayisi, çiftlikteki ve bölgedeki tarımsal ürün deseninin çeşitlendirilmesine katkı sağlamış, civardaki köylülerin alıcısı hazır arpa ve şerbetçiotu ekmesini sağlamıştır. Çiftlikte, tohumu Avusturya'dan getirilen Hana Arpası ziraatı yapılmaya başlanmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 33). Bira sanayisi için arpa ve şerbetçi otu yanında Kırkgöz mevkiinden gelen su kullanılmıştır. Ayrıca bira fabrikasında kullanılan arpalardan çıkan küspeler, çiftlikte hayvan yemi olarak kullanılmıştır (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 65).

Orman Çiftliği Bira Fabrikası'nın genişletilmesi için çiftliğin kendi sermayesinin yanında Ziraat Bankası'ndan kredi çekilmiştir (Öztoprak, 2006, 95). İlk fabrika genişletildikten sonra, ikinci bira fabrikası 1937 yılında 70.000 hektolitre kapasite ile faaliyete geçmiştir. Bomonti şirketinin 1928 yılında imzaladığı imtiyaz sözleşmesini 10 yıl sonra ikinci defa uzatmak istemesine rağmen, üretim izni yenilenmediği için 1937 yılının sonunda üretim faaliyetlerini sona erdirmiştir. Çiftlikte ikinci bira fabrikasının açılması ve karlılığı konusunda Başbakan İsmet İnönü ve Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk arasında bir anlaşmazlık olduğu; Hasan Rıza Soyak'ın hatıralarında aktarılmaktadır. Devletin zirvesinde bir krize de eşlik eden bu sürecin sonunda, Bomonti devletleştirilmiş, İkinci Bira Fabrikası açılmış ve Başbakan Celal Bayar olmuştur (Soyak, 1973, 711). 25 Ekim 1937'de İnönü, Başbakanlıktan istifasını vermiştir (Selek, 1987). 1937 yılında 100.095 litre açık ve 342.199 litre şişe ile toplam 442.294 litre bira satılmıştır. Bomonti'nin kapanması ile rakipsiz kalan Çiftlik Birası için, 1938 üretim programında 850 ton arpa, 5.700 kilo şerbetçi otu kullanarak 25.000 hektolitre bira üretileceği belirtilmektedir (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 66). Rakamlardan, bira fabrikasının tam kapasite çalışmadığı ve kapasitesinin üçte biri kadar bira ürettiği anlaşılmaktadır. İçki ruhsatı yenilenmeyen Bomonti 16 Nisan 1940'da çıkarılan 3811 sayılı kanun ile devletleştirilmiştir.

Cumhuriyet'in ilanı sonrasında Ankara'nın iaşesinde çok önemli bir yeri olan çiftliklerin geleceği hakkındaki ilk değerlendirme; Mustafa Kemal Nutuk'u okurken, Parti'ye bağışlayacağını bildirmesidir. Aradan 10 yıl geçtikten sonra çitlikleri Devlet'e bağışlamıştır. 1930'ların ikinci yarısında Parti ve Devlet arasındaki ayrımın ortadan kalktığı bir dönemde çiftliklerin partiye değil de devlete bağışlanması dikkat çekicidir. Atatürk'ün görüşünü sorduğu Devletin ve Partinin başında bulunan İsmet İnönü; parti ile devlet arasındaki ayrımın ortadan kalktığını ve çiftliklerin devlete bağışlanmasında bir sakınca olmadığını söylemiştir (Soyak, 1973, 712). Atatürk, 11 Haziran 1937'de Başvekalete hitaben yazdığı yazıda; tasarrufunda bulunan bütün Çiftlikleri, üzerlerindeki fabrika ve imalathaneleri ile canlı hayvan varlığını Hazineye bağışladığını bildirmiştir. 12 Haziran 1937 tarihinde Mecliste yapılan görüşmelerde bu durum ele alınmıştır. Tapularının devri noter huzurunda yapılmış olan 154.729 dönümden oluşan arazileri oluşturan çiftlikler şöyledir: *"Ankara'da, Orman, Yağmurbaba, Balgat, Macun, Güvercinlik, Tahar, Etimesut, Çakırlar Çiftliklerinden oluşan Orman Çiftliği; Yalova'da Millet ve Baltacı Çiftlikleri; Silifke'de, Tekir ve Şövalye Çiftlikleri; Dörtyol'da Portakal bahçesi ile Karabasamak Çiftliği; Tarsus'ta Piloğlu Çiftliği."*.

Atatürk'ün 1937 yılında Başvekalete yazdığı, çiftliklerini Devlete bağışlama isteğini belirten mektupta çiftliklerin gelişimini anlatışı sadeleştirilerek anlatımı (*Atatürk'ün Çiftlikleri*, 1939, 24): *"13 sene devam eden çetin çalışmaları esnasında, bu iklimde yetişen her çeşit ürün ve ziraat sanatıyla ilgilenen müesseseler, ilk senelerden itibaren bütün kazancını çiftliğin gelişmesine aktarmış, büyük küçük türlü türlü fabrika ve imalathaneler kurulmuş, bütün ziraat makine ve aletleri yerinde kullanılarak, tamirleri yapılabilmiş, yerli ve yabancı hayvan ırklarından bölgeye en uygunu seçilerek yetiştirilmiş, kooperatif şekliyle civar köylerle de işbirliğine gidilmiştir. Çiftliğin yerine göre arazi ıslah edilmiştir."* Devredilen fabrikalardan Ankara'da olanların kapasiteleri şöyledir: *"Yıllık 7.000 hektolitre kapasiteli Bira Fabrikası ve aynı düzeyde Malt Fabrikası, günde 4 ton kapasiteli Buz Fabrikası, günde 3.000 şişe üretebilecek Soda ve Gazoz Fabrikası, yılda 14.000 çeşit deri işleyebilecek Deri Fabrikası, Ziraat Aletleri ve Demir Fabrikası, günlük 15.000 kg pastörize süt ve 1.000 kg tereyağı kapasiteli modern süt fabrikası, Yoğurt İmalathanesi, yılda 80.000 litre kapasiteli Şarap İmalathanesi, iki taşlı elektrikli Değirmen."*

Çiftliklerin Hazine'ye bağışlandıktan sonra 1938'de Ziraat Vekaletine bağlı "Devlet Ziraat İşletmeleri Kurumu" oluşturulmuştur. 1 yıl sonra; bira fabrikaları 6 Temmuz 1939 tarihinde İnhisarlar Umum Müdürlüğü'ne verilmiştir. İnhisarlar Umum Müdürlüğü, Ankara Bira Fabrikası'nda gazoz ve soda üretimine 1940

yılında son vermiştir. 1943 yılında fabrika bünyesinde 20.000 litre kapasite ile şarap üretilmeye başlanmış; Tekel'e devredildikten sonra, 300.000 litrelik rakı şişeleme ünitesi kurulmuş, daha sonra şişeleme kapasitesi artırılmıştır (Saltan vd., 1973, 87-91). 1949 yılında Devlet Üretme Çiftlikleri Genel Müdürlüğü'ne bağlanmış, 1950 yılının başında ise *Atatürk Orman Çiftliği Müdürlüğü*'ne dönüştürülmüştür. 24 Mart 1950 tarihinde kabul edilen 5659 sayılı yasa ile *Atatürk Orman Çiftliği* 7.500.000 lira sermaye ile kurulmuştur.

Sonuç

Bu çalışmada Ankara'da meclisin açılması sonrasında şehrin 1923'de devlet merkezi olarak konumunun yasal güvenceye alınması ve şenlendirilmesinde İstanbul'un şehremaneti kurumunun doğrudan örnek alındığına dair çeşitli bilgiler verilmiştir. Bu süreçte; Ankara'nın vilayet merkezinden hükümet merkezine dönüşüm sürecinde Ankara Şehrameti'nin bina yapımı, kamulaştırma ve şehrin planlanmasındaki etkin rol alışı, Mondros Mütarekesi sonrasında İstanbul'da faaliyeti sona eren İmalatı Harbiye Atölyelerinin Ankara merkezli olarak kurulması ve Mustafa Kemal Paşa'nın kendi mülkü olarak faaliyete geçirdiği Orman Çiftliği'nin şehrin iaşesinin çözülmesinde önemli bir aktör olduğuna dikkat edilmelidir.

Ankara'nın makarrı idare olmasından ve Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra, 1924 yılında iaşesine yönelik adımlar bizzat Mustafa Kemal Paşa tarafından atılmış ve Orman Çiftliği ile süreç başlamıştır. 1924 yılına kadar Ankara'ya yönelik herhangi bir iaşe çalışması olmaması dikkat çekicidir. Ankara'nın göç alan ve kalabalıklaşan nüfusu yakın köylerinin üretimi ile karşılanmaya çalışılmıştır. Çiftlikler kurulduğu 1924 yılından itibaren 1937'de Hazine'ye devredilene kadar, dönemin koşullarına uygun olarak üretim yapısını sürekli değiştiren, ticari faaliyetlerinde kazandıklarını üretim alanını genişletmek için harcayan bir kurum olmuştur. Çiftlik kendi ineklerinden sağdığından daha fazla sütü köylülerden alarak işlemektedir. Bu yöntem, bira fabrikasına arpa temini sırasında da tercih edilmiştir. İlerleyen yıllarda üretim alanları daralırken sanayi üretimini artırmak için, köylülerden süt, üzüm, arpa, bal alınmış ve AOÇ olarak paketlenip logo basılarak piyasaya sürülmüştür. Çiftlikler gelişirken, çevresini de geliştiren ve üretimi pazara yönlendiren bir niteliğe sahip olmuştur. Bunun en temel nedeni Ankara'nın ihtiyaçlarının artışına yanıt verebilecek başka bir kurumun olmayışıdır. 1937 yılında Hazineye devredildikten sonra 1950'de AOÇ kurulana

kadar yaşadığı idari değişikliklerle, ne özünü koruyabilmiş ne de kuruluş amaçlarına geri dönebilmiştir.

Milli Mücadele'nin idare edildiği merkez olarak öne çıkarken burada kurulmaya başlayan savaş sanayisi, İstanbul'un payitahtlığını yitirmesi sonra Ankara'nın resmen merkez olma sürecinde tamamen kurumsallaşmıştır. Yeni kurulan devletin merkezi olarak kendisine çektiği nüfusun, Ankara'nın olanakları ile iaşesi için Mustafa Kemal Paşa'nın girişimciliği ile kurulan Orman Çiftliği; şehirdeki pazara yönelik ilk hayvansal ve tarımsal üretimi yapmıştır. Pek çok yerde başarısız bir uygulama olarak kayıtlara geçen Numune Çiftlikleri deneyiminden önemli dersler alınmış, Mustafa Kemal Paşa'nın Ankara'ya ilk geldiğinde kaldığı Kalaba'daki Numune Çiftliği'nin tersine; Orman Çiftlikleri, başarılı ve üretken bir çiftlikten modern bir gıda sanayisine dönüşerek şehri beslemiştir.

Bu çalışma Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ve Ankara'nın başkent oluşunun 100. Yılı düşünülerek hazırlanmıştır. Bu yüz yıl boyunca çoğu zaman yöneticilerin özenle yaklaştığı bir şehir olsa da, bu özen süreklilik göstermemiştir. 1950lilerin ikinci yarısında yöneticilerin şehre olan ilgisini kaybetmye başlamış, gün geçtikçe bu ilgisizlik daha çok artmış ve Ankara'nın başkent özelliklerini kazandıran pek çok fonksiyondan mahrum bırakıldığı görülmüştür. Bu açıdan İstanbul'un işgali sonrasında Ankara'nın başkent oluş dinamiklerini tekrar hatırlamak ve hatırlatmakta fayda vardır.

Kaynakça

50 Ünlü Vali, Meşhur Valiler, İçişleri Bakanlığı. Ankara: İçişleri Bakanlığı Merkez Bürosu Yayınlarından Sayı 1, 1969.

50 Yılda Türk Sanayii, Ankara: Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. 1973.

Altaban, Özcan. "Cumhuriyetin Kent Planlama Politikaları ve Ankara Deneyimi", *75 Yılda Değişen Kent ve Mimarlık*. ed. Yıldız Sey. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 1998.

Atatürk'ün Çiftlikleri, Devlet Ziraat İşletmeleri Kurumu Neşriyatı. İstanbul-Ankara: Alaeddin Kıral Klişe Fabrikası ve Basımevi, 1939.

Ceylan, Mustafa. *Tarihi ve Folkloruyla Elmadağ*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1983

Evsile, Mehmet. *Atatürk Devri Harp Sanayii (1920-1938).* Elazığ: Fırat Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1992.

Gözler, Kemal. *Türk Anayasaları.* Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları, 1999.

İlbay, Asaf. *Çocukluk Arkadaşım Atatürk*. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2014.

Kaymaz, Nejat. "Mîsâk-ı Millî Üzerinde Yapılan Tartışmalar Hakkında". *VIII. Türk Tarih Kongresi Bildirileri 11-15 Ekim 1976 C. III*. Ankara: TTK, 1976.

Kaynar, İhsan Seddar. *Engürü'den Ankara'ya: Ankara'nın İktisadi Tarihi (1892-1960)*. Ankara: Efil Yayınları, 2020.

Kocabaşoğlu, Uygur vd. *Türkiye İş Bankası Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2001.

Köksal, Aydoğan. "Kızılırmak doğusunda Ankara'nın üç ilçe merkezi". *Türk Coğrafya Dergisi 22-23* (1963-64), 169-185.

Öztoprak, İzzet. *Atatürk Orman Çiftliği'nin Tarihi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2006.

Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretlerinin Ankara Çiftlikleri, Ankara: Hakimiyeti Milliye Matbaası, 1926.

Saltan, Şevket vd., *Cumhuriyetin 50. Yılında Tekel*, Ankara, 1973.

Sarıoğlu, Mehmet. *"Ankara" Bir Modernleşme Öyküsü (1919-1945).* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2001.

Selek, Sabahattin. *İsmet İnönü Hatıralar 2. Kitap*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1987.

Soysal, İsmail. *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları Cilt-1 (1920-1945)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2000.

Ünal, Reşat. "Atatürk Orman Çiftliği". *Mühendislik-Mimarlık Öyküleri 1*. ed. Mahmut Kiper. Ankara: TMMOB Yayınları, 2014.

DEMOKRASİ PLATFORMU DERGİSİ

Demokrasi Platformu Dergisi
International Refereed Journal
P-ISSN: 1305-4600-E-ISSN:2792-0909
11 (37), 2022, 348-364.

Feminist Teoloji Bağlamında Judith Plaskow ve Teolojisi

Judith Plaskow and Her Theology in The Context of Feminist Theology

Aysel OKUDAN

Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dinler Tarihi
PhD Student, Ankara University, Institute of Social Sciences, History of Religions, Ankara/Türkiye
E-posta: ayselokudan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3850-7355

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makale / Research Article
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Kış-Aralık/Winter-December
Geliş/Received: 10 Ekim/October 2022
Kabul/Accepted: 14 Aralık/December 2022
Yayın/Published: 31 Aralık/December 2022.

Atıf/Cite As

Okudan, Aysel. "Feminist Teoloji Bağlamında Judith Plaskow ve Teolojisi". *Demokrasi Platformu Dergisi,* (2022), 11/37: 348-364.

İntihal/Plagiarism

İntihal Taraması/Plagiarism Detection: Bu makale intihal taramasından geçirildi ve intihal tespit edilmemiştir. /This paper was checked for plagiarism. No plagiarism detected.
Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Aysel Okudan)
Finansal Destek / Grant Support: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmiştir. / The authors declared that this study has received no financial support.
Yazar Katkıları / Author Contributions: Aysel Okudan % 100
Web: https://www.demokrasiplatformu.com/dergi|
e-mail to: demokrasiplatformudergisi@gmail.com
Copyright © Published by Serkan Yorgancılar, Ankara-Turkiye.

Öz

1960-1970'lerde Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde etkinliğini artıran feminist hareket, çok geçmeden Yahudi geleneğini de etkilemiştir. Yahudi kadınlar, kendi sosyal ve dini hayatlarında varlıklarını sorgulamaya ve eleştirmeye başlamıştır. Judith Plaskow, söz konusu eleştirinin akademik ortama taşınmasında etkili olan feminist hareketin öncü isimlerindendir. Kendisini ilk Yahudi feminist teolog olarak tanımlayan Plaskow, aynı zamanda yazar ve aktivisttir. Bu çalışmada, Plaskow'un feminist teoloji çalışmalarındaki katkılarının araştırılması ve ortaya konulması amaçlanmıştır. Judith Plaskow, Yahudilik'te kadın sorununun politik veya sosyolojik değil, teolojik olduğunu iddia etmiştir. Problemin kaynağı olarak ataerkil yapı sergileyen halakanın düzeltilmesiyle uğraşmak yerine Yahudi teolojisine odaklanılması gerektiğini savunmuştur. Yahudi toplumunun temellerini yeniden ele almak için Yahudilerin Sina Dağı'nda Tanrı ile karşılaşma deneyimlerinden işe başlamak gerektiğini iddia etmiştir. Zira Yahudi tarihinin en merkezi olayında sadece erkekler muhatap alınarak kadınlar görmezden gelinmiş ve onlarla ilgili herhangi bir kayıt da aktarılmamıştır. Çünkü kutsal metinler erkekler tarafından oluşturulup yayılmış ve yorumlanmıştır. Bunun sonucunda da erkek merkezli, kadın deneyimini göz ardı eden bir Tanrı dili ortaya çıkmıştır. Plaskow, Tanrı hakkında kullanılan bu dilin sosyolojik olarak şekillendiğini dolayısıyla Tanrı'ya atfedilen niteliklerin ondan ziyade toplumun sosyal düzeni hakkında bilgi verdiğini savunmuştur. Kadınların kendilerini Yahudiliğin bir parçası olarak hissedebilmeleri için geleneksel kaynaklarda bulunmayan kadınların deneyimlerinin de Yahudi geleneğine dahil edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Çalışmamız neticesinde Plaskow'un genel olarak feminist teolojisine, özel olarak ise Yahudi feminist teolojisine getirdiği eleştiriler, sağladığı katkılar ve sunduğu yenilikler tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra oldukça yakın bir geçmişe sahip olan feminist teolojinin, Yahudilik geleneği üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine imkan bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yahudilik, Teoloji, Feminizm, Kadın, Judith Plaskow

Abstract

The feminist movement, which increased its influence in North America in the 1960s-1970s, soon influenced the Jewish tradition. Jewish women began to question and criticize their existence in their social and religious lives. Judith Plaskow is one of the pioneers of the feminist movement, which is influential in the transfer of the said criticism to the academic environment. Plaskow, who describes herself as the first Jewish feminist theologian, is also a writer and activist. In this study, it has been aimed to investigate and reveal Plaskow's contributions to feminist theology studies. Judith

Plaskow has argued that the Jewish woman's problem is not political or sociological, but theological. She has claimed that instead of dealing with the correction of the patriarchal halakha as the source of the problem, it is necessary to focus on Jewish theology. She has put forward that in order to reconsider the foundations of Jewish society one must begin with the Jewish experience of encountering God at Mount Sinai. Because, in the most central event of Jewish history, only men were addressed and women were ignored and no record of them was reported. Because the scriptures were created, disseminated and interpreted by men. As a result, a language of God has emerged that is male-centered and ignores the female experience. Plaskow has argued that this language used about God has been sociologically shaped, so the features attributed to God provide information about the social order of society rather than God. She has also argued that women's experiences, which are not found in traditional sources, should be included in the Jewish tradition so that women can feel themselves as part of Judaism. As a result of our study, Plaskow's criticisms, contributions and innovations to feminist theology in general and Jewish feminist theology in particular have been determined. In addition, it has become possible to evaluate the effects of feminist theology, which has a very recent past, on the Jewish tradition.

Key Words: Judaism, Theology, Feminism, Woman, Judith Plaskow

Giriş

Feminist teoloji, Hıristiyan teolojisi içerisinde yer alan bir akademik disiplindir ve genel olarak Hıristiyan geleneğinin ataerkil geçmişini ve öğretilerini tarihsel ve toplumsal olarak ötekileştirilmiş kadın bakış açısından yeniden yorumlamaktadır. 1960 ve 1970'lerde ikinci dalga feminist hareketle özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde Hristiyan ve Yahudi teologların da bu dalgaya katılmasıyla ortaya çıkmıştır. Feminist teoloji, feminist eleştirinin ve cinsiyetin yeniden inşaası paradigmasını teoloji alanına taşımaktadır.[1] *Teolojide erkek egemenliği ile kadın itaatinin meşrulaştırılmasını, Tanrı hakkında dışlayıcı bir eril dilin kullanılmasını, erkeklerin kadınlardan daha çok Tanrıya benzediği, Kilise ve toplumdaki liderler olarak sadece erkeklerin Tanrıyı temsil edebileceği ve kadınların erkeğe itaat etmek amaçlı yaratıldığı ve bunu reddetmeleri durumunda günah işledikleri şeklindeki görüşleri* sorgulamaktadır.[2] Feminist teolojinin ilk dönemlerinde, hareketin öncü isimleri olarak *Rosemary Radford Ruether, Elisabeth Schüssler Fiorenza* gibi Hıristiyan

[1] Esra Akay Dağ, "Ötekinin Ötekisi: Hristiyan Feminist Dinler Teolojileri", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (05 Ağustos 2020), 876-877.
[2] Peter Baron, "Gender and Theology", *How to Get an A Grade New Specification OCR H573/1,2,3* (Independently published, 2018), 242.

teologlar; *Judith Plaskow* gibi Yahudi teologlar, *Rita Gross* gibi Budist teologlar ile *Mary Daly* ve *Carol Christ* gibi kurumsal bir dinin mensubu olmayan feministler aynı amaç uğruna hareket etmişlerdir.[3]

Yahudi teolojisinin amacı, Yahudiliğin merkezinde yer alan deneyimler ve olaylar üzerinde düşünmek, çağdaş ihtiyaçlara cevap olarak merkezi Yahudi inançlarını yeniden formüle etmek veya dönüştürmek ve insanların temel sorularını anlamak için bir çerçeve oluşturmaktır. Yahudi feminist teolojisi ise Yahudi teolojisinin bir enstantanesini sunan, eleştirel ve yapıcı bir girişimdir. Yahudi toplumunun yeniden oluşumu için gerekli görülmektedir. O, geleneğe hem derin bir cinsiyetçilik eleştirisi ile hem de Yahudi hayatına kadınların tam katılımının dini anlamının tasavvuru ile yaklaşmaktadır. Yahudi feminist teolojisi, köklerini Yahudi toplumundan almasının yanı sıra eleştirel ve yapıcı bir tecrübe olarak daha geniş alana sahip feminizm biliminin bağlamının bir parçasıdır.[4]

Hıristiyan feminist teolojisiyle kıyaslandığında Yahudi feministler tarafından daha önceki Yahudi ilahiyatçıları eleştiren neredeyse hiçbir çalışma yapılmadığı dikkat çekmektedir. Hıristiyan (ve Hıristiyan olmayan) feministler, Hıristiyan teolojisinde etkili olan Aziz *Augustine, Thomas Aquinas, Paul Tillich, Reinhold Niebuhr* vb. isimlerin kadınlarla ilgili görüşlerini incelemesine rağmen Yahudi feminist geleneğinde *Saadia Gaon, Maimonides (Ibn Meymun), Franz Rosenzweig, Martin Buber* veya diğer Yahudi düşünürlerin kadına bakışını ele alan hiçbir paralel çalışma bulunmamaktadır. Bundan dolayı Yahudi feminizmi içinde özel olarak teolojik bir diyalog oluşmamıştır.[5] Güçlü bir Yahudi teolojik geleneğinin olmaması, Yahudilerin Amerikan kültüründe azınlık statüsünde bulunması, boşanma gibi kanunların varlığının kadınların yaşamlarına zarar vermesi ve bu meselelere hızlı çözüm arayışı gibi nedenler, Yahudi feminizmine öncülük etmiştir. Örneğin günlük yaşamda yemek hazırlamak için kadınlar sorumlu olmasına rağmen Yahudilerin kaşrut (diyet yasaları) uygulamasını düzenleyen kişi erkek hahamdır. Ev dışında kamusal alanda gerçekleştirilen kutsal kitap çalışması ve ibadet gibi dini faaliyetler, yalnızca erkekler için zorunlu kabul edilmiştir. Kadınlar din görevlisi olamaz, dini töreni idare edemezler ve birçok duanın ifa edilebilmesi için gerekli olan ve İsrail topluluğunu temsilen on erkekten

[3] Akay Dağ, "Ötekinin Ötekisi", 878-879.
[4] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", *Judith Plaskow: Feminism, Theology, and Justice*, ed. Hava Tirosh-Samuelson and Aaron W. Hughes, Library of Contemporary Jewish Philosophers, Volume 6 (Leiden Boston: Brill, 2014), 1.
[5] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 51.

oluşan *minyana* dahil edilemezler. Sinagoglarda toplu yapılan ibadetlerde erkeklerle kadınlar bir arada bulunamazlar. Sinagogların balkon kısmında veya yandaki bazı bölümlerinde *Ezrat Naşim* adındaki yerler kadınlara ayrılmıştır ve bu yerler, kafesler veya perdelerle kapatılmıştır.[6]

Yahudi feminist teolojisinin ilgi alanına *Tanrı, Tanrı dili, Tevrat, İsrail toplumu, halaka, ibadet, Yahudi geleneği* ve *kadın tecrübesi* vb konular girmektedir.[7] Yahudi dini uygulamalarından ve kadınların toplumsal olarak dışlanmasından başlayarak Yahudi feministler Tevrat, halaka ve dua metinlerindeki yerleşik teolojik varsayımları incelemişler ve erkekliğin normatif karakter olmasından kadın-erkek ayrımının kutsallıkla bağdaştırılmasına kadar bir dizi temel varsayımı sorgulamışlardır.[8]

Ülkemizde Yahudiliği feminist perspektiften ele alan akademik çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Konumuzla ilgili müstakil bir çalışma bulunmaması bizi bu çalışmaya yönlendirmiştir. Çalışmamızda Judith Plaskow'un teolojisi, feminist teoloji bağlamında ele alınmıştır. Kendisini ilk Yahudi feminist teolog olarak tanımlayan Judith Plaskow'un feminist teoloji anlayışı genel bir biçimde ortaya konmuştur.

Yöntem

Plaskow, teolog olmasının yanı sıra yazar ve aktivisttir. Feminist eleştirinin akademik ortama taşınmasında etkili olan öncü isimlerdendir. O, Yahudi kadınının konumunu iyileştirme ve kadınların deneyimlerini Yahudi teolojisine dahil etme noktasında farklı Yahudi gruplarına (Ortodoks, Muhafazakar, Reform veya Yeniden Yapılanmacı vb) mensup olup farklı yaklaşım ve önceliklere sahip feminist araştırmacılarla ortak amaca hizmet etmektedir.[9] Klasik reform cemaatinde yetişmiş bir Yahudi olarak Plaskow'un teolojisinin nasıl şekil aldığının anlaşılması için öncelikle kendi eserleri taranmıştır. Onun çalışmaları, Yahudi feminist teolojisinin geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Bu nedenle başlıca eserlerine yer verilerek her birinde Yahudi geleneğinin hangi yönlerini eleştirip ön plana çıkardığı tespit edilmiştir.

[6] "Yahudilik'te kadın", *Şalom Gazetesi* (Erişim 25 Kasım 2022).
[7] "Feminist Theology", *Jewish Women's Archive* (Erişim 25 Kasım 2022).
[8] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 52.
[9] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 49.

Plaskow'un üniversitede Yahudi teolojisi alanında kendisine uygun eğitim imkanı bulamadığı için Protestan teolojisi eğitimi alması ise ona kendi dinine dışardan bir gözle bakabilme fırsatı sunmuştur. Katıldığı feminist toplantılar ve Yahudilik içinden ve dışından farklı feminist teologlarla kurduğu iletişim, onun düşünce hayatında oldukça etkili olmuştur. Plaskow'un akademik hayatıyla ilgili söz konusu bilgiler ışığında, onun teolojisini feminist teoloji bağlamında değerlendirebilmek amacıyla ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır. Büyük ölçüde deskriptif yönteminin kullanıldığı çalışmamızda karşılaştırma metoduna da başvurulmuştur.

Bulgular

1960'larda feminist devrimin sahneye çıkmasıyla kadınların sosyal ve ekonomik eşitsizlik konusunda artan bilinci, kısa zamanda dini topluluklara da yayılmıştır. Birçok Amerikan Protestan mezhebinde olduğu gibi Amerikan Yahudiliğinin liberal hareketleri de kısa süre içerisinde kadınları dini liderlik için haham olarak eğitmek ve atamak amacıyla oy vererek dini sisteme dahil etmeye başlamıştır. İlerleyen yıllarda, Yahudi kadınlar talepte bulunmaya devam etmiş ve hem sinagog ibadetinde hem de yönetiminde erkeklerle eşit statüye sahip olmuşlardır. Daha fazla kadın haham ve kantor/hazan, rol model olarak hizmet ettikçe Yahudi kadınlarının daha önceden erkeklerin nüfuzunda olan tüm dini sorumlulukları üstlenmeleri ve tüm dini faydalardan yararlanmaları yaygın hale gelmiştir.[10]

1970'lerin başlarından itibaren küçük bir grup Yahudi kadın, Tanrıyla ilgili kullanılan dil, kavram ve değer türleri hakkında teolojik görüşler ifade etmeye başlamıştır. Rachel Adler, cinsiyetler arasındaki eşitsizliğin feminist ideallerine uygun olmadığını iddia ederek toplumsal cinsiyet konularının Yahudi hukukunda merkezi bir rol oynamasını talep etmiştir.[11] Tamar Ross ise Tevrat'ın kadınlar konusundaki tutumunun kaldırılması için alternatif Tevrat okumaları önermiştir. Söz konusu isimlere rağmen Plaskow, Yahudi feministlerin teoloji ile yeterince ilgilenmediklerine inanmaktadır.[12] Sonuç olarak bu dönemin Yahudi kadın hareketi, Yahudi dini ve toplumsal yaşamında kadınların görüntüsü ve statüsü ile halakasal ve kurumsal değişimle ilgili bir sivil haklar hareketi olarak sürmüştür.

[10] "Feminism and Judaism" (Erişim 26 Kasım 2022).
[11] "Rachel Adler", *Jewish Women's Archive* (Erişim 25 Kasım 2022).
[12] Ronit Irshai, "Toward a Gender Critical Approach to the Philosophy of Jewish Law (Halakhah)", *Journal of Feminist Studies in Religion* 26/2 (2010), 58.

Yahudi kadınının sorununun politik veya toplumsal olmasından ziyade teolojik olduğunu iddia eden ilk Yahudi feminist olarak Judith Plaskow'un ismi zikredilmektedir.[13] Klasik reform cemaatinde yetişen Plaskow, teolog olmayı çok istemesine rağmen 1960'lı yıllarda ülkede Yahudi teolojisi çalışacak bir yer olmadığı için Protestan teolojisi programına kaydolmuştur. Yale Üniversitesi'nde din çalışmaları alanında aldığı eğitiminin ikinci yılında (1969) feminist olmuştur. Plaskow'un hayatında ve düşüncesinde özellikle feminist toplantılar ve kurumlar aracılığıyla oluşan entelektüel dostluklar etkili olmuştur. Plaskow, feminist olduğunda *Yale Kadın İttifakı*'nın bir üyesidir. Feminizmi sadece tezine değil, aynı zamanda kurumsal yapılanmaya da uygulamıştır. Yale Kadın İttifakı aracılığıyla çığır açan *Kadın Ruhu Yükseliyor: Dinde Feminist Bir Okur* (Womanspirit Rising: A Feminist Reader in Religion-1979) adlı antolojiyi ve sonraki birkaç çalışmayı birlikte düzenlediği Carol Christ ile tanışmıştır. Plaskow, 1972'den 1974'e kadar *Amerikan Din Akademisi* (American Academy of Religion)'nin ve yeni kurulan Kadınlar ve Din Grubu (Women and Religion Group of the American Academy of Religion)'nun eş başkanlığını ve söz konusu grubun Kadın ve Din Bölümü olarak düzenli hale geldikten sonra ise yönetim kurulu üyeliğini yapmıştır. 1981'de aralarında Martha Ackelsberg, Marcia Falk, Drorah Setel ve Sue Levi Elwell'in yer aldığı öncü Yahudi feminist grup B'not Esh'in kurucu ortağı olmuştur. B'not Esh'in kadınları, Plaskow'un hem özgün hem de dönüştürücü bir Yahudi teolojisi yaratma kararlılığını teşvik etmiştir. Aynı zamanda Dinde Feminist Araştırmalar Dergisi (Journal of Feminist Studies in Religion)'nin kurucu ortağı ve 1983'ten 1994'e kadar yardımcı editörü olarak görev yapmıştır. Son olarak, Amerikan Din Akademisi'nde müdür yardımcısı (1992-94 ve 1998-99), başkan yardımcısı (1995-96) ve başkan (1996-97 ve l997-98) olarak görev yapmıştır.[14]

Plaskow, uzun bir süre Hıristiyan teolojisine odaklandıktan sonra ilgisini yavaş yavaş Yahudiliğe çevirmiştir. 1973'te *Yahudi Feministi: Kimlikler Çatışması* (The Jewish Feminist: Conflict of Identities) başlıklı ilk ulusal Yahudi feminist konferansını veren Plaskow, devam eden yıllarda bir kadının gerçekten Yahudi olup olamayacağını sorgulayan birkaç konferans vermiştir. Söz konusu konferanslarının ardından Yahudilik'te soyun anneden devam ettiği ancak hiçbir

[13] Hava Tirosh-Samuelson, "Judith Plaskow: An Intellectual Portrait", *Judith Plaskow: Feminism, Theology, and Justice*, ed. Hava Tirosh-Samuelson and Aaron W. Hughes, Library of Contemporary Jewish Philosophers, Volume 6 (Leiden Boston: Brill, 2014), 1.
[14] "Judith Plaskow", *Jewish Women's Archive* (Erişim 25 Kasım 2022).

zaman onun tam olarak kadınlar tarafından kabullenilip sahiplenilmediği sonucuna varmıştır.[15] Ona göre feminist Yahudi kadınlarının temel problemi, geleneksel Yahudiliğin ataerkil perspektifi ile feminist kadınların Yahudi kimliği (ya da Yahudi kadınlarının feminist kimliği) arasındaki katlanılmaz boşluktur. Söz konusu ataerkil perspektife Yahudi tarihi ve kutsal metinlerin inşası üzerindeki ataerkil hegemonya, İsrail topluluğunu tanımlayan ve onun içinde güç dağıtan ataerkil ayrıcalık, münhasıran eril Tanrı dilini meşrulaştıran ataerkil tekeller ve beden ve cinselliğe ilişkin ataerkil anlayışlar şeklinde birçok yerde rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda Plaskow'un ilgilendiği konuların başında; *eril Tanrı dilinin kadınlar üzerindeki etkisi, erkek üretimi olan geleneksel kutsal metinler, kadınların erkek egemen dine eşit katılımında yaşanan sorunlar, monoteist tanrının erilliği, tek tanrılı geleneklerde gizli kalmış kadınların ötekiliği, dinde otorite ve hiyerarşi, cinsel ahlak ve eşcinsel hakları* gelmektedir.

Plaskow, Cynthia Ozick tarafından kaleme alınan "Doğru Soruyu Bulmaya Yönelik Notlar" (Notes Toward Finding the Right Question-1979)' a yanıt olarak "Doğru Soru Teolojiktir" (The *Right Question Is Theological*-1982) başlıklı makalesini yazmıştır. Ozick, çalışmasında Yahudi teolojisini tartışmanın dışında tutarak kadınların sosyal hayatta karşılaştığı ayrımcılıkları sosyolojik analizlerle açıklamaya çalışmıştır. Kadının itaatinin köklerinin Tevrat'a dayanmadığını; tarihsel adet ve uygulamaların sonucu oluştuğunu ve bunun da halakayla onarılabileceğini savunmuştur. Plaskow, söz konusu eseriyle halakanın ataerkil bir yapı olduğunu, kadınların temel ötekiliği hakkındaki teolojik varsayımlardan kaynaklandığını iddia etmiştir. Sorunun çözümünde halakadan ziyade teolojinin birincil olduğu konusunda ısrar etmiştir. Onarılamaz bir halakayı düzeltmeye çalışarak zaman kaybetmek yerine kadınların teolojik söylemi yeniden oluşturması gerektiğini savunmuştur.[16]

Plaskow, Yahudiliğin eskiden itibaren sadece erkeklere hitap ettiğini ve onlarla ilgili söz söylediğini, kadınları tamamen dışladığını veya erkeklerin kontrol ettiği sistemler tarafından yönetilenin bir parçası ve "öteki" olarak görmezden geldiğini ispatlamaktadır. Halakanın oluşumunda kadınların eli olmadığı için ne kurumlarında ne gelişiminde ne de düzeltilmesinde yeri yoktur. Dolayısıyla kadınların adalet arayışında kaynak olarak halaka üzerinde karar kılmak daha yeni

[15] "Judith Plaskow", *Wikipedia*, 23 Ağustos 2022.
[16] Judith Plaskow, *The Coming of* Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics *1972-2003*, ed. Judith Plaskow with Donna Berman (Beacon Press epub, 2015), 103-109.

yeni gündeme gelmeye başlayan "kadın tecrübesi" sorununun önüne geçmek anlamına gelmektedir. Yahudi geleneği, tüm Yahudilerin değil sadece Yahudi erkeklerin ürünüdür. Kadınlar, bu yazılı geleneğe katkı sağlayamamıştır. Dolayısıyla Yahudi geleneği, kadınların yasalarının gerçekliklerini yansıtmamaktadır. Bu kayıp, kadınların ötekiliğinin ve Tanrının erilliğinin hem sebebi hem neticesidir.[17]

Plaskow, Yahudilik'teki kadın sorununa çözüm olarak derin ve radikal değişimler talep etmektedir. Çünkü ona göre kadınların pozisyonlarına ilişkin değişiklikler yani eşitçilik (kadınların dini yaşama eşit veya daha düzgün erişimi), baskıcı halaka hükümlerinde ve kadınlara karşı tutumlardaki bazı iyileştirmeler, litürji ve metinler ile ritüellerdeki bazı değişiklikler yeterlilikten uzaktır. Bu değişiklikleri hiçbir şekilde göz ardı etmemekle birlikte bu eğilimin ayrımcılığın daha derin biçimlerini ve halen ortodoks ve ultra-ortodoks topluluklar haricinde daha gelişmiş Yahudi topluluklarında bile mevcut olan kadınların dışlanmasını bulanıklaştırdığını ısrar etmektedir.[18] Bunlara ek olarak Yahudi geleneğinde teoloji önemsiz olarak görülmekte ve temel Yahudi değerleri içerisinde cinsiyetçilik desteklenmekte ve kışkırtılmaktadır. Plaskow, Yahudiliğin teolojik olmayan bir gelenek olduğu varsayımına meydan okuyarak Yahudilik'teki otoriteyi analiz ettiğinde rabbinik metinlerden ziyade yasa ve kutsal metinler üzerindeki teolojiyi vurgulamaktadır.[19] Plaskow'a göre *Tanrı, Tevrat ve İsrail* anlayışı yeniden yorumlanmalı ve yeni dini ritüeller oluşturulmalıdır. Hahamlık sistemi yeniden yapılandırılmalıdır.[20] Plaskow, eşcinselliği ayıplayan ve lezbiyenliği görmezden gelen zorunlu heteroseksüellik sistemini oluşturan ve zorlayan Yahudi geleneğinin gelişimine öncülük eden otoriteleri suçlamaktadır.[21]

Yahudiler, Tanrının ne eril ne dişil olduğuna inanmaktadırlar. Ancak ibadet ve dua esnasında Yahudi ilahını tarif eden imgeler münhasıran erildir. Hem kutsal kitapta hem de rabbi metinlerinde, geleneksel litürjide Tanrı'ya atfedilen eril imgeler erkekliğin statüsünün normatif oluşuyla ilişkilidir. Eril bir Tanrı fikri, toplumda erilliğin normatif olmasını desteklemektedir. Tanrı, tüm gerçekliğiyle

[17] Judith Plaskow, *The Coming of Lilith* Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics *1972-2003*, 110-117.
[18] Hagar Lahav, "Judith Plaskow. Edited by Donna Berman. The Coming of Lilith: Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics 1972-2003. Boston: Beacon Press, 2005", *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies & Gender Issues* 12 (01 Ekim 2006), 2.
[19] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 49.
[20] Hava Tirosh-Samuelson, "Judith Plaskow: An Intellectual Portrait", 1.
[21] Hagar Lahav, "Judith Plaskow. Edited by Donna Berman. The Coming of Lilith", 3.

tamamen bilinemeyeceğinden ona atfedilen imgeler ondan çok kadının ikincil statüde olduğu sosyal düzen hakkında bilgi vermektedir. Çünkü kutsal metinler erkeklerce yazılmış, yayılmış ve yorumlanmıştır. Bunun sonucunda ise ortaya erkek merkezli, kadın tecrübesini gözardı eden, erkekliği normatif kılan bir Tanrı dili çıkmıştır. 1970'lerden itibaren Tanrı hakkında kullanılan dil, Yahudi feministlerinin ilk odak noktası olmuştur. Rita Gross, Tanrı'nın dişil zamir (İngilizce: she) ile kabul edildiği takdirde kadınların Yahudi ahit toplumuna dahil edileceğinde ısrar etmiştir. 1976'da Brown Üniversitesi öğrencilerinden Naomi Janowitz ve Maggie Wenig, Tanrının dişil zamir ve imgelerle bahsedildiği İngilizce bir Şabat dua kitabı yazmıştır. Judith Plaskow, Marcia Falk, and Rachel Adler gibi feminist düşünürler, geleneksel Tanrı imgelerine yönelik eleştiriyi daha fazla geliştirmişlerdir.[22] Plaskow, dilin halakayı ilgilendiren bir konu olmadığını dolayısıyla da bu durumun halaka vasıtasıyla düzeltilemeyeceğini iddia etmiştir. Yahudi toplumunda kadınların eşitliği, din dilinin Tanrı'nın dişil boyutlarıyla kabul edilmesi şeklinde köklü bir değişikliği gerektirmektedir.[23] Feminizm, Yahudi insanlığının yeniden tanımlanmasını destekleyen ve yansıtan yeni bir tanrı anlayışı talep etmektedir. Mistik gelenekte kabullenilen ancak onda bile erkekler tarafından şekillendirip dillendirilen Tanrının uzun süredir bastırılmış dişilliği düzeltilerek yeniden keşfedilmeli ve Tanrıya yeniden dahil edilmelidir.

Feministlerin Tevrat'a yönelik eleştirisi özel olarak onun eril Tanrı diline sahip olmasından değil Tevrat'ın erilliği normatif olarak varsaymasından kaynaklanmaktadır. Tevrat, erkeği normatif Yahudi olarak; kadını ise "öteki" olarak algılamaktadır. Tevrat, sadece yazarı bakımından değil, kapsamı ve bakış açısı bakımından da eril metinlerden oluşmaktadır. Çıkış 20:17 ("Komşunun karısına göz dikmeyeceksin.")'de geçtiği üzere kadınlar, genellikle yok sayılmakta veya Yiftah'ın kızı (Hakimler 11) ve Şimşon'un annesi (Hakimler 13) şeklinde isimsiz olarak geçmektedir. Miryam'ın Çıkış topluluğundaki gerçek rolü gibi kadınların dini deneyimlerinden sessizce bahsedilmektedir. Kadınların cinselliği ise hane reisi erkeklerin çıkarları doğrultusunda sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir.[24] Tevrat, kendi içindeki derin adaletsiz anlayışıyla ve kadınların insanlığını aşağıda kabul etmesiyle yasanın içeriğini ve yapısını bozmuştur.

[22] "Feminist Theology".
[23] Judith Plaskow, *The Coming of Lilith* Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics *1972-2003*, 113.
[24] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 63.

Kadınların yasal olarak engellenmesini ve gelenek içerisindeki itaatini desteklemektedir.[25]

Plaskow, Yahudiliğin kadınların dindeki önemli rollere dahil edilmesini reddeden farklı yönlerine meydan okumaktadır. Bunların başında Tevrat'ın kadınların deneyimleriyle ilgili bilgileri içerecek şekilde yeniden yazılması gerektiği konusundaki ısrarı gelmektedir. Çünkü Tevrat, güçlü bir şekilde erkek merkezli olan Yahudi dininin ve kültürünün merkezi sembolüdür. Tevrat'ın feministler için en rahatsız edici ifadesi, Musa'nın kavmine yaptığı uyarının yer aldığı Çıkış 19:15 "Üçüncü güne hazır olun; bir kadının yanına yaklaşmayın." ayetinde geçmektedir. Plaskow, Yahudi feminist teolojisinde yazılan ilk kitap niteliğindeki Sina'da Yeniden Duruş: Feminist Bir Perspektiften Yahudilik (Standing Again at Sinai: Judaism from a Feminist Perspective) isimli en önemli çalışmasında bu ifadenin Yahudilerin heyecan içinde Tanrı ile ahit yapmaya hazırlandıkları anda, Musa'nın huzurundaki topluluğu sadece erkekler olarak muhatap aldığının göstergesi olduğunu dile getirmektedir. Musa'nın Sina dağındaki hikayesinin genişletilerek Yahudi dininin kronik ve kronik olmayan yönlerinin ayırt edilmesi, kadınların yeni bir kimlik duygusu ile kendilerini yeniden keşfetmelerini sağlayacaktır."[26]

Tevrat üzerine yapılan yorum geleneğinde de Yahudi tarihinin en merkezi olayındaki kadınlar görmezden gelinerek orada ne yaptıkları veya ne hissettikleri önemli görülmediği için aktarılmamıştır. Kadına biçilen bu sessiz rol, Yahudi tarihi boyunca farklı kalıplarda tekrar edilmiştir. Plaskow, Sina'daki olayı kök tecrübe olarak temel alıp Yahudi kadınların deneyimlerinin de kök tecrübeden başlanarak Yahudi geleneğine dahil edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Kadınların kendilerini Yahudiliğin bir parçası olarak hissedebilmeleri için geleneksel kaynaklarda bulunmayan kadınların Tanrı ile karşılaşma hikayeleri de anlatılmalı böylece Yahudi hafızası yeniden şekillenmelidir.[27] Plaskow, geçmişi yeniden tanımlamadan şimdiki zamanda Yahudiliği tanımlayamayacaklarını çünkü şimdinin tarihten doğduğunu söylemektedir. Tam da bu noktada Yahudilerin, geçmişi bugünün ışığında yeniden inşa etme ihtiyacı, Yahudilik içindeki kadın

[25] Judith Plaskow, *The Coming of Lilith* Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics *1972-2003*, 118.
[26] Özlem Topcan, "(Geleneksel Dinler Otoritesine Feminist Bakış)", (ts.), 34-35.
[27] Judith Plaskow, *Standing Again at Sinai: Judaism from a Feminist Perspective* (San Francisco: Harper & Row, 1990), 25-28.

tarihini kurtarmaya yönelik feminist ihtiyaçla birleşmektedir. Kadınların günümüzde Yahudi cemaatinin aktif üyeleri olduklarını göz önünde tutarak yalnızca erkek amaçlarının nesneleri olarak değil, aynı zamanda geleneğin özneleri ve şekillendiricileri olarak her zaman topluluğun bir parçası olduklarının bilinmesi gerekmektedir.[28]

Hahamlık sisteminde hahamlar, kutsal metinler arasındaki eksik ya da sıkıntılı pasajları belirleyerek bunlarla ilgili ileriye dönük kurallar yazmışlar ve bunları Tevrat'a ait sözde hakikatler olarak yansıtmışlardır. Aramice kaleme aldıkları bu sistem, kutsal kitabın günümüz için de konuşturulabileceği feminizme kolayca katkıda bulunabilecek açık uçlu bir süreçtir. Bu sistem içerisinde Tevrat, Yahudi kadınlarının değerlerini paylaşmalı ve sorularına cevap vermelidir. Bu da ancak tefsirlerin yeniden kaleme alınarak anlamlarının esneklik kazanmasıyla sağlanacaktır.[29]

İsrail halkı, Tanrı'nın seçilmiş kavmi olduklarına ve Tanrı ile aralarında özel bir ahit yapıldığına inanmaktadır. Seçilmişlik inancı gereği Yahudilerin kendisini diğer milletlerden üstün ve ayrı tutması, dinin içerisindeki *koşer ve trafe, Şabat ve hafta, kadın ve erkek* vb ayrımlarda da görülmektedir. İsrail, Tevrat'ın hem hikaye hem de yasama bölümlerinde ve Mişna'nın temel kategorilerinde erkek hane reisleri olarak tanımlanır. Yahudilik içinde "Yahudi nedir? Birey nedir? Bir Yahudi'nin sorumlulukları nelerdir?" sorularını cinsiyet farklılaşması ve hiyerarşisine başvurmadan soyut bir biçimde cevaplamak oldukça zordur. Bu, Yahudiliğin feminist eleştirisinin başlangıç noktasıdır: bir kadın sadece bir Yahudi değil, bir "kadın Yahudi"dir ve her zaman bir erkek normuna göre "öteki" olarak algılanandır.[30] Plaskow'un feminist anlayışına göre İsrail'in tamamını kapsayan ve kadınların kendi tecrübelerini anlatabilmelerine ve kendileri tarafından adlandırılmalarına izin veren bir İsrail topluluğu anlayışına erişildiği zaman Tanrı ve Tevrat'la ilgili yapılan tüm değişiklikler mümkün olacaktır.[31]

[28] Judith Plaskow, *Standing Again at Sinai: Judaism from a Feminist Perspective* (San Francisco: Harper & Row, 1990), 1; Plaskow, *Standing Again at Sinai*, 1990, 1.
[29] Topcan, "(Geleneksel Dinler Otoritesine Feminist Bakış)", 34-35.
[30] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 53.
[31] Judith Plaskow, *Judith Plaskow: Feminism, Theology, and Justice a Book by Judith Plaskow, Aaron W. Hughes, and Hava Tirosh-Samuelson*, ed. Aaron W. Hughes - Hava Tirosh-Samuelson (Brill, 2014), 232; Judith Plaskow, *The Coming of Lilith* Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics *1972-2003*, 118.

Yahudiler, geleneksel olarak midraş[32] yazımını kutsal metnin anlamını genişletmek ve değiştirmek için kullanmışlardır. Güncel soruların geleneksel metinlere sorulması ile ortaya çıkan metinler, geleneğin bir parçası olarak görülmüştür. Feminist Yahudiler ise yeni bir dini gelenek oluşturmanın yolu olarak midraş yazımını kullanmaktadır. Plaskow, Musa'nın kardeşi Meryem'in, Yahudi dinindeki rolü veya kadınların Sina Dağı'ndaki deneyimleri gibi eksik kalan kısımların midraş aracılığı ile yeniden oluşturulabileceğini savunmaktadır. Yahudi kadınların daha önce göz ardı edilen deneyimlerini Tevrat'ın bir parçası olarak kabul etmek, teolojik olarak Yahudiliğe zenginlik katacak ve Yahudiliğin tanrısını sadece rabbani din adamlarının tanrısı olmaktan çıkaracaktır.[33]

Plaskow, *Lilith'in Gelişi* (The Coming of Lilith : Essays on Feminism, Judaism, and Sexual Ethics, 1972-2003) isimli en eski feminist çalışması ile yaratılış hikayesini Lilith'in bakış açısıyla orijinal olarak yeniden anlatmaktadır. Böylece o, Adem'in iki karısı olan dışlanmış asi Lilith ile daha uysal karakterdeki Havva'nın birbirleriyle karşılaşmasını ve Tanrı ile insan arasındaki incelenmemiş bağı ortaya çıkaran yaratıcı bir kız kardeş bağı oluşturmasını tasvir eden eski bir midraşı yeniden kaleme almıştır. Havva ve Lilith, buluşmalarının doruk noktasında bahçeyi dönüştürmeye karar verirler. Tanrı ve Adem ise onların bahçeye dönecekleri ve onu birlikte yeniden inşa etmeye hazır olacakları günü korku içinde beklemektedir.[34] Plaskow'un ilk çalışması olması sebebiyle söz konusu çalışmada, Yahudi teolojik dil ve anlayışlarının kıtlığı görülmesine rağmen Yahudi düşünce tarzlarını teolojikleştirme girişimleri gözlenmektedir. Plaskow'un düşüncesini belirgin bir şekilde belirleyen diyalektik metodu göze çarpmaktadır. Bu metotla Plaskow, Yahudi düşüncesi ile genel olarak feminist dini düşünce arasındaki çatışan ve tamamlayıcı noktaları dengelemektedir.

Plaskow'un 1980'lerde bir lezbiyen olduğu ortaya çıkmıştır. Lezbiyenliği ortaya çıktıktan sonra sosyal çevresinde bu durum açık bir sır olmasına rağmen o,

---

[32] "Midraş, Eski Ahit'te "tefsir" anlamında kullanılmıştır. Kutsal metinlerin yorumlarını ihtiva eden eserlere de midraş denilmektedir. Ezra tarafından kutsal metinlerin yazılıp halka okunması ile birlikte o metinlerin tefsir ve açıklaması faaliyeti de (midraş) başlamış, midraş halakah (ahkâmla ilgili metinlerin tefsiri) ve midraş haggadah (tarihî ve ahlâkî metinlerin tefsiri) tarzında devam etmiştir. Kutsal metinlerin incelenip açıklandığı yerler ise bet (ha)-midraş olarak adlandırılmıştır." (Ahmet Önkal, "Beytülmidras", TDV İslam Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/beytulmidras (21.12.2022).)

[33] Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 64. Hesna Serra Aksel, "Feminist Perspektiften Yahudilik: Bir Yeniden İnşa Girişimi", *Hitit İlahiyat Dergisi*, (03 Mayıs 2021), 163.

[34] "'The Coming of Lilith' by Judith Plaskow", *Jewish Women's Archive* (Erişim 25 Kasım 2022); Judith Plaskow, "Jewish Theology in Feminist Perspective", 64.

akademide kendini net bir şekilde lezbiyenlikle ilişkilendirmemiştir. Standing at Sinai'nin yayınlanmasını takip eden yıllarda, cinsellik üzerine birkaç makale yazmıştır. Cinsellik her zaman onun odak noktası olmasına rağmen, "Twice Blessed: On Being Lesbian or Gay and Jewish" başlıklı makalesi, onun Yahudi lezbiyen olma konusundaki en resmi ve popüler tartışmasıdır. Çalışmaları açıkça lezbiyenliğiyle ilgili olmasa da Plaskow, durumunun ortaya çıkmasının yaratıcılığını artırdığını ve akademik görüşlerinin altında yatan faktör olduğunu belirtmiştir.[35]

4 Şubat 2015'te Standing at Sinai kitabının 25. yıldönümünün anısına verdiği bir röportajında Plaskow, kadınların katılımının ve liderlik rollerinin genişletilmesiyle "İsrail toplumu" algısının yeniden şekillendiğine inandığını belirtmektedir. Bununla birlikte Yahudi toplumunda feminizmin tamamlanmamış işlerinden yakınmaktadır. Söz konusu işlerin başında Tanrı dilinin büyük ölçüde sönmüş bir konu olarak kalması gelmektedir. Son yılların revize edilmiş mezhepsel dua kitaplarının İngilizce'deki eril "O" (He) yerine "Siz"i kullanarak veya Tanrı kelimesini tekrarlayarak eril Tanrı dilinden kaçındığını ancak bunun bir genişlemeden ziyade dilin daralması anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Yeniden Yapılanmacı Yahudilik mezhebinin dua kitabı dışında yeni dişil imgelerle oluşturulmuş denemeler göremediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra hahamlıkta cam tavana ve kadınlara eşit olmayan ücrete son vermek, federasyonlarda daha fazla kadını güçlü pozisyonlarda görmek, kadınların önemli ölçüde temsil edilmesini taahhüt etmek gibi ele alınmayan temel erişim sorunlarıyla başlayan uzun bir listesi olduğunu belirtmektedir.[36]

Sonuç ve Tartışma

Judith Plaskow, Yahudi geleneğine ve tarihine yeni yorumlar getirmeye çalışmış ve feminist teoloji alanında önemli çalışmalara imza atmış en tanınmış Yahudi feminist teoloğudur. O, sadece Yahudi feminizmini ileri noktalara taşıyan çalışmalarda yer almamıştır. Aynı zamanda yapılan tüm Hıristiyan ve Hıristiyan sonrası feminist çalışmaların farkında bir akademisyen olarak Yahudi olmayan feministlerin gündeme getirdiği temel soruları da Yahudi bağlamında ele almıştır. Akademik bir alan olarak Feminist Din Çalışmaları'nın oluşturulmasında aktif

[35] Donna Berman, "Interview with Judith Plaskow", *Journal of Feminist Studies in Religion* 32/1 (2016), 171-187.
[36] Judith Rosenbaum, "Meet Me at Sinai: An Interview with Judith Plaskow", *Jewish Women's Archive* (Erişim 25 Kasım 2022).

olarak yer almıştır. Ayrıca Carol Christ ve Elisabeth Schüssler Fiorenza gibi çeşitli feminist teologlarla ortak çalışmalar yaparak *Dinde Feminist Araştırmalar Dergisi* ile *Amerikan Din Akademisi*'nin kurulmasında önemli payı olmuştur. Christ ile beraber ortaya çıkardığı *Kadın Ruhu Yükseliyor* isimli antolojide Yahudi feminist yazılarını diğer dinlerden feminist yazıların yanına yerleştirmesi, Yahudi feminizminin görünürlüğünün artması açısından önem taşımaktadır.

Plaskow'un söz konusu aktivist ve akademik çalışmaları ile özellikle metodolojik olarak öne sürdüğü teolojisi çalışmamız kapsamında incelenmiştir. Öncelikle kendi eserlerini kapsayan çalışmamız neticesinde Plaskow'un genel olarak feminist teolojisine, özel olarak ise Yahudi feminist teolojisine getirdiği eleştiriler, sağladığı katkılar ve sunduğu yenilikler tespit edilmiştir.

Plaskow'un *Sina'da Yeniden Duruş: Feminist Bir Perspektiften Yahudilik* adlı çalışması şimdiye kadar yazılmış ilk Yahudi feminist teolojik metinlerinden ve bazıları tarafından 20. yüzyılın en önemli Yahudi metinlerinden biri olarak kabul edilen en önemli eseridir. Söz konusu çalışmasında Yahudi tarihinde kadın bakış açılarının yokluğunun din üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu savunmuştur. Ona göre yapılması gereken, ataerkil geçmişi kabul edip çağdaş değişiklikler getirmektir. Geçmiş yeniden tanımlanmadan günümüz Yahudiliği yeniden yapılandırılamaz çünkü bugün, geçmişin eseridir. İsrail toplumu yeniden hayal edilmeli, akademik çalışmalar veya hikayeler vasıtasıyla geçmişteki kadınların imajı iyileştirilerek onların deneyimlerini içeren bir biçimde geçmiş yeniden yapılandırılmalıdır.

Plaskow, eski bir midraşı yeniden kaleme aldığı ilk çalışması *Lilith'in Gelişi* ile yeni bir dini gelenek oluşturmanın yolu olarak midraş yazımını savunmuştur. "Doğru Soru Teolojiktir" isimli makalesinde başlarda kadınların özgürleşmesine yönelik bir sivil haklar hareketi olarak karşılık bulan Yahudi kadın hareketinin teolojik olduğunu ileri sürmüştür. Halakanın teolojiye ikincil olarak görülmesi gerektiğini savunarak feminist midraşlar vasıtasıyla Yahudilik'teki Tevrat, Tanrı ve İsrail gibi temel kavramlara yönelik feminist eleştirilerini ortaya koymuştur. Tevrat'ı değiştirmenin ilk gündem olması gerektiğinde ısrar etmiştir. O, Yahudi feministleri Tevrat ve Yahudi düşüncesindeki yerlerini geri almaya çağırmıştır. Gelenekteki tanrıça imgeleminin keşfiyle veya sözlü ya da yazılı sanatla yeni bir litürji kurarak Tanrı dilinin yeniden keşfedilmesi ihtiyacını vurgulamaktadır. İsrail halkının tamamını kucaklayan ve kadınların konuşup kendi tecrübelerini

kendilerinin ifadelendirdiği yeni bir İsrail toplum anlayışına ulaşıldığında tüm bu değişiklikler mümkün olacaktır.

Kaynakça

Akay Dağ, Esra. "Ötekinin Ötekisi: Hristiyan Feminist Dinler Teolojileri". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. https://doi.org/10.33415/daad.716799

Aksel, Hesna Serra. "Feminist Perspektiften Yahudilik: Bir Yeniden İnşa Girişimi". *Hitit İlahiyat Dergisi*. https://doi.org/10.14395/hid.879736

Berman, Donna. "Interview with Judith Plaskow". *Journal of Feminist Studies in Religion* 32/1 (2016), 171-187. https://doi.org/10.2979/jfemistudreli.32.1.19

Hagar Lahav. "Judith Plaskow. Edited by Donna Berman. The Coming of Lilith: Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics, 1972-2003. Boston: Beacon Press, 2005". *Nashim: A Journal of Jewish Women's Studies & Gender Issues* 12 (01 Ekim 2006), 301-308. https://doi.org/10.2979/NAS.2006.-.12.301

Hava Tirosh-Samuelson. "Judith Plaskow: An Intellectual Portrait". *Judith Plaskow: Feminism, Theology, and Justice*. ed. Hava Tirosh-Samuelson and Aaron W. Hughes. Library of Contemporary Jewish Philosophers, Volume 6. Leiden Boston: Brill, 2014.

Irshai, Ronit. "Toward a Gender Critical Approach to the Philosophy of Jewish Law (Halakhah)". *Journal of Feminist Studies in Religion* 26/2 (2010), 55-77. https://doi.org/10.2979/fsr.2010.26.2.55

Judith Plaskow. "Jewish Theology in Feminist Perspective". *Judith Plaskow: Feminism, Theology, and Justice*. ed. Hava Tirosh-Samuelson and Aaron W. Hughes. Library of Contemporary Jewish Philosophers, Volume 6. Leiden Boston: Brill, 2014.

Judith Plaskow. *The Coming of Lilith* Essays On Feminism, Judaism, and Sexual Ethics *1972-2003*. ed. Judith Plaskow with Donna Berman. Beacon Press epub, 2015.

Judith Rosenbaum. "Meet Me at Sinai: An Interview with Judith Plaskow". *Jewish Women's Archive*. Erişim 25 Kasım 2022. https://jwa.org/blog/meet-me-at-sinai-interview-with-judith-plaskow

Önkal, Ahmet "Beytülmidras", TDV İslam Ansiklopedisi, https://islamansiklopedisi.org.tr/beytulmidras (21.12.2022).)

Peter Baron. "Gender and Theology". *How to Get an A Grade New Specification OCR H573/1,2,3*. Independently published, 2018.

Plaskow, Judith. *Judith Plaskow: Feminism, Theology, and Justice a Book by Judith Plaskow, Aaron W. Hughes, and Hava Tirosh-Samuelson*. ed. Aaron W. Hughes - Hava Tirosh-Samuelson. Brill, 2014.

Plaskow, Judith. *Standing Again at Sinai: Judaism from a Feminist Perspective*. San Francisco: Harper & Row, 1st ed., 1990.

Plaskow, Judith. *Standing Again at Sinai: Judaism from a Feminist Perspective*. San Francisco: Harper & Row, 1990.

Topcan, Özlem. "(Geleneksel Dinler Otoritesine Feminist Bakış)", 98.

"Feminism and Judaism". Erişim 26 Kasım 2022. https://pluralism.org/feminism-and-judaism

Jewish Women's Archive. "Feminist Theology". Erişim 25 Kasım 2022. https://jwa.org/encyclopedia/article/feminist-theology

"Judith Plaskow". *Wikipedia*, 23 Ağustos 2022. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Judith_Plaskow&oldid=1106181480

Jewish Women's Archive. "Judith Plaskow". Erişim 25 Kasım 2022. https://jwa.org/encyclopedia/article/plaskow-judith

Jewish Women's Archive. "Rachel Adler". Erişim 25 Kasım 2022. https://jwa.org/encyclopedia/article/adler-rachel

Jewish Women's Archive. "'The Coming of Lilith' by Judith Plaskow". Erişim 25 Kasım 2022. https://jwa.org/media/coming-of-lilith-by-judith-plaskow

Şalom Gazetesi. "Yahudilik´te kadın". Erişim 25 Kasım 2022. https://www.salom.com.tr/arsiv/haber/105738/yahudilikte-kadin