



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İNSAN VE ÖZGÜRLÜK
PROBLEMİ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP
OKULLARI ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet ATEŞ

Danışman
Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI**



**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İNSAN VE ÖZGÜRLÜK
PROBLEMİ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP
OKULLARI ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet ATEŞ

Danışman

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Ahmet ATEŞ tarafından, Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ danışmanlığında hazırlanan “Türk Eğitim Sisteminde İnsan ve Özgürlük Problemi: Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları Örneği” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 18.2.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret
Üye (Danışman)	Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Nagihan TEPE Samsun Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza
... / ... / 20...
Ahmet ATEŞ

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İNSAN VE ÖZGÜRLÜK
PROBLEMİ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP OKULLARI ÖRNEĞİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 13.01.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 19

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza
... / ... / 20...
Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

ÖZET

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İNSAN VE ÖZGÜRLÜK PROBLEMİ: KÖY ENSTİTÜLERİ VE İMAM-HATİP OKULLARI ÖRNEĞİ

Ahmet ATEŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans, Şubat/2021
Danışman: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

Bu çalışma, Türk Eğitim sisteminde insan ve özgürlük problemini Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları bağlamında tespit etmeyi amaçlamaktadır. Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları temelinde insan ve özgürlük problemine yüklenen anlamların ne olduğu sorusu çalışmanın problematiğini oluşturmaktadır. Çalışmada, insan ve özgürlük kavramlarının analizi yapılmış, sonrasında ise ilgili okulların düşünsel temellerine kaynaklık eden İlk Çağ ve Yeni Çağ düşüncesi ile İslam düşünce geleneğinde bu problemlere ilişkin ortaya konan çeşitli görüşler incelenmiştir. Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarının ortaya çıkarmak istediği insan modeli ve özgürlük anlayışları, Türk Modernleşmesi, yasal dayanaklar ve müfredat programları ile birlikte analiz edilmiştir. Araştırma konusuyla ilgili cevaplandırılması gereken sorulara eleştirel ve yorumlayıcı görüşlerle birlikte yer verilmiştir. Çalışma, Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde genel amaçlar itibariyle aynı bütünlüğe hizmet eden Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarının özel amaçlar ve ders içerikleriyle nasıl farklılaştığını insan ve özgürlük anlayışlarıyla birlikte ortaya koymaktadır.

Köy Enstitüleri, düşünce mimarı olan Tonguç'un eklektik eğitim-öğretim anlayışıyla birlikte incelenmiştir. Köy Enstitülerinde dünyevî amaçlar doğrultusunda şekillenen bir eğitim-öğretim modeli vardır. Köy Enstitüleri yoluyla hem insanların el ve kafa maharetleri hem de ekonomi güçlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada iş okulu etkisindeki Köy Enstitülerinde, tek tip insan yetiştirmeye dayalı kitlesel eğitim-öğretim sistemiyle ideolojik insan yetiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İmam-Hatip Okulları çağdaş bilim anlayışıyla akli ve dini birleştiren okullar olmuştur. İmam-Hatip Okullarında hem pozitif bilimlerin hem de dinî bilimlerin bir arada olduğu bir eğitim-öğretim modeli vardır. İmam-Hatip Okulu programları için insan ve özgürlük kavramları kanunlar ve İslamî prensipler çerçevesindedir. Çalışmada İmam-Hatip Okullarının dünyevî ve uhrevî amaçlar doğrultusunda şekillenen bütüncül bir insan modeli ve özgürlük anlayışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma Köy Enstitülerinin ve İmam-Hatip Okullarının felsefi, sosyal ve tarihi temellerini genel olarak Türk eğitim sisteminin temelleri insan ve özgürlük problemi ile bağlantılı değerlendirmesi bakımından dikkat çekicidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, insan, özgürlük, Köy Enstitüleri, İmam-Hatip Okulları

ABSTRACT

HUMAN AND FREEDOM PROBLEM IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: VILLAGE INSTITUTES AND IMAM-HATIP SCHOOLS SAMPLE

Ahmet ATEŞ

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Master, Feb/2021

Supervisor: Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ

This study aims to identify the human and freedom problem in the Turkish Education system in the context of Village Institutes and Imam-Hatip Schools. The question of what the meanings attributed to the human and freedom problem on the basis of Village Institutes and Imam-Hatip Schools constitutes the problematic of the study. In the study, the concepts of human and freedom were analyzed, and afterwards, the First Age and New Age thought, which were the source of the intellectual foundations of the relevant schools, and the various views on these problems in the Islamic thought tradition were examined. The human model and the understandings of freedom, which Village Institutes and Imam-Hatip Schools want to reveal, Turkish Modernization, legal bases and curriculum programs were analyzed. The questions that need to be answered about the research subject are included with critical and interpretive opinions. The study reveals how Village Institutes and Imam-Hatip Schools, which serve the same integrity as of general-purposes in the education system of the Republican era, differ with their special purposes and course contents, together with their understanding of human and freedom.

Village Institutes have been studied with the eclectic education approach of Tonguç, the architect of thought. Village Institutes have an education model shaped in line with worldly aims. Through the Village Institutes, efforts were made to strengthen both the skills of hand and head of the people and the economy. In the study, it was concluded that in Village Institutes under the influence of business schools, raised ideological people with a mass education system based on training a single type of people.

Imam-Hatip Schools have become schools that combine mind and religion with a modern understanding of science. In Imam-Hatip Schools, there is an education model in which both positive sciences and religious sciences are together. For Imam-Hatip School programs, the concepts of human and freedom are within the framework of laws and Islamic principles. In the study, it was concluded that Imam-Hatip Schools are a holistic human model and an understanding of freedom, shaped in line with worldly and otherworldly purposes.

This study is remarkable in terms of evaluating the philosophical, social and historical foundations of Village Institutes and Imam-Hatip Schools in relation to the foundations of the Turkish education system in general, the human and freedom problem.

Keywords: Education, human, freedom, Village Institutes, Imam-Hatip Schools

TEŐEKKÖRLER

Bu alıőmanın yapılması için bana fırsat veren ve alıőmanın özgür bir tartışma ortamında yürütölmesini sağlayan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ'a teőekkürlerimi sunarım.

Jüri üyesi olarak tez savunmama katılan ve değerli görüşleriyle çalıőmamı aydınlatan Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDÖĞDU'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Nagihan TEPE'ye teőekkür ederim. Desteklerini esirgemeyen Arő. Gör. Olcay BAYRAKTAR'a ve Mehmet DEMİR'e teőekkür ederim.

Manevi ve maddi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve çalışma sürecinde gereken hassasiyeti gösteren anneme ve babama teőekkür ederim.

Ahmet ATEŞ

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Konusu	3
1.2. Problem Durumu	4
1.3. Amacı	5
1.4. Varsayımları	5
1.5. Sınırlılıkları	6
1.6. Önemi ve Özgün Değeri.....	6
1.7. Yöntem	7
1.8. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. ‘İnsan’ ve ‘Özgürlük’ Kavramlarının Analizi	10
2.2. İlk Çağ ve Yeni Çağ Düşüncesinde İnsan ve Özgürlük Problemi.....	12
2.2.1. İlk Çağ Düşüncesinde İnsan ve Özgürlük Problemi.....	13
2.2.2. Yeni Çağ Düşüncesinde İnsan ve Özgürlük Problemi	23
2.3. İslam Düşünce Geleneğinde İnsan ve Özgürlük Problemi.....	31
2.3.1. İslam Düşünce Geleneğinde İnsan Tasavvuru.....	31
2.3.2. İslam Düşünce Geleneğinde Özgürlük Tasavvuru	34
2.4. Türk Modernleşmesi ve Eğitim Düşüncesine Genel Bakış.....	37
2.4.1. Eğitimin Amacı.....	41
2.4.2. Eğitim, İnsan Olmayı Hedef Olarak Seçtiğinde Eğitimin Amacını Belirleyecek Olan Kriterler.....	41
2.4.3. Modernleşme Yolunda Atılan Adımların İnsan Özgürlüğüne Etkisi	42
2.4.4. Modernleşme Sürecinin Eğitim Sahasındaki Etkisi	43
2.4.5. Demokrasinin İnsan ve Özgürlük Düşüncesi	43
2.5. Türk Eğitim Sisteminde İnsan ve Özgürlük Problemi	44
2.5.1. Türk Milli Eğitim Sistemi’nin Yasal Dayanakları.....	44
2.5.1.1. Köy Enstitülerinin Yasal Dayanakları	44
2.5.1.2. İmam-Hatip Okullarının Yasal Dayanakları	48
2.5.2. Köy Enstitüleri.....	51
2.5.2.1. Köy Enstitülerinin Kuruluşu	51
2.5.2.2. Köy Enstitülerinin Müfredat Programları	67
2.5.2.3. Yüksek Köy Enstitüsü.....	77
2.5.2.4. Köy Enstitülerine Yönelik Eleştiriler ve Kapatılmaları	79
2.5.2.5. Köy Enstitülerinde İnsan ve Özgürlük Problemi	82
2.5.2.5.1. Köy Enstitüleri İçin İnsan ve Özgürlük Probleminin Kaynağı ..	82
2.5.2.5.2. Köy Enstitülerinin Eğitim-Öğretim Yapısı, Kafa ve Kol Gücü İlişkisi.....	83

2.5.2.5.3. Kafa ve Kol Gücü İle Çalışan Bir İnsan İçin Özgürlüğün Anlamı	83
2.5.2.5.4. İş Okulu Etkisindeki Köy Enstitülerinde İnsan Özgürlüğünün Ortaya Çıkışı	84
2.5.2.5.5. Köy Enstitülerinde Tarım ve Özgürlük İlişkisi	85
2.5.2.5.6. Köy Enstitülerinin Özgür İnsan Yetiştirmede ve Demokratik Toplum İnşa Etmede Başarısı	86
2.5.2.5.7. Eğitimde Eşitlik ve Özgürlük İlişkisi	87
2.5.2.5.8. Köy Enstitülerinin Hedefi	89
2.5.3. İmam-Hatip Okulları	89
2.5.3.1. İmam-Hatip Mekteplerinin Kuruluş ve Gelişimi	89
2.5.3.2. İmam-Hatip Kursları (1949-1951)	93
2.5.3.3. İmam-Hatip Okulları (1951-1972)	94
2.5.3.4. İmam-Hatip Okullarından İmam-Hatip Liselerine (1972-...)	97
2.5.3.5. İmam-Hatip Okullarında İnsan ve Özgürlük Problemi	104
2.5.3.5.1. Dinî Kültürü Aktarmada Okulun Rolü	106
2.5.3.5.2. Başlangıçtan İtibaren Zihinsel ve Duygusal Değişimde İmam-Hatip Okulları	106
2.5.3.5.3. İmam-Hatiplerin İnsan ve Özgürlük Problemi	107
3. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
3.1. Sonuç	111
3.2. Öneriler	115
KAYNAKÇA	116

SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Çev.	Çeviren
Drl.	Derleyen
Ed.	Editör
AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
METK	Milli Eğitim Temel Kanunu
SODEV	Sosyal Demokrasi Vakfı
TTK	Tevhid-i Tedrisat Kanunu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. İmam Hatip Ortaokulu sayısı (SODEV, 2019: 4).....	98
Şekil 2.2. İmam Hatip Ortaokulu öğrenci sayısı (SODEV, 2019: 5).....	99
Şekil 2.3. İmam Hatip Lisesi sayısı (SODEV, 2019: 6).....	99
Şekil 2.4. İmam Hatip Lisesi öğrenci sayısı (SODEV, 2019: 7).....	100

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Açılış yerlerine göre Köy Enstitüleri ve tarihleri (Akyüz, 2007: 393)	59
Tablo 2.2. Köy Enstitülerinde zirai derslerin sınıflara göre dağılımı (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 6)	68
Tablo 2.3. Köy Enstitüleri 1. sınıf dersleri (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 7)	68
Tablo 2.4. Köy Enstitülerinde erkek öğrencilerin ayrıldıkları kollara göre dersleri (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 8).....	69
Tablo 2.5. Köy Enstitülerinde kız öğrencilerin ayrıldıkları kollara göre dersleri (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 8).....	69
Tablo 2.6. Köy Enstitüleri 4. sınıf sağlık memurluğu kolu haftalık dersleri (T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi, 1944: 76).....	70
Tablo 2.7. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin köylerde uygulayacağı ders programı (T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi, 1944b: 90)	71
Tablo 2.8. Arifiye Köy Enstitüsü'nün bir günlük zaman çizelgesi (Balkır, 1974: 354)	72
Tablo 2.9. Köy okulları ve meslek kursları için lüzumlu asgari sayılara göre kız erkek her Köy Enstitüsü mezunu öğretmene verilecek iş araç ve gereçlerinin çizelgesi (Tonguç, 1947: 617).....	73
Tablo 2.10. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlere sanatlarına göre ve bu çizelgede saptanan sayıda verilecek işlik takımlarının çizelgesi (Tonguç, 1947: 618)	75
Tablo 2.11. İmam-Hatip Mektepleri istatistikî verileri (Zengin, 2015: 94).....	91
Tablo 2.12. 1924'de kabul edilen İmam-Hatip ders programı (Zengin, 2015: 92)	91
Tablo 2.13. Kur'an Kurslarının sayısal gelişimi (Ünsür, 2005: 144)	94
Tablo 2.14. 1950-2015 Yılları arasında seçim dönemlerine göre açılan ve kapatılan İmam-Hatip Liseleri sayıları (Güney, 2016: 424-427)	100

1. GİRİŞ

Eğitim tarihi alanında İmam-Hatip Okulları ve Köy Enstitüleri pek çok bakımdan fazlaca konuşulan bir konu olmuştur. Eğitim, toplum, din, siyaset gibi farklı boyutlardan incelenmesi gereken bu okulların olumlu ve olumsuz etkileri olduğu ileri sürülmektedir.

Osmanlı eğitim sistemine bakıldığında hem maddi hem de manevi bilgileri veren ders içeriklerinin olduğu görülür. İnsanın ontolojik olarak çok yönlü bir varlık oluşu göz önünde bulundurulduğunda bu eğitimsel içerikler, öğrencinin bir yönüyle zihinsel gelişimini desteklerken diğer yönüyle ise spiritüel alanını eğitmektedir. İnsanın çok yönlü yapısına temas eden bu eğitim modelinin bir benzerini medreselerin kapatılmasından sonraki süreçte Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte İmam-Hatip okullarında görmek mümkündür. Ancak medreselerin ve İmam Hatip okullarının hem maddi hem de manevi alana hitap eden eğitim-öğretim yapıları, şekli olarak birbirine zıt kavram ve durumları ihtiva etmesi sebebiyle öğrencide ikircikli bir durumun oluşması neticesini doğurmuştur. Bu yönüyle uygulanan eğitim ve müfredat farklı kesimler tarafından sürekli tartışma konusu haline getirilmiştir (Topçu, 1998: 157-158).

Batı'nın ürettiği pozitivist ve materyalist değerler Cumhuriyet inkılablarının şekillenmesinde önemli bir kıstas olmuştur. Eğitim politikaları ve çağdaşlaşma çabaları, Osmanlı'nın son dönem aydınlarının fikirleri doğrultusunda yön bulmuştur. Pozitivist ve materyalist düşüncelerin etkisinde kalan düşünürler, gerçekleştirmek istedikleri toplumsal değişim için eğitim modelini dini içerikten temizlemeye çalışmanın gerekliliğini Tanzimat'tan bu yana savunmuşlardır (Gündüz, 2010: 63). Bu doğrultuda okulun ve dolayısıyla eğitim-öğretim programlarının toplumsal değişimi sağlamada etkili bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyeti içerisinde bireyler de bu okulların öğrencileri olmaları münasebetiyle bu değişimlerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmiştir. Zira insan modernliğin kurucusu ve güç kaynağı olarak görülen okul tarafından uygulanan eğitim-öğretim yoluyla biçimlenmekte ve hayata hazırlanmaktadır (Uludağ, 2010a: 115).

Herkes için eğitimin amacı iyi eğitilmiş insan yetiştirmek olduğu halde eğitilmiş insanın nasıl yetiştirileceği sorusuna farklı görüşler doğrultusunda farklı cevaplar verilebilmektedir. Görüş ayrılıklarının kaynağı ise insan anlayışlarındaki

farklılıklardır (Bolay, 2012: 352). Bu bir yönüyle devletin bir yönüyle de iktidarın nasıl vatandaşlar görmek istediğiyle de ilişkilidir. Bu ise ilk olarak devletin okuldan beklentisinin ne olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Devlet, okuldan nasıl bir öğrenci yetiştirmesini istemektedir? Devletin okuldan genel anlamda beklentisi, öğrencileri eğitim-öğretim yoluyla devletin bir taşıyıcısı ve vatandaşı olarak biçimlendirmesidir (Berner, 2013: 8). Devlet okuldan bunu isterken buna uygun koşulları kanunlarla sağlamıştır ve korumaktadır. Ancak devlet devamlı, iktidar geçici olduğu için eğitim-öğretim politikaları değişikliğe uğramaktadır. Okul bir taraftan insanları devletin beklentisine göre birer vatandaş olarak biçimlendirmeye çalışırken diğer taraftan iktidarın eğitim-öğretim politikalarının uygulandığı yer olmak durumundadır. Gutek'e (2014: 182-183) göre "egemen veya resmi ideolojinin başarı ölçütleri doğrultusunda belirlenen güç, statü ve prestij yalnızca eğitimsel amaçları değil aynı zamanda öğretmen ve öğrenci davranışlarını da biçimlendirir". Bu anlamda hakim ideoloji eğitim-öğretim yoluyla insanları hem davranışsal hem de zihinsel yönden biçimlendirmektedir. Dolayısıyla okul tarafından devletin isteğine göre hazırlanan insanın kalıbına son şekil iktidardaki güç tarafından verilmektedir denilebilir. Ancak iktidarlar, muhalifler tarafından eleştiri oklarının hedefi haline getirilmektedir. Bunu bilhassa CHP iktidarı zamanında kurulan Köy Enstitüleri deneyiminde görmek mümkündür. Dönemin hakim ideolojisi Köy Enstitüleri yoluyla köylü halkı köy içinde biçimlendirmeye çalışırken bunu eğitimde, dinde, tarımda ve diğer pek çok şeyde gelenekselin aksine çağdaşlaşma çabaları içerisinde modern bir üslupla yapmıştır. Dönemine göre yeni olan bu ideolojinin Köy Enstitüleri yoluyla amaçladığı insan yetiştirme düzeni, zihniyeti ve faaliyetleri hem kendi döneminde hem sonraki dönemlerde tartışma konusu olmuştur. Bu sebeplerden çalışmada Türk eğitim sistemi içerisinde insan ve özgürlük problemi üzerinden Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları incelenmeye çalışılmıştır.

Üç bölüm olmak üzere; birinci bölümde 'çalışmanın konusu', 'problem durumu', 'amacı', yöntemi', 'varsayımları', 'sınırlılıkları' 'önemi ve özgün değeri', 'yöntem', 'tanımlar' dan oluşan alt bölümlere yer verilmiştir. İkinci bölüm olan 'kuramsal çerçeve' bölümü ise beş alt bölüm şeklinde planlanmıştır: Birinci alt bölümde, öncelikle, ilgili kavramların mantık disiplini açısından durumu göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Daha sonra ise filozoflar tarafından çeşitli anlayışlar içerisinde incelenmiş olmakla birlikte genellikle üzerinde bir fikir birliğine varılamayan ve muhtelif tanımlamaları

olan 'insan ve özgürlük kavramlarının analizi' yapılmıştır. İkinci alt bölümde ilgili okulların felsefi zeminini oluşturduğunu düşündüğümüz 'İlk Çağ ve Yeni Çağ düşüncesinde insan ve özgürlük problemi' incelenmiştir. Üçüncü alt bölümde Türk toplumunun kültür ve medeniyet anlayışına etki eden 'İslam düşünce geleneğinde insan ve özgürlük tasavvuru' incelenmiştir. 'Türk modernleşmesi ve eğitim düşüncesine genel bakış' adlı dördüncü alt bölümde Türk toplumuna ve eğitim sistemine etki eden gelişmeler incelenmiştir. Beşinci alt bölümde 'Türk eğitim sisteminde insan ve özgürlük problemi' incelenmiştir. İlgili okulların müfredat programlarının da dahil olduğu resmi metinleri ve bunlar üzerine yoruma dayalı eserler incelenmiştir. Okulların Cumhuriyet tarihindeki mevcudiyeti, geçirdikleri değişim ve ortadan kaldırılma gerekçeleri tezin amacı doğrultusunda anlaşılmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise analizler neticesinde elde edilen görüş ve bilgiler 'sonuç ve öneriler' içerisinde bütünlüklü olarak değerlendirilmiştir.

1.1. Çalışmanın Konusu

Çalışmamız açısından Türk Eğitim Tarihi genel olarak Cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayrılabilir. Bu geniş tarih içerisinde birçok eğitim kurumu devreye girmektedir. Farklı eğitim kurumları, Türk Eğitim Sisteminde ikili veya üçlü durumlar şeklinde farklılıklara neden olmuştur. Bazen ise bu farklı kurumlar eğitim sisteminde bir bütünlük olarak hizmet etmiştir. Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminde de bu durum devam etmiştir. Bu durumun tipik örneklerini askeri okullardan sonraki dönemlerde bazı bakanlıklara bağlı meslek liseleri, Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları üzerinde yapılacak bir incelemede bulmak mümkündür. Hatta bu inceleme, modernleşme çabaları doğrultusunda eğitimle kuruluşu sağlanmaya çalışılan Türk toplumsal yapısını anlamaya, Türk Eğitim Sisteminin genel düşünce yapısında cereyan etmiş yakın tarihteki anlaşmazlıkları ortaya koymaya ve Türk Eğitim düşüncesinin felsefi, sosyolojik, psikolojik, tarihsel temellerine bir ışık tutmaya olanak vermektedir.

Bu bağlamda çalışmamızın konusunu meydana getiren insan ve onun özgürlük problemi Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde kurulmuş olan Köy Enstitüleri ve İmam Hatip okulları bağlamında felsefi bir analiz şeklinde ele alınacak, olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın konusu açısından insan ve özgürlük probleminin eğitim ve felsefe içeriği ile Türk eğitim sisteminin ilgili okulları özelinde bu içeriğe yönelik tercihlerdir.

1.2. Problem Durumu

Batı kaynaklı olan modernitenin ortaya çıkmasıyla yeni bir hayat telakkisi ve insan tasavvuru oluşmuştur. Bu yeni paradigma doğrultusunda dünyada pek çok alanda değişimler yaşanmıştır. Tüm dünyada bu dalgadan etkilenen bazı geleneksel kurumlar ortadan kalkmış yahut kısmen dönüşüm geçirerek etkinliğini yitirmiştir. Eğitim-öğretim kurumları da bu dönüşümden önemli ölçüde etkilenen toplumsal kurumlar olmuştur. Bu değişimler eğitim sahasında derin sorgulamalara sebep olurken çeşitli problemlerin ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır.

Felsefe 'ne' ve 'niçin?' sorusunu sormaktadır ve bu soru nitelikle ilgilidir. Bilim 'nasıl?' Sorusunu sormaktadır ve bu soru ise nicelikle ilgilidir. Ne felsefe ne de bilim 'İnsan' kavramına, tarih boyunca üzerinde en çok durulan kavramlardan biri olmasına ve hakkında pek çok eser ortaya konulabilmesine karşın, üzerinde hemfikir olunabilecek bir açıklama getirememiştir (Uludağ, 2005a: 1). Benzer şekilde İnsanın özgürlüğü problemi, yüzyıllardır çeşitli görüşler ileri sürülmesine karşın üzerinde hemfikir olunamayan bir diğer konudur (Uludağ, 2005b: 97). Değişikliklerin odağında olan insanın, ne olduğuna özellikle de mahiyetine yani neliğine yönelik tartışmalar hala devam etmektedir. Bu düşüncelerin temeline inildiğinde ise Doğu ve Batı düşüncesinde insan tasavvurunun ne olduğu sorusu gündeme gelmektedir.

Öncelikle genel manada Batı düşüncesinin temel dayanak noktasını oluşturan İlk Çağ düşüncesi içerisinde Sokrates, Platon, Aristoteles gibi düşünürlerin insan mefhumuna ilişkin sergilediği yaklaşım; sonrasında ise 16. yüzyıl düşüncesi içerisinde materyalist bir anlayışa evrilen insan algısının değişkenlik gösterdiği karşımıza çıkmaktadır. 16.yy.'da materyalist zihniyet felsefe ve bilimde oluşturduğu etkiyle dünyayı çepeçevre kuşatmış 19.yy.'da ise pozitivist anlayışla hayatın her kademesine tesir etmiştir (Uludağ, 2005a: 7).

Diğer taraftan İslam Medeniyeti içerisinde gelişen dini ve felsefi bakışlar insanın mahiyeti hakkında Batı düşüncesinden farklı bakışlar geliştirmiştir. Genel manada Batı düşüncesi ile zıt kutuplar halinde olması hasebiyle doğal olarak insan ve özgürlük problemlerine ilişkin farklılaşmaların olduğu gerçeği önümüzde durmaktadır. Bu minvalde insan ve özgürlük kavramlarına yüklenen anlamların hangi doğrultuda farklılaştığı problemi karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel ve toplumsal farklılaşmaların sebeplerini öncelikle eğitim sistemlerinde aramak ve görmek mümkündür. Dolayısıyla Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet

sonrası dönemine bakıldığında farklı okul çeşitlerinin eğitim sistemi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu okullardan kapatılmalarına karşın etkileri bugün bile konuşulan Köy Enstitüleri ile bugün aktif olarak eğitim-öğretim hayatına devam eden İmam-Hatip Okullarının ortaya çıkarmak istediği insan modeli ve özgürlük anlayışları, yapıları itibariyle farklılık gösterip göstermediği problematiktir. Fakat bu okulları ve uygulanan eğitim modellerini anlamak için bazı problemlerin ortaya konulması gerekmektedir. Bu okulları farklı kılan şeyler nelerdir? Halkın ihtiyaçları istikametinde bir eğitim verilebilmiş midir? Dolayısıyla eğitim programlarının amaca uygunluğu ne ölçüde olmuştur? Bu gibi sorular eğitim-öğretime yüklenen anlamın ne olduğu ve bu okullarda dönemlerine göre nasıl bir müfredat uygulandığı sorusu ile yakından ilişkilidir. Okulların müfredat programları paralelinde anlaşılması, düşünce boyutunda yetiştirilmek istenen insan modelini anlamaya olanak sağlayabileceğinden oldukça önem arz etmektedir. Sonuç olarak İmam-Hatip Okulları ve Köy Enstitüleri temelinde insan ve özgürlük problemine yüklenen anlamların ne olduğu sorusu çalışmanın problematiğini oluşturmaktadır.

1.3. Amacı

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte pek çok alanda değişimler yaşanmıştır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. 3 Mart 1924 tarihinde ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretim kurumlarının yapısında radikal bir değişim süreci başlamıştır. Bu değişim eğitim üzerine yapılan birçok çalışmada kendisini göstermektedir. Bu değişim sürecinde çalışmamızın problemini oluşturan insan ve özgürlük meselesine tipik örnek olarak gördüğümüz Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları açısından ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çeşitli çevrelerce bu okulların olumlu ve olumsuz etkileri olduğu düşünülmüştür. Yıllar önce kapatılmasına karşın amaçları, yapısı ve programları bugün bile tartışılan Köy Enstitüleri ile bugün faal olarak eğitim-öğretim hayatına devam eden İmam-Hatip Okulları tezimizin ana tartışmasını oluşturmaktadır. Bu tartışma içerisinde çalışmamızın amacı; insan ve özgürlük problemini genelde Türk Eğitim Sistemi, özelde ise Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okulları bağlamında tespit etmektir.

1.4. Varsayımları

Köy Enstitülerinin ve İmam-Hatip Okullarının insan ve özgürlük tasavvuru yönünden farklılık gösterdiği ve dolayısıyla bu okulların kendi amaçları doğrultusunda farklı modellerde insanlar yetiştirdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıkları

Çalışmamızın öncelikle lisansüstü bir sahada gerçekleşmesi oldukça sınırlı bir alanda gerçekleşmesine neden olmaktadır. Diğer taraftan Cumhuriyet sonrası gelişmeler Osmanlı döneminde başlayan yenileşme hareketlerinden koptuğu, yeni bir yolda gerçekleşmeye çalışması henüz kurumsallaşmasını tamamlamış bir döneme ait olması modernleşmenin başlangıcı olarak kabul edilen Köy Enstitüleri ile daha sonraki yıllarda Doğu-Batı sentezinin yaşanmaya başladığı ve gösterge olarak İmam-Hatip Okullarının açılmasıyla süregelen tarihi süreci anlatabilmenin anlaşılır bir yolu olarak bu iki okulun seçilmesi de sahanın sınırlarını oldukça daraltmıştır.

1.6. Önemi ve Özgün Değeri

Türkçe literatürde, 'Köy Enstitüleri' ve 'İmam-Hatip Okulları (İmam-Hatip Liseleri)' konularında yazılmış pek çok bilimsel çalışma bulunmaktadır. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde yazılmış olan bu tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bakıldığında tez konularının genel anlamda bu iki okul türü üzerinden yalnızca birine yöneldiği görülmektedir. Literatürde her iki okulu da birlikte konu edinen sadece iki teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden ilki Candaş Can (2016) tarafından 'Hegemonya Ve Karşı-Hegemonya İnşasında Eğitimin Rolü: Köy Enstitüleri Ve İmam- Hatip Okulları Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz' adıyla 'Kamu Yönetimi Anabilim Dalı' alanında yapılmış olup genel manada siyaset bilim odaklıdır ve doktora düzeyindedir. İkincisi ise bu çalışma devam ettiği sırada tamamlanmış olan Gözde Çavdar (2019)'ın "Türk Eğitiminde Muhafazakârlık: 1950-1960 Dönemi Köy Enstitüleri- İmam-Hatipler Örneği" adlı Türk eğitiminde muhafazakâr ideolojinin varlığını ilgili okullar üzerinden tespit etmeyi amaçlamış olan yüksek lisans çalışmasıdır. Kaymakcan ve Aşlamacı (2011: 83) "İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme" konulu araştırmasında İmam-Hatip Liselerinin genellikle ideolojik ve siyasal zemindeki tartışmalara konu edilmesinin bu okulların eğitim-öğretim durumlarına ilişkin nitelikli araştırmaların az sayıda oluşuna yol açtığını belirtmiştir. Cumhuriyet tarihinde din, birey ve toplum ilişkisi içerisinde ortaya konulan söylemler, İmam-Hatiplerin bilimsel düzlemde çok siyasal düzlemde tartışılması ve ilgili okulların ideolojik bir araç olarak kullanılmasıyla sonuçlanmıştır (Kaymakcan ve Aşlamacı, 2011: 76). Bu çalışma ise ilgili okulların felsefi, sosyal ve tarihi temellerini genel olarak Türk Eğitim Sisteminin temelleri insan ve özgürlük problemi ile bağlantılı değerlendirmesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca belirtmek

gerekir ki günümüz Türk eğitim sisteminin bütünü düşünüldüğünde kaynağını tarihten alarak beslenen tecrübi birikimin önemli bir bölümünü oluşturması Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarının önemini bir kez daha artırmıştır.

1.7. Yöntem

İnsan ve özgürlük problemi hem felsefenin hem de bilimsel disiplinlerin konuları arasında yer almış ve her araştırma alanı kendi prensipleri içerisinde bu iki kavramı değerlendirmiştir. Problemin eğitim üzerine yapılan tartışmaları da benzer şekilde gerçekleşmiştir. Çalışmamızın sınırları ve problemi açısından Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarının Cumhuriyet tarihindeki durumu üzerine yapılacak açıklamalar gerektiğinde hem karşıtlık içerisinde hem de Türk Eğitim Düşüncesinin ve onu tamamlayan felsefi ve eğitsel kuramların bütünlüğü içerisinde ele alınmıştır. Çalışmamızın literatür taraması bu doğrultuda yapılmış ve konuyla ilişkilendirilebilecek kaynaklara ulaşılmıştır. Kitaplar, makaleler, yüksek lisans ve doktora düzeyinde tezler gibi kaynaklarla sözlük, yasa ve mevzuat gibi referans eserlerden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 187) göre bu yöntem 'doküman analizi' olarak adlandırılmaktadır. Bahsedilen tarzda kaynaklar bu analiz yoluyla, araştırma konusuyla ilişkilendirilerek okunmuştur. Buna göre nitel veri çözümlemeyle ilgili okulların durumları yer yer sayısal verilerle açıklanmış ancak ağırlıklı olarak da değerlendirme yoluyla kaleme alınan kaynak eserlerden faydalanılarak sunulmuştur. Daha açık ifadesiyle, araştırma konusunu teşkil eden okullara ilişkin resmi metinler ve literatürdeki ilgili diğer metinlere yansıyan eğitim pratikleri kuramsal temelde incelenerek araştırma konusuyla bağlantılı görüşlerin içeriklerine ve temel kavramlara ulaşmak üzere bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırma konusuyla ilgili cevaplandırılması gereken sorulara ve ilgili başlıklar altında gerektiğinde eleştirel ve yorumlayıcı görüşlere yer verilmiştir. Bu yöntemle dayanılarak bölümleri planlanan çalışma birkaç kez okunarak gerekli düzeltmelerden geçirilmiştir.

1.8. Tanımlar

İnsan: Akarsu (1984) tarafından 'insan' genel anlamda şöyle tanımlanmıştır:

Usu olan canlı varlık. Bir yandan canlı varlıklar, hayvanlar alanının bir üyesi, türü; öte yandan onu aşan bir varlık; dik yürüyen, ellerini kullanan, beyni özel bir biçimde gelişmiş olan, özelleşmiş organları olmayan, çevresini değiştirebilen, dünyaya ve evrene açık olan, konuşan ve yaratıcı düşünme yeteneği olan, deney

dünyasını aşabilen, kendinin ve evrenin bilincine varmış olan, eylemlerinden sorumlu olan varlık (Akarsu, 1984: 97).

İnsanın ne olduğuna yönelik olarak çeşitli düşünürler tarafından yapılan açıklamalarda 'insan' ile neyin kastedildiği sorusuyla karşılaşmaktadır. İnsanın birey, kişi ve tür anlamında ayrımı yapılmadığı için genellikle bunlar birbirine karışmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Özcan, 2016: 30). Bu ayrımı ortaya koymak ve düşünürler tarafından neyin işaret edildiğini anlamak adına Özcan (2016) tarafından yapılan sınıflandırma şu şekildedir:

İnsan:

- 1) Birey, sürü(teki) veya sıradan insan anlamında 'insan'
- 2) Yaratıcı kişi, üstün insan veya model insan anlamında 'insan'
- 3) Genel olarak ya da 'tür' veya 'kavram' olarak 'insan'

Bu ayrıma göre, insanın özellikleri:

- 1) Bireyin veya sürünün özellikleri
- 2) Yaratıcı kişinin özellikleri
- 3) Tür olarak insanın ya da türünün özellikleri.

İnsanın başarıları:

- 1) Bireyin veya sürünün başarıları,
- 2) Yaratıcı kişinin başarıları,
- 3) Tür olarak insanın başarıları.

İnsanın olanakları:

- 1) Birey veya sürünün olanakları,
- 2) Yaratıcı kişinin olanakları
- 3) Tür olarak insanın olanakları (Özcan, 2016: 27-28).

Özgürlük: Çeşitli düşünürler tarafından farklı şekillerde açıklanan 'özgürlük' kavramı Cevizci (2005), tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Genel olarak, kişinin kendi kendisini belirlemesi; bireyin kendisini, dış baskı, etki ya da zorlamalardan bağımsız olarak, kendi arzu edilir ideallerine, motiflerine ve isteklerine göre yönlendirmesi.

Ahlaki öznenin, kendi tercihlerine, akla dayalı kararlarına, iradesinin buyruklarına göre eyleyebilmesi durumu olarak özgürlük, kişinin varolan alternatif eylem tarzları arasında bir seçim yapabilme ve yapılan seçimin gereğini yerine getirebilme gücünü, onun dış koşulları, psikolojik ve biyolojik yapısının belirlediği şartları aşmayı, aşabilmeyi başararak, kendi ideallerine, isteklerine ve

hedeflerine uygun davranabilmesi, bir bütün olarak istikbalini belirleyebilmesi durumunu ifade eder (Cevizci, 2005: 1305).

Akarsu (1984) tarafından özgürlük kavramı şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Bağlı olmama; dışardan etkilenmemiş olma; engellenmemiş olma; zorlanmamış olma.
2. Her türlü dış etkiden bağımsız olarak insanın kendi istencine, kendi yarasına, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi [seçme özgürlüğü].
3. İnsanın kendi istemesi, kendi istenci ile eylemde bulunabilme olanağı; insanın dıştan engellenmeden etki yapabilmesi (Akarsu, 1984: 141-143).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. 'İnsan' ve 'Özgürlük' Kavramlarının Analizi

Kavramlara ilişkin önemli hususlara değinen ilk filozof olan Platon, düşünme ile konuşma yetisinin kavramlar olmadan gerçekleştirilemeyeceğini savunmuş ve iki ayrı obje arasında farklılıklar bulunmasına karşın bunları aynı şekilde isimlendirdiğimize işaret etmiştir (Hacıkadıroğlu, 1991: 54). Platon'a göre bilgi tümel kavramların oluşturulmasına dayanmaktadır ve bu tümel kavramların oluşturulması bilgiyi elde etmede ilk adımı teşkil etmektedir. Bilgi ancak genel kavramların düşünülmesiyle oluşabilir ki örneğin şu veya bu insan yani her bir birey, 'insan' kavramı içinde düşünüldüğünde bir anlam ifade etmektedir (Aster, 2005: 211).

Kavramın ele alınış biçimi oldukça önemlidir. Bir kavramın herhangi bir ideoloji ya da perspektif üzerinden tanımlanarak değerlendirilmesi mümkün olmakla birlikte direkt olarak böyle bir yol izlenmesi, geliştirilen perspektifin sınırlılığı ölçüsünce, kavramın anlaşılmasını akamete uğratabilmektedir. Bu nedenle kavramın en esaslı biçimde bir tanımının yapılabilmesi kavramları nasıl anladığımız veya anlamlandırdığımızın anlaşılmasıyla mümkün olabilecektir. Bu anlaşıldıktan sonra konumsal perspektif ile kavrama ilişkin değerlendirme yapılması ve sonrasında kavramla ilgili cümleler kurulması daha doğru olacaktır. Bu bağlamda insanın ne olduğunun anlaşılabilmesi ve kavram çatışması içerisinde olası yanlış anlaşılmalara mahal vermemek için onun kavramsal çözümlenmesinin yapılması makul bir yöntem olarak gözükmektedir.

Gazâli'ye (1994: 12) göre "tekili [müfred] bilemeyen kimse, bileşiği [mürekkebi] hiç bilemez". Hem tikel hem de tümel bir karşılığı olan 'insan' kavramının manasını anlayabilmek için de öncelikle kavramın manasını bilmek gerekmektedir. Kavram, Çotuksöken (1991: 49) tarafından "dışdünyada, düşünmede ya da dilde varolana ilişkin olarak oluşturulan düşünsel bir çerçeve" şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca kavram ile sözcük arasındaki farkın anlaşılması gerekmektedir. Zira insan, kavramlarla düşünmesine karşın düşüncelerini sözcüklerle aktarmaktadır (Öner, 1995: 116). Aristoteles mantığı (Ülken, 2000: 21-22) zemininde bu konuya bir yaklaşım ortaya koymak mümkündür. Kavramlar ve sözcükler birbirinden farklı olmakla birlikte kendi içlerinde ikiye ayrılmaktadır. Kavramlar kendi içinde, felsefi terimlerle ifade edilecek olursa, tikel ve tümel; sözcükler ise kendi içlerinde tikel ve çoğul olmak üzere ikiye

ayrılmaktadır (Cündioğlu, 2014). Tikel, Akarsu (1984: 173) tarafından "Bir türün bütün bireyelerine değil de bir ya da birkaç bireyine ilişkin olan" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bakımdan sözcük düzeyinde tikel olan aynı zamanda tekil olmaktadır. oğul ise Akarsu (1984: 32) tarafından "Birden çok birimlerden kurulu olan" olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla insanlar sözcüğü çoğul bir sözcük olup bu sözcüğün tekili insan olmaktadır. Akarsu (1984: 173) tikel kavramı, "Kapsamına aldığı nesnelere tümünü değil de bazılarını gösteren kavram" olarak tanımlamıştır. Tümel kavram ise Akarsu (1984: 179) tarafından tikel kavram tanımlamasına karşıt bir şekilde "Kapsamına aldığı bütün nesnelere gösteren kavram" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda kavramsal olarak bir açıklama yapmak gerekirse tikel kavramlar bütün insanları değil bazı insanları yani bireyleri; tümel kavramlar ise bütün insanları işaret etmektedir. Neticede insan tümel bir kavram olup tikel bir sözcük olmaktadır. Dolayısıyla 'insan', o veya bu insan yani birey anlamında tikel; tür anlamında ise tümel olmaktadır (Cündioğlu, 2014). Öner'in (1995: 116) yaptığı sınıflamadan da görülebileceği üzere insan 'genel' bir kavram iken o veya bu şeklinde herhangi bir bireyi ifade eden kavram 'özel' kavramdır.

Öner'e (2013: 17) göre "cins-tür ilişkisi içerisine sokamadığımız her kavramın tam tanımı yapılamaz" ve özgürlük kavramı da cins-tür ilişkisi içerisinde ifade edilemediği için tam olarak tanımı yapılamayan bir kavramdır. Aynı anlama gelen kavramların çokluğu da bu anlamda herkesin farklı şekilde çıkarımlarda bulunabileceği bir kavram karmaşasını ortaya çıkarmakta ve kavramsal özü anlamamızı ya da anlamlandırmamızı zorlaştırmaktadır. Kavram, üzerinde hemfikir olunan anlamsal bir ortaklığın tesis edilmesi vazifesini görmektedir. Dolayısıyla kavramsal özün anlaşılabilmesi ve kavramın herkese göre farklı bir şekilde yorumlanabilmesi birbirleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda özgürlük kavramı da başka kavramlarla ifade edilebilen ve tanımı üzerinde tam bir uzlaşıya varılamayan bir kavram olmaktadır.

Kavramlar, 'insan' kavramı gibi ya var olanın bütününü ya da 'özgürlük' kavramı gibi bütünün bir halini ifade etmektedir (Öner, 1995: 117). Özgürlük kavramının olgusal bir temeli yoktur. Onun tanımı, bünyesindeki özellikler ile değil zahir ettiği haller ile yapılabilir (Öner, 2013: 17). İnsan, seçimini yapmasına karşın bu seçimini faaliyete dönüştüremediğinde özgür olmadığının farkına varmaktadır ve ayrıca onun özgür olmayışı özgürlüğünün varoluşunu ortaya koymaktadır (Öner, 1995: 69, 2013:

18-19). Bu açıdan özgürlük, esaretin olmama halidir.

2.2. İlk Çağ ve Yeni Çağ Düşüncesinde İnsan ve Özgürlük Problemi

İnsanın neliğine yani mahiyetine ilişkin yapılan sorgulamalar eski dönemlerden bu yana yapılmaktadır (Uludağ, 2005b: 93). Genellikle, 'İnsanın ne olduğu' sorusu din ve felsefe alanında; 'insanın ne yapıp ne yapamayacağı' sorusu ise bilim alanında tetkik edilmiştir (Uludağ, 2005a: 2-3). Bu kapsamda insan ve özgürlük kavramlarına ilişkin pek çok görüş ileri sürülmüştür. Bu bölümde, bu konuda ileri süren ve tarihsel çerçevede ortaya çıkan düşüncelere yer verilecektir. Ancak konunun bu biçimde incelenmesinden maksat yalnızca tarihteki düşünürlerin görüşlerinin tefahhus ederek yani derinlemesine araştırılarak ortaya konulması olmayıp problem çözmek için yardımcı bir kılavuz niteliğinde düşünülmesidir. Zira geçmişte ortaya çıkan bazı problemler her ne kadar kaynağını geçmişten alsa da geleceği etkileyebilmekte ya da şekillendirebilmektedir. Bugün aslında yaşanan pek çok problem Uludağ'a (2010b: 2) göre "dünün düşünülmeden veya bilimsel olmayan düşüncelerinin uygulama alanına konmasından" ibarettir ve "bugün dünün koynunda dünyaya geliyorsa, yarın da bugünün düşünce ve eylemleri ile gelişecektir". Bu bakımdan problemin yalnızca geçmişle sınırlandırılması doğru bir yaklaşım olarak gözükmemektedir. Yılmaz'a (2014: 7) göre de "en büyük yanlış Tarihin geçmişte kaldığı hissidir. Tarih, temel bileşenleriyle hayatın her anında yer edinen ama farklı yorumlara maruz kalan bir dinamik bütünlüktür". Dolayısıyla tarih bilmek yalnızca vaka bilmek olmayıp bir anlamda ortaya çıkan problemleri çözmek ya da çıkması muhtemel problemleri öngörmektir. Ortaya çıkan felsefi birikimin incelenmesi, hem çeşitli bakış açılarını anlayabilmek adına hem de eğitim sistemini etkileyen felsefi ekollerin temellerini anlamak adına faydalı olacağından çalışmanın bu bölümünde filozofların düşünce sistemleri içerisinde insan ve özgürlük kavramlarına ilişkin yaklaşımları incelenmiştir. Ancak İnsan ve özgürlük problemine yönelik geliştirilen yorumların, felsefi bilginin kümülatif olması münasebetiyle, artmaktadır. Özellikle özgürlük kavramı üzerine yapılan yorumların anlamı özgürlük alanlarının genişlemesi ve düşünürlerin artmasına bağlı olarak çeşitlenmektedir (Uludağ, 2005b: 97). Hem bireyler ve hem de toplumlar kendi perspektiflerini şekillendiren kültürel değerler, inançlar ve ayrıca bilimsel değerlendirmeler çerçevesinde konuyu aydınlatmaya çalışmaktadır (Uludağ, 2005b: 97).

Geliştirilen yorumların tamamını incelemek mümkün olmadığı için konunun

genel manada İlk Çağ ve Yeni Çağ düşüncesi ile sınırlandırmaya tabi tutulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlk Çağ düşüncesinden sonra Orta Çağ düşüncesi özel bir başlık altında incelenmemiş olup döneme ilişkin bazı bilgilere gerektiğinde yüzeysel olarak temas edilmiştir. Çünkü Orta Çağ düşüncesi, insana aşkın bir değer yükleyerek onu Tanrısal düzenin bir aracı şeklinde gördüğü için insanın ne olduğuna ilişkin herhangi bir sorgulamayı gerekli görmemiştir (Gökberk, 1997: 13).

2.2.1. İlk Çağ Düşüncesinde İnsan ve Özgürlük Problemi

Kranz'a (1984: 191) göre bu dönemin önemi felsefede evren sorununun yanında ikinci olarak bilgi sorununun ve daha genel manada insan sorunlarının kendine yer bulmasından ileri gelir. Dış dünya ile yani tabiatla uğraşan ilk dönem filozoflarına karşılık Sofistler varlığın esasının değişme olduğu kavramından hareketle bilgi problemi ile meşgul olmuşlardır. İnsanın sürekli değişen varlık dünyasında bireysel fayda peşinde koşmuşlardır. İlk defa onlar, gerçeğe ulaşma çabasından vazgeçerek sadece ihtiyaçları doğrultusunda faydalı bilgiler edinmeyi amaçlamışlardır (Aster, 2005: 150). Felsefe tarihi içerisinde bilgi teorisi bakımından ilk kuşucular olan Sofistler, insan konusuyla ilgilenmiş ancak doğa ile ilgili konulara mesafeli olmuşlardır (Aster, 2005: 148). Sofistlerin eğitime oldukça önem verdikleri görülmektedir. Sofistlere göre başlangıcı iyi olan bir şeyin sonunun da iyi olması kuvvetle muhtemeldir. Nasıl ki atılan bir tohum ile gerekli şartlarda mahsulün nasıl olabileceği anlaşılabiliriyorsa vücuda ekilecek bir eğitim tohumu ile de ne tür bir insan ortaya çıkacağı anlaşılabilir. Ekilen gerçek bir eğitim tohumu insanın vücudunda serpilir ve onu hayatı boyunca güçlü kılar (Kranz, 1984: 200). Sofistler doğru ya da yanlış düşünce olmadığını, önemli olanın insanın düşünceleri karşısındakine ifade etmek ve onları savunmak olduğunu düşündüklerinden hitabet sanatını oldukça önemli bulmuşlardır (Aster, 2005: 151). Bu minvalde insana ilişkin çalışmalar dil ve mantığın incelenmesiyle başlamış olup söylev ve buna bağlı olarak retorik sanatı gelişmiştir (Gökberk, 2004: 40).

Sofistlerden Protagoras'ın, 'insan her şeyin ölçüsüdür' ifadesi tümel olarak geçerli bir gerçeğin olmadığı, her insana göre farklılık gösterebilecek görüş ve inançlar olabileceği anlamındadır. Eflatun'un aktardığı kadarıyla duyuların aldaticılığına işaret eden bu varsayım, Protagoras'ı duyum ve algıların hem subjektif hem de relatif olduklarına değinen ilk düşünür yapmaktadır (Aster, 2005: 148-149). Genelgeçer bir yargıya ulaşılamayacağını düşünen Protagoras'tan daha da ileriye giden Gorgias ise

varlık konusundaki bilginin imkânını yok etmeye çalışmıştır ki onun üç temel savı olan "Bir şey yoktur", "bir şey olsaydı da bilemezdik", "bilseydik de başkalarına bildiremezdik" sözü varolanın bilinemeyeceğini ortaya koymaktadır (Gökberk, 2004: 40).

Sofistler doğanın aksine varlığın merkezine logos yani aklı koyarak akılcı bir yöntem ve düşünce tarzı geliştirmişlerdir. Protagoras ile insan düşüncesinin vurgulanması, insanın her şeyin ölçüsü noktasına getirilmesiyle Sofistler, hümanist bir özellik göstermiştir. Onların insanı odak noktası yapması geleneksel değerlerin sorgulanmasına yol açarak septisizm, individualizm ve nihilizmin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır (Russ, 2011: 37-38).

Grek felsefesinde insan sorununa getirdiği yaklaşım nedeniyle Sokrates bir sınır taşıdır. Sokrates ile birlikte Grek metafiziğini oluşturan tüm sorunlar 'insan nedir?' Sorusu karşısında gölgede kalmış ve insan, onun araştırmalarının yöneldiği tek evreni oluşturmuştur (Cassirer, 1980: 16). Sofistler ve Sokrat'ın temelde insan terimine yüklediği anlam ve yorumlar her ne kadar farklılık gösterse de onlar felsefenin insanlaştırılması amacını benimseyerek Protagoras'ın "İnsan her şeyin ölçüsüdür" ilkesini ortak bir biçimde kabul etmiştir (Cassirer, 1984: 68).

Sokrates öncesi felsefede mantıksal çözümleme ve deneysel gözlem, yöntem olarak benimsendiğinden insanın içyüzünü kavramada yetersiz kalınmıştır. Zira içebakış yöntemi, kapsayıcılığı bağlamında, tüm insan olayları alanını çepeçevre saramaz. Bu yöntem yalnızca insan hayatının bir kısmını kişisel deneyimlere dayanarak ele alma imkânı verir. Veriler toplanarak bir bütün oluşturulmaya çalışılsa dahi insan doğası parçalı ve bütünlüksüz bir görüntü sunacağından içebakış yöntemi insanın bütünü kavramayı sağlayamamaktadır (Cassirer, 1980: 14). Sokrates'e göre de Sofistler insanı tümüyle anlayamamış onun doğasının sadece düzensiz parçalarını görmüşlerdir (Cassirer, 1984: 69). Sokrates düşünce tarzı ile öncekilerden farklı olarak yeni bir içerik getirmemekte ancak felsefeye yeni bir işlev sunmaktadır. Sokrates, doxanın karşısına epistemi koymakla bir anlamda aklın ve düşüncenin sorgulayıcı yanına temas etmektedir. Sofistlerin insanı relativizme götürmesine karşın Sokrates, tek tek insanların üzerinde bir norm olduğunu düşüncesindedir. Onun diyalog yöntemi de akıl ve düşünce esastır ki bu yöntem Sofistlerin bilgiyi hazır olarak vermelerinden farklı olarak doğrunun birlikte aranmasına dayanmaktadır (Gökberk, 2004: 44). Nitekim Cassirer'e göre "Sokrates'e değin, düşünsel bir monolog olarak kavranılmış

olan felsefe, Sokrates'te bir diyaloga dönüşmüştür. İnsan doğasının bilgisine ancak diyalog yolu ya da diyalektik düşünce aracılığıyla erişebiliriz" (Cassirer, 1980: 17).

O dönemdeki Yunan toplumunda bilgi üstünlük sebebi olarak anlaşılmış, insan da bilgisi ölçüsüne üstün kabul edilmiştir. Sokrates de bu düşünceyi ahlaki sahaya aktarmış ve çıkış noktası olarak erdem ile bilgiyi özdeş kabul etmiştir. Doğru bilginin doğru eyleme ulaştıracağını düşünen Sokrates böylelikle bilgiye ahlaki bir değer kazandırmıştır (Gökberk, 2004: 46). Sokrates'in bilginin erdemlilik olduğu ve hiç kimsenin bilerek kötülük yapmayacağı düşüncesi bağlamında erdemsizlik bir bilgi eksikliğidir ki bu da hatadan kaynaklanmaktadır ve hata istemeden yapıldığı için hiç kimse bilerek hata yapmayacaktır (Aster, 2005: 176). Kötülük insanın mutluluğu doğru yerde aramaması yüzünden ortaya çıkmaktadır. Gerçek değerlerin yerine sahte değerleri koyan bir insan yanılır ve bu hatasıyla kötülük yapmış olur (Aster, 2005: 176-177).

Sokrates, insanı anlamada Sokratik yöntemi [tümevarım] kullanmıştır (Gökberk, 2004: 45). Ancak Sokrates, kavramsal olarak insanın tanımını yapmaya kalkışmamakla dolaylı yönden kendi insan anlayışını kavrama olanağı vermiştir. Zira insan yalnızca bilinçliliği vasıtasıyla betimlenip tanımlanabilecek olup onun doğası fiziksel nesnelere doğasının araştırıldığı yolla bulunamaz (Cassirer, 1980: 16-17). Tümevarım yöntemini, Sofistlerde olduğu gibi, yalnızca insan hayatının sorunları üzerinde uygulamıştır. Ahlakça insanın kendisini eğitmesinin bilim ile aynı şey olduğunu düşünmüş ve tüm çalışmalarıyla ahlaka yönelmiştir (Gökberk, 2004: 45-46). Sokrates'in ahlaka ve dolayısıyla insan doğasına yönelmesinin nedeni ise insanın eylemlerinde temelinde yer alacak ve değişmeyecek evrensel bilginin fiziksel doğada bulunamayacağını düşünmesidir (Günay, 2006: 21).

Sokrates, insanların kendileri üzerine tefekkür ederek kendilerini tanımalarını telkin etmiştir (Aster, 2005: 169). Sokrates'e göre mutluluğa giden yol Sofistlerden farklı olarak insanın kendi içinde yatar. Kimi sofistler için mutluluğun amacı güce sahip olmak iken kimi sofistler için bu ihtiyaçların giderilmesidir. Sokrates Sofistlerin mutluluk düşüncelerine giden yollara karşıdır. Ona göre 'mutluluk nedir?' sorusu, kişinin kendiyle uyumu ölçüsünde bir cevap bulabilir. İnsan eğer tam anlamıyla mutluluğa erişmek istiyorsa kendisiyle barışık olmalıdır. Aksi takdirde tam manasıyla mutlu olamaz (Aster, 2005: 176-177). Dolayısıyla Sokrates, insanın kendi özüne ulaşmasının yolunun 'kendini bil' mekten geçtiğini düşünmektedir. Zira ona göre

insanın kendi doğasına ulaşması bu buyruğa başvurmasıyla mümkün olabilmektedir (Günay, 2006: 21).

Sokratesten sonra gelen Aristippos ve Antisthenes okulları gerçek mutluluğu insanın, tek bir kişi anlamında, mutluluğunda görmüş ve kendini bilmeyi ilke edinmişlerdir. Onlara göre herhangi bir şeye bağlılığı olmayan ancak kendisine dayanan insan gerçek manada mutluluğa erişir (Aster, 2005: 183). Ancak Kynikler Okulu ile Kyrene Okulu, insanın dünyadaki yerinin ve anlamının ne olduğu konusunda karakteristik bir biçimde fikir ayrılıkları yaşamışlardır (Gökberk, 2004: 48).

Antisthenes, hayatın amacının mutluluk olduğunu, bu mutluluğa erişmenin yolunun ise ruhun evhamlardan kurtularak özgürleşmesinden geçtiğini düşünür. Bu ise erdem ve özgürlüktür. Erdem, mutluluğun biricik anahtarı olup kötülük kaçınılması gereken şeydir (Gökberk, 2004: 48-49). Antisthenes, gerçek mutluluğu insanın kendi içinde bulunan özgürlük ve bağımsızlık isteğinde araması gerektiğini düşünür. Mutlu bir kişi hazzın ve elemin karşısında ilgisiz kaldığı için aynı zamanda özgürlüğüne kavuşmuştur (Aster, 2005: 184). Bu bakımdan Kynikler müfrit bir biçimde individualist olup insanı kendisine dayandırır. Onlara göre erdemün ödülü insanı bağımsızlaştırmasıdır. İnsanın ihtiyaçlarının azlığı ölçüsünde mutlu olabileceklerini düşünmüşlerdir. Tüm sofistler gibi insanın koyduğu şeyleri doğaya mugayir, aykırı, olarak görmüşlerdir. Onlar için asıl olan doğal bir hayat sürmektir (Gökberk, 2004: 50). Kyniklerdeki dünyevi ihtiyaçların terk edilerek özgürlüğe ulaşma düşüncesine karşın Kyrene Okulu, dünyevi zevkleri zekice tadarak özgürleşme düşüncesi ile hedonist olmaktadır. Sokrates mutluluğu insan ruhunun sıhhatinde ararken Aristippos mutluluğu anlık hazlarda aramaktadır (Gökberk, 2004: 51). Aristippos ve Antisthenes individualist olup onlar için esas olan tekil anlamda insandır. Onlar için insanın mutlu olabilmesi kendini diğer insanlardan soyutlayarak yalnız başına olabilmesi ile mümkündür (Aster, 2005: 187). Bu bakımdan hem Kyrene Okulu hem de Kynikler Okulu taraftarları tekil bir insan anlayışına sahip olup sosyal hayata önem vermemişlerdir (Gökberk, 2004: 52).

Platon' a göre insan problemi dar bir biçimde insanın tekil anlamdaki hayatı içerisinde incelendiği takdirde cevaplanamaz. İnsan ruhunda anlaşılamayan şeyler siyasal ve toplumsal hayat içerisinde incelenirse belirginleşebilir (Cassirer, 1984: 72). Zira Platon'a (2010: 54: 369a) göre, bir şeyi büyük oranda görebilmek için kolay olan yöntem onu büyük yerde aramaktır. Bu yüzden Platon, bulunması istenen şeyin

öncelikle toplumda daha sonra ise tekil anlamda insanda aranması gerektiğini düşünmektedir.

Platon'a (2010: 54-55: 369b-c) göre insan, tekil anlamda, eksik bir varlıktır ve tek başına eksikliklerini gideremeyeceği için başka insanların yardımına ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar birbirlerinin gereksinimlerini birlikte karşılayabileceğinden yardımlaşmaya ve işbölümüne dayanan toplum düzeni ortaklık içinde yaşamalarıyla mümkün hale gelmektedir. Dolayısıyla insanın başka insanlara ihtiyaç duyması, karşılıklı çıkarlar ilişkisine dayanan bir işbölümünün oluşmasını sağlamıştır. Bu yüzden insanın tanımını yapmak ve amacını söylemek için onun yaşadığı devlet içerisinde anlaşılması gerekmektedir. Ancak devlet, insanların tek tek bir araya gelerek sürü oluşturması demek olmayıp büyük ölçekte insan anlamında canlı bir organizmadır (Aster, 2005: 225-226). Yurttaşların devlet üzerinde, devletin de yurttaşlar üzerinde etkisi vardır. Her yurttaşın karakterinde içinde yaşadığı devletin niteliklerinden izler bulunmaktadır. Bu yüzden hem devlet yurttaşlara şekil vermekte hem de yurttaşlar devleti oluşturmaktadır. Mükemmel yurttaşların ortaya çıkması, mükemmel bir devletin olmasını gerektirmektedir. Eksik ya da kusurlu bir devlette yine aynı ölçüde eksik ya da kusurlu yurttaşlar oluşmaktadır. Dolayısıyla devlet-yurttaş ilişkisi düşünüldüğünde her iki unsur da bir bakıma birbirinin yansımaları olmaktadır (Aster, 2005: 226-227; Platon, 2010: 135: 435e). Ayrıca Platon'a göre devlet, yurttaşların erdemli olmaları için onları kucaklayarak gerekli imkânları sağlamalı buna karşılık yurttaş da devletle bir bütün olarak kendini onun içinde eritebilmelidir (Gökberk, 2004: 61).

Platon' un düşüncesinde devlet, insan hayatını bütüncül bir biçimde sararak onu bilim, eğitim, sanat ve din bakımından organize eden bir kurumdur. Bu yönüyle devlet, ahlaki ideal uğruna insanları duyular üstü yaşama hazırlama işlevini gören bir eğitim kurumu olmaktadır (Gökberk, 2004: 63). Platon'un devlet modelinde gençlerin hem beden hem de ruh eğitimine yönelik eğitim almaları sağlanmaktadır. Platon için yetişmenin bir ön koşulu olan ve üst bir basamakta yer alan güzel sevgisi, insan ruhunda şiir ve musiki ile yeşertilecektir. Ancak sonraları Platon'un estetik yöntemden uzaklaşarak matematik yönetime geçtiği görülmektedir. Güzel tasavvuru yerini iyi olana bırakmış, iyi ideası her şeyin üzerinde bir ilke ve konuma sahip olmuştur (Gökberk, 2004: 61-62).

Platon (2010: 235: 518b-c) düşüncesinde eğitim, çoğunun zannettiğinin aksine

tıpkı görmeyen birine görme yetisi kazandırmak gibi bilgiden mahrum bir ruha bilgiyi yerleştirmek değildir. Potansiyel olarak her insan ruhunda öğrenme gücü vardır ve bu gücün iyi olana dönmesi gerekir. İşte bu dönüşü sağlayacak şey eğitim olup Platon tarafından "Eğitim, ruhun bu gücünü 'iyi' den yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Yoksa ruha görme gücünü vermek değil; çünkü güç onda kendiliğinden vardır; ama kötü yöne çevriktir. Bakılmayacak yana bakmaktadır. Eğitim onu yalnız iyi yana yöneltir" (Platon, 2010: 236: 518d) şeklinde ifade edilmiştir.

Platon (2010: 259: 536e) öğretimin herhangi bir zorlamaya dayanmaması gerektiğini ve ayrıca insanlara aritmetik, geometri ve diyalektikten önce gelebilecek tüm bilimlere çocukken başlanması gerektiğini düşünmektedir. Özgür bir insan köle olmadığı gibi onun öğreneceği şeyler de, köleye cebri muamele ile bir şey öğretilmesinden farklı olarak, herhangi bir zorlamaya dayanmamalıdır. Çünkü zorla öğrenilen bir şey akılda kalıcı olamaz (Platon, 2010: 259: 537a). Platon (2010: 259: 537a) eğitimin çocuklar için oyuna dayanması gerektiğini, oyun vasıtasıyla onların neye uygun olduklarının daha iyi anlaşılabilceğini düşünmektedir. Çocuklar beden eğitimi derslerini alıp yirmi yaşlarına geldiğinde aralarından bir seçme işlemi yapılacaktır. Seçilenlere çocukken karışık bir şekilde öğretilen bilgiler düzgün bir sırayla verilerek onların bilimlere ve varlığa ilişkin geniş bir perspektif kazanıp kazanmadığı sınanacaktır. Geniş bir perspektif kazanıp ufku genişleyenler diyalektikacı olacaktır. Bu kişiler ilerisi için yönetici olmak üzere yetiştirilecek olup diğerleri becerilerine göre devlet içerisinde çeşitli kademelerde görevlendirilecektir. Yaşları otuzu bulan diyalektikacılar arasından ise herhangi bir duyu organına dayanmadan salt akıl gücüyle mutlak varlığa ulaşabilecek olanlar saptanacaktır (Platon, 2010: 260: 537b-e). Diyalektika eğitimi alanlardan elli yaşına gelenler her açıdan başkalarını aştıkları için varılacak son noktaya yönlendirilmelidir ve ruhun açılarak gerçek varlığı temaşa etmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde bir yol izleyerek hakiki manada iyiyi görenler kalan vakitlerini felsefeye verip bu iyiyi örnek alarak hem kendilerine hem de kendi toplumunun insanlarına çekidüzen verecektir. Bu insanlar şan ve şeref için değil yalnızca toplumun iyiliğini gözetip kendileri gibi insanlar yetiştirmekle ödevlerini yerine getirmiş olarak mutlular ülkesine muhaceret edeceklerdir (Platon, 2010: 263: 540a-b). Platon (2010: 264: 540c) bunları yalnızca erkekler için değil uygun yaradılışlı kadınlar için de düşünmekte dolayısıyla insanlar

arasında kadın ile erkek ayrımı gözetmemektedir.

Platon (2010: 140: 439d) önce, insanın içinde iki farklı yan olduğunu düşünür. Bunlardan biri insanın içindeki düşünen yan olan akıl yanıdır. Diğer ise sevmeye, acıkma, zevk alma gibi arzulama halinde olan düşünmeyen yandır. Ayrıca bir de Platon'un, bu iki yandan başta arzuların yanında yer aldığını düşündüğü, insanın aklı ile tutkuları arasından doğan çatışma sonucunda tutkuya sürüklenmesiyle oluşan, kızgınlık yanı vardır ki bu yan daha sonra Platon (2010: 141-142: 440b-441a) tarafından "kötü bir eğitim ile bozulmak kaydıyla akla yardım eden üçüncü bir yan" olarak kabul edilmekte ve böylelikle insanın akıl, istek ve kızgınlık gücü şeklinde üç ayrı yanı olduğu savunulmaktadır. Platon'a (2010: 143: 441e) göre akıl ölçülü olduğundan insanın içinde olan şeylerin idaresi de onun görevidir. İnsandaki akıl yanı ile kızgınlık yanının birbirinden uzaklaşması ise jimnastik eğitimi ile müzik eğitiminin kaynaşmasıyla mümkün olmaktadır. Bu birleşme yoluyla akıl keskinleşirken kızgınlık yatışmaktadır (Platon, 2010: 143: 442a). Böylelikle hakiki manada eğitilen bu iki yan, insanın içindeki arzuları komuta etmekte ve ayrıca dış tehlikelere karşı insanın içini ve bedenini korumaktadır. Arzuların komuta edilmediği durumlarda insan hayatının nizamı bozulabilmektedir (Platon, 2010: 143: 442b). Platon'a (2010: 317: 580e) göre üçüncü olarak ise insanın isteyen, arzulayan yanı vardır ki arzuların gerçekleştirilmesi daha çok parayla mümkün olabildiğinden insan parayı bu arzulayan yanıyla sevmektedir. Bununla birlikte Platon (2010: 317: 581c) "bilgisever insan", "ünsever insan" ve "parasever insan" şeklinde üç çeşit insan sınıflaması yapmaktadır. Her bir insan ağır basan yanına göre bu üç çeşitten birine girer. Ancak bunlardan birine dâhil olmak insanda diğer iki yanı yok saymayı gerektirmez, bunlar insanda baskın yana göre daha hafif düzeyde bulunurlar.

Platon (2010: 294: 564a), "Aşırı özgürlüğün tepkisi, insanda da, toplumda da aşırı bir kölelikten başka bir şey olmaz sanırım" diyerek şiddetli özgürlüğün şiddetli köleliğe yol açtığına sözü getirmektedir: "En taşkın özgürlük orada olduğuna göre, en yaman, en dayanılmaz kölelik de orada olacaktır" (Platon, 2010: 292: 562d). Devletin yöneticileri özgürlük arzusuyla yanlış yollara girdiği takdirde toplum tarafından suçlandığı gibi onları destekleyen vatandaşlar da yine toplum tarafından 'köle ruhlu insanlar' olarak tanımlanmakta ve itibarsızlaştırılmaktadır. Bu çeşit bir bozulmaya uğrayan devlette de öğrenci-öğretmen, genç-yaşlı insanlar arasında olumsuz anlamda davranış değişiklikleri meydana gelmektedir (Platon, 2010: 293: 563a-b).

Platon'a göre insanı bilmek ve ıslah etmek için onu uygun bir sınıf içerisinde konumlandırmak, o sınıfın canlı bir parçası gibi anlamak gerekmektedir (Aster, 2005: 240). Onun ideal devlet yapısında üç sınıf insan kabul edilir ve bu üç sınıfın her birinin kendilerine has erdemi vardır. Bunlar, işçiler için itaat, bekçiler için cesaret, yöneticiler için bilgidir (Aster, 2005: 234). Platon'a (2010: 134: 435b) göre devlet içerisindeki üç sınıf insan mesuliyetlerini gerektiği gibi yerine getirdiğinde, birbirleri arasındaki sınıfsal değerlerinin ve durumlarının uyumunu sağladığında bir devlet yiğit, ölçülü ve bilge olmuştur denebilir. Platon'a göre devlette üç sınıfın olması gibi insan ruhunun da üç yanı vardır: 'zorlama' [içgüdü], 'irade' ve 'akıl'. Zorlama, insanın kendi arzularının peşinden gitmesini ister ve bedenim alt kısmında bulunmaktadır. İrade zorlamalara yön verir ve iradenin merkezinde ise kalp bulunmaktadır. Akıl ise iradeye hâkimiyet sağlamakta ve başta bulunmaktadır (Aster, 2005: 235).

Platon'a (2007: 478: 959a) göre beden sadece görüntüden ibarettir. Ruh ise hayatta olan herkese kendi insanlığını, tekil anlamda, kazandırmakta ve her açıdan bedenden üstün olmaktadır. Platon'a göre ruh idealar dünyasından yeryüzüne düşerek vücutla birleşmiş ve bu birleşmeden insan ortaya çıkmıştır. Böyle bir şekilde oluşan insanın ödevi de yalnızca ideaları bilerek yani anımsamayarak, ruhunun anavatanına dönmesini sağlamaktır (Gökberk, 2004: 58). Ruh idealara olan hasretini ideaların kendisi ile birleştiğinde onların gerçek bilgisine ulaştığında sükûnete kavuşabilir. Bu yüzden insanın bedeni bir cezaevi niteliğinde olup ruh buradan kendisini sadece bilginin ve erdemin aracılığıyla kurtarabilir (Gökberk, 2004: 62). Platon'a (2010: 325: 586a) göre bedeni zevklerini doyurmaya çalışan insanlar ruh üstünlüğüne ve bilgeliğe eremezler ve aşağı ile orta arasında gelip giden bir hayat sürerler. Platon (2010: 326: 586e), insanın kendine özgü olan şeyi bulmanın en iyi şey olduğunu en doğal ve en gerçek zevklerin de bunlar olduğunu düşünmektedir.

Platon (2010: 183: 474c), "tabiatın kimi insanları filozof ve devlet adamı olarak, kimini de düşünmeden söyleneni yapacak insanlar olarak yarattığını" ifade etmektedir. Ancak gerçek manada insan, eğitim ve toplum olanakları sağlandığında, kendini iyinin bilgisine ve erdemlere göre yeniden hazırlayarak insanileşmeyi geliştirmeye çalışan az sayıda insan ancak filozoftur (Özcan, 2016: 87). Platon'un (2010) insan düşüncesinde bu az sayıda insan,

Felsefeyle düşüp kalkmaya layık insanlar küçük bir azınlıktır. Bunlar iyi bir eğitim görme mutluluğuna ermiş, yurdundan uzaklara sürülmüş, kötü etkilerle bozulmayarak felsefeye bağlı kalmış birçok soylu insan, ya da küçük bir devlette

doğmuş, onun yönetme işlerini küçümseyip politikaya karışmamış, seçkin birkaç aydındır (Platon, 2010: 208; 496b).

Platon' un Devlet adlı eserindeki düşünceleri ele alındığında insan, olumlu olarak, 'üstün kişi' anlamında akli esas alıp bilgeliğe ulaşan ve dolayısıyla sorumlu olan, tercihte bulunabilen bir varlık olarak nitelendirilmektedir; olumsuz anlamda ise çoğunluğu nitelemektedir (Özcan, 2016: 88). Platon bunu "Demek ki, tabiata uygun olarak kurulmuş devlet, akıllı olmasını kendini yöneten küçük bir topluluğun bilgisine borçludur. Bilgelik diyebileceğimiz bilgi de budur" (Platon, 2010: 127: 429a) şeklinde ifade etmektedir.

İnsan problemini daha çok siyaset ve toplum felsefesi açısından ele alan Platon' un kuramında insan, dış koşullara ve rastlantılara dayanmayan bir özgürlüğe sahip olmakla birlikte kendi hayatını ve kaderini tayin eden, sorumluluk yüklenmek zorunda olan bir varlıktır (Günay, 2006: 25). Platon, insanın şahsi hayat sınırları içinde değil de toplumsal ve siyasal hayat içerisinde incelenmesi gerektiğini düşünmüştür. Zira Platon için tek bir insanın değil toplumun mutluluğu esastır ki bu mutluluğa da tam bir biçimde devlette erişilir (Gökberk, 2004: 60). Ona göre insanın doğası felsefe tarafından açıklanması icap eden güç bir kitaba benzemekte olup iç içe olduğu devletin doğası içerisinde anlaşılabilir. Felsefenin de doyurucu bir insan kuramı verebilmesi ancak felsefenin devlet kuramı geliştirmesiyle mümkün olabilir. Dolayısıyla insanın, benzetilen bu güç kitabın, anlamı devlette ortaya çıkmaktadır (Cassirer, 1980: 67).

Aristoteles'e (2017: 26: 1253a) göre "insan doğası gereği politik bir hayvandır". Bu toplumsal bir varlık olan insanın aynı zamanda da siyasi bir varlık olduğu anlamındadır. Aristoteles, akla sahip olan insanın bu özelliğiyle diğer canlılardan ayrıştığını belirtmektedir ve bunu yaparken insanda bulunan ihtiras, duygu gibi eğilimleri arka plana atmadığından realist bir insan modeli ortaya koymaktadır (Günay, 2014: 255). O, insanın doğasını saptayarak hem ahlaki hem de politik düzlemdeki bağlantılarını serimleme çabası içerisinde, insanı tasavvur etme üslubu bakımından, etkililiği ve yol göstericiliği ile sonraki devirlerde dahi yaşayan bir yaklaşım sunmaktadır (Günay, 2014: 256). Aristoteles felsefesi, insan kavramının yahut idesinin, tekil anlamda her bir insanın, kendi içerisinde potansiyel olarak bulunduğu sonucuna götürmektedir (Aster, 2005: 256). Ancak her insanın insani bir yanı, yani tüm insanlarda ortak olarak görülen bir yanı olduğu gibi onu diğer insanlardan ayıran ya da farklılaştıran bir yanı da bulunmaktadır. Bu ise onun kendine

has niteliklerini ifade eden şahsi özellikleri ya da diğer bir ifadeyle ilinekleri [araz] olmaktadır.

Aristoteles felsefesinde herhangi bir nesne için ilk olarak söylenebilecek şey, bir anlamda onun özüne yönelik bir hükümde de bulunarak, hangi kavrama dahil olduğudur. İkinci olarak söylenebilecek şey ise nesnenin anlatımını esas alacak biçimde oran, hareket, niteliksel durumu gibi özelliklerin belirtilmesidir (Aster, 2005: 253). Nitekim Aristoteles' te insanın, tekil anlamda, bilimi problemine bakıldığında tek tek insanların, insan türünün yapısal formu bakımından aynı özellikleri taşıdığı ancak maddesel anlamda kişisel özellikler bakımından birbirlerinden farklılaştığı görülmektedir (Arslan, 2007: 102-103). İnsanlar, tekil anlamda, formsal yönlerine göre aynı iken maddesel yönlerinin onları özelleştirmesi bakımından farklılaşmaktadırlar. Maddeden kaynaklanan ve her bir insan tekinde özgün olarak görülen bu maddesel özellikler ise Aristoteles tarafından "ilinekler" [araz, nitelik] olarak tanımlanmaktadır. İnsanın, tekil anlamda, boy, ten rengi gibi fiziksel özellikleri onun maddesinden kaynaklanan ilinekler [araz, nitelik] olmaktadır (Arslan, 2007: 144-145). İlineklerin farklılığı göz önünde bulundurulduğunda insanlar arasında insan olmaları itibariyle farklılıklar vardır. Nitekim Aristoteles'e göre "insanın insan olarak nitelendirilmesine yol açan neden bütün insanlarda aynıysa, bu durumda aralarında bir fark olamaz" (Aristoteles, 2014: 26: 1096b).

Platon' un insanın toplumsal yapı içerisinde hayatını sürdürmesi gerektiği düşüncesine paralel bir şekilde Aristoteles, insanın, tekil anlamda, kendi varlığını devlet içerisinde algıladığını düşünmektedir (Aster, 2005: 275). İnsanın, tekil anlamda, toplumsal yönü için Aristoteles "İnsan, doğası itibariyle toplumsal bir varlıktır ve erdeme uygun bir davranışta bulunmayı tercih eder, çünkü insani bir yaşam için bunlar gereklidir. ...insan doğası gereği kendine yeten bir varlık değildir" (Aristoteles, 2014: 229: 1178b) demektedir.

Aristoteles'e (2014: 29: 1097b) göre mutluluğun tanımlanabilmesi bir anlamda insanın amacının ne olduğunun yanıtlanmasıyla açıklanabilecektir ve insanın amacı akıl sahibi bir yaşama ulaşmaktır. Aristoteles, insanın kendi mutluluğu ve gereksinimleri için "İnsanın kendine yetmesi ve mutlu olması için çok fazla şeye ihtiyaç yoktur. Bunlar olmadan da iyi davranılabilir. İnsan çok fazla şeye sahip olmadan da mutlu olabilir" (Aristoteles, 2014: 229: 1179) demektedir.

Aristoteles, ruhu üç basamağa ayırmıştır (Aster, 2005: 270): 'bitkisel ruh'

'hayvansal ruh' ve 'insan ruhu'. Bitkisel ruh, bitkisel hayatı sağlayan ve en altta bulunan basamak olup bitki, hayvan ve insanlarda ortak olarak bulunmaktadır. Bir üst basamaktaki hayvansal ruh ise güç, hareket ve menfaat özelliklerini barındırmakta olup insan ve hayvanlarda ortak olarak bulunmaktadır. En üst basamaktaki insan ruhu ise akıl yeteneğine dayanmakta ve yalnızca insanlarda bulunmaktadır (Aster, 2005: 271). Aristoteles (2014: 39-40: 1102b), insan ruhunu akıl sahibi ve akıldan mahrum olan bölüm olmak üzere iki kısma ayırmaktadır. Akıldan mahrum olan kısmı ise iki alt bölüme ayırmaktadır. Bu alt bölümlerden ilki, tıpkı bitkilerde olduğu gibi akıldan herhangi bir hisse almamakta; ikincisi alt bölüm olan isteyen kısım ise aklın buyruklarına itaat ettiği ölçüde ondan pay almaktadır. Akıl sahibi olan bölümü de kendi içerisinde iki ayrı kısma ayırmaktadır. Bunlardan ilki hakiki manada akla malik olan kısım, ikincisi ise diğer insanların sözlerine itibar eden kısım olmaktadır (Aristoteles, 2014: 40: 1103). İnsan akıl sahibi bir varlık olduğundan ondan akılcı ve ölçülü davranması beklenir ki o ancak böyle davrandığı düzeyde kendi yapısına uygun davranmış olmaktadır. Çünkü insanın en büyük etkinliği düşünmek ve bilmektir. Böylelikle Aristoteles teorik bir hayatı pratik bir hayattan üstün tutarak bu düşüncesiyle Yeni Çağ felsefesinden farklı bir tutum sergilemektedir (Aster, 2005: 273).

Aristoteles'e (2017: 244: 1332b) göre benzer özelliklerdeki insanların, tekil anlamda, yönetenler tarafından yönetilmeleri ve daha sonra ise yönetici olarak başka insanları yönetmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan "eşitlik demek herkes için her şeyin eşit olması değil, benzer durumda olanların eşit olması demektir" (Aristoteles, 2017: 244: 1332b).

2.2.2. Yeni Çağ Düşüncesinde İnsan ve Özgürlük Problemi

16.yy. sonları ve 17.yy. 'da Avrupa zihinsel bir buhran geçirmiştir. Ekonomik ve siyasi krizlerin de olduğu kaygı verici bir ortamda akılcılığa yön verecek bir gelişme baş göstermiştir. Bu gelişme doğrultusunda insanın dünyadaki mutluluğu ve ilerleme düşüncesi, kendini sorgulamasına ve yeni arayışlar içerisinde olmasına zemin hazırlamıştır (Russ, 2011: 135-136). Bu dönemde, yeni değer olarak görülen bilimin felsefe karşısında avantaj sağlaması; doğanın bir mekanizma olarak düşünülüp gücünün anlaşılmasıyla insan ile arasındaki ayrışmanın belirginleşmesi; beşeri bilimlerin yeni bir yöntemle incelenmesiyle insan ve doğa gibi kavramların muhtevasının yeni bir boyut kazanması gibi ortaya çıkan tüm farklılaşmalar insan

felsefesi kapsamında özgür insanın, tekil anlamda, ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır (Özcan, 2016: 193-194).

Bacon (2012: 119), "Tabiatın hakimi ve yorumlayıcısı olarak insan, hem nesnelere hem de zihnin işleyişini dikkate alarak tabiatın düzeni üzerine yaptığı gözlemlerin kendisine izin verdiği ölçüde onu anlayabilir ve onunla baş edebilir" demektedir. Dolayısıyla Bacon tabiatın hakimi olarak gördüğü insanın doğayı anladığı ölçüde ona ilişkin çıkarım yapabileceğini düşünmektedir. Ancak bu, bir yönüyle tabiatın kendi işleyiş düzenine insanın bir müdahalesi, bunun da ötesinde tabiatın insan iradesi tarafından sömürgeleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu doğaya hakim olma güdüsü Russ (2011: 143) tarafından "En kısa ifadeyle, rüştünü ispatlamayı ifade ediyor. 'Eskiler' yani Yunanlar evrenin küçük çocuğu iken, yetişkinliğe ulaşan modern insan, büyümüş olmanın bilincinde olarak gerçekliğin hakimi haline gelir" şeklinde ifade edilmiştir. Bilgi ile gücü birbirine eş tutarak ve doğanın anlaşılmasına vurgu yapan Bacon (2012), "nedenin bilinmemesi, sonucu olumsuz yönde etkiler. Bilgi ile insan gücü eş anlamlıdır" demektedir. Bu ise tabiatdaki sebep-sonuç ilişkisinin anlaşılması için insan eliyle bilim ve tekniğin geliştirilmesinin önünü açmaktadır (Russ, 2011: 143).

Newton'un fiziğe getirdiği sonsuzluk düşüncesinin katkılarıyla ortaya çıkan yeni kozmoloji tasavvuru sonucunda insan, Tanrı tarafından seçildiği özel konumunu kaybederek üzüntü ve trajedi eşliğinde nihilizmin hüküm sürdüğü bir evrene doğru adımını atmıştır (Russ, 2011: 140). Aristoteles'in doktrini tamamen ortadan kalkmasa da sistemi, gelinen noktada bilimsel gelişmelerle birlikte darbe yemiştir. Bilgi krizinin yaşandığı bu dönemde bilim, kendi kurallarını akılcı metot geliştirerek ortaya çıkarmıştır. Kuşkunun ve müphemiyetin hüküm sürdüğü bu yüzyıl yeniden yapılandırmanın dominant olduğu bir dönem olmuştur (Russ, 2011: 137).

Descartes ile birlikte insan, doğa ve Tanrı ilişkisinde belirgin bir farklılaşma meydana gelmiştir. Artık insan ve Tanrı eskiden olduğu gibi doğada değil, insanın düşünce ve duygularında kendine yer bulmuştur. Zira artık 17.yy. ile birlikte insanın doğasının evrenin doğasından tamamen farklı olduğu düşüncesi egemen olmuştur (Günay, 2006: 61). Bu ise doğa ile düşünen insan arasındaki ilişkinin farklı bir boyuta geçtiği anlamına gelmektedir.

Descartes, bilimsel yonteme olan yaklaşımı değerlendirildiğinde pozitivizmin; metafiziksel yönü değerlendirildiğinde ise spiritüalizmin köklerini taşıyan bir

filozoftur (Bozkurt, 1997: 129). Descartes, modern felsefeyi kuran kişidir. Descartes, meşhur önermesinde de görüleceği üzere, kendi varlığını düşünebilen bir varlık olması üzerinden temellendirmiştir:

Ve şüphesiz düşünmeseydim, ne şüphe ettiğimi, ne de var olduğumu bilebilirdim. Halbuki varım, var olduğumu da biliyorum; biliyorum çünkü şüphe ediyorum, yani dolayısıyla, düşünüyorum. Hatta olabilir ki, bir an için düşünmekten kesilseydim, aynı zamanda var olmaktan da kesilirdim; böylece, kendimden ayıramayacağım biricik şey, ben olduğumu şüphesiz bildiğim ve şimdi yanılma korkusu olmaksızın doğrulayabileceğim biricik şey düşünen bir şey olmamdır (Descartes, 1966: 30).

Onun bu yöntemsel şüpheciliği, sınırlı bir varlık olan insanın bilincinin tüm tasarımları yaratamayacağı düşüncesi doğrultusunda Tanrı'nın varlığı kabulüne götürmüştür (Gökberk, 2004: 235). Bu bakımdan sonlu bir varlık olan insan, her yönüyle mükemmel bir varlık değildir ve mükemmellik fikri mükemmel olmayan bir varlıktan çıkamayacağı için bu düşünce, mükemmel bir varlık olan Tanrı tarafından insana kazandırılmıştır (Russ, 2011: 149). Zira Descartes'e göre "Cüzi irademiz Tanrının sonsuz gücüne karşı hür değildir. ...Fakat Tanrının varlığı bilgisi, bizi hür irademizden emin olmaktan menetmesi gerekmediği gibi, çünkü onu kendimizde tecrübe ediyoruz ve hissediyoruz, hür irademizin varlığının bilgisi de bizi asla Tanrının varlığından şüphe ettirmemelidir" (Descartes, 1989: 65).

Descartes'in mekanik anlayışı yalnızca doğa ile sınırlı kalmamış, doğa içerisindeki canlılar için de geçerli olmuştur. Ancak, canlıların mekaniği doğanın mekaniğinden daha kompleks bir yapıdadır. Canlılar içerisinde ruha sahip bir varlık olması itibarıyla insan, iradesi doğrultusunda bilinçli hareketler oluşturabildiği için bitki ve hayvan gibi mekanist olmamaktadır. Dolayısıyla Descartes için canlılar içerisinde yalnızca insandaki istençli hareketler mekanik değildir (Gökberk, 2004: 239-241). Zira bu durum tamamıyla insanın düşünebilen bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır: "insan ruhunda, iki şey vardır ki tabiatı hakkında bilgi edinebileceğimiz bütün bilgiler onlara bağlıdır: bunlardan biri düşünmesi, öteki de, bir bedenle birleşmiş olduğuna göre, bedene tesir etmesi ve bedenden müteessir olmasıdır" (Descartes, 1989: 4).

Descartes'in ortaya koyduğu anlayışa göre insanın kendi özünü yaratması için doğayı kullanması ve onu ele geçirme güdüsüyle savaşması gerekmektedir (Russ, 2011: 153). Doğayı bu şekilde ele geçirmek, Descartes'e göre insanların bir ölçüde hayat standartlarının yükselteceğinden gerekli olarak görülmüştür:

Ama fizikle ilgili bazı genel kavramlar edinir edinmez ve onları çeşitli özel güçlüklerde denemeye başlayınca, bu kavramların bizi nerelere kadar yönlendirebileceğini ve bugüne kadar yararlanılan ilkelerden ne ölçüde ayrıldıklarını gördüm, gücümüz yettiğince tüm insanların ortak iyiliğini sağlamaya bizi zorunlu kılan yasaya çokça karşı olmadan, onları saklı tutamayacağıma inandım. Çünkü onlar bana yaşama çok yararlı olan bilgilere varılabileceğini ve okullarda öğretilen kurgusal felsefe yerine onun için bir uygulama bulunabileceğini, onunla ateşin, suyun, havanın, yıldızların, göklerin ve bizi çevreleyen tüm öbür cisimlerin gücünü ve eylemlerini sanatçılarımızın çeşitli mesleklerini tanıdığımız kadar seçik bir biçimde tanıyarak onları uyarlı oldukları tüm işlerde aynı biçimde kullanabileceğimizi ve böylece kendimizi doğanın efendileri ve sahipleri kılabilceğimizi göstermişti (Descartes, 1998: 59-60).

17.yy'da matematik fiziğin ön plana çıkmasıyla birlikte genel anlamda mekanist bir doğa anlayışının hakim olması, insanın ruhsal yönüne fayda sağlamamıştır (Günay, 2006: 58). Düşüncenin bağımsızlığını benimseyen Descartes'in akla gereğinden çok önem vererek yalnızca akıldan ibaret olmayan insanın bir yönünü yüceltmesi, diğer yönlerinin geri planda bırakması, insanın tam ve doğru bir biçimde anlaşılmasına sebep olmuştur (Bozkurt, 1997: 128). Nitekim Descartes'in ruh ve cisim şeklinde ortaya koyduğu iki farklı töze dayanan düalist anlayışı katı bir ikilik olarak kalmış, ancak ondan sonra gelen düşünürler tarafından daha sıkı bir şekilde birliğe ulaştırma çabası içinde incelenmiştir (Gökberk, 2004: 241-242).

Antik dönemin üstün kişi olarak gördüğü insan tasavvurunun metamorfoz geçirmesi ve hukuk, politika, etik gibi alanlarda ortaya çıkan yeni görüşler sonucunda insan, tekil anlamda, artık odak noktası haline gelmiştir. Bunda Rönesans, Reformasyon ve Hümanizmanın önemli bir etkisi vardır. Bu doğrultuda Hobbes'un insan tasavvuru, Rönesans, Reformasyon ve Hümanizma hareketleri ile insanı merkeze almaya çalışan tasarımın taşıyıcı ve tamamlayıcısı olarak, kişisel fayda üzerine kuruludur. Özcan (2016: 212), Platon ve Aristoteles felsefesinde bulunmasına karşın Rönesans'tan sonra devlet felsefesinde bulunmayan şeyin temelde özgür insan ve etik boyut olduğunu düşünmektedir. İnsanın, tekil anlamda, insanileşmesi ile toplum ve devlet arasında vazgeçilemez bir ilişki söz konusudur. Kişisel ve toplumsal iyinin gerçekleşmesi için devletin insanlara yasa, eğitim gibi gerekli ortam ve koşulları sağlaması; insanların ise akli esas olarak kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir (Özcan, 2016: 212).

Devlet ve siyaset üzerinden bir insan felsefesi ortaya koyan Hobbes, daha çok insanın, kendi benine ve menfaatlerine yönelik öne sürdüğü düşünceleri nedeniyle ün kazanmıştır (Günay, 2006: 65). Bilgiyi egemen olmak ile eş tutan Bacon'un görüşüne paralel bir biçimde Hobbes, insanlara egemen olmanın yolunun onların faaliyete

geçmelerini sağlayan güdücü nedenleri kavramaktan geçtiğini düşünür. Ancak Hobbes'ın natüralist yönü, onu kendinden önceki filozoflardan farklı yapmaktadır. Hemen her şeyi maddi nitelikler ile ilişkili olarak doğal nedenlere bağlaması onun materyalist yönünü de ortaya koymaktadır. Nitekim Hobbes'un istenç özgürlüğünü ve Descartes'in maddi olmayan ruh görüşünü reddetmesi ruh da dahil olmak üzere her şeyi doğal ve maddi olarak gördüğünün bir göstergesidir (Gökberk, 2004: 249-250). Hobbes, devletin kuruluş ve varlığını devam ettirme sürecini natüralist antropoloji ekseninde insan öğretisine dayandırmıştır. İnsanın kendi varlığını idame ettirme güdüsü doğadan mümkün olduğunca faydalanma ile olanaklı olduğundan bu güdü zamanla doğaya hakim olma güdüsüne dönüşmüş, ortaya çıkan genel güvensizlik durumu bu ise insanların birbirleriyle çatışmasına zemin hazırlamıştır. Çıkar çatışmalarının oluşması sonucunda, insanların doğa durumundan sıyrılıp yurttaş statüsüne geçtiği, tek bir istencin hâkimiyetine dayanan ve sözleşmeden oluşan devlet kurulmuştur (Gökberk, 2004: 252-253). Bu doğrultuda Hobbes (2007: 93) da "iki kişi aynı anda sahip olamayacakları bir şeyi arzu ederse, birbirlerine düşman olurlar ve, esas olarak varlığını korumak ve bazen de sadece zevk almak olan amaçları uğruna, birbirlerini yok etmeye veya egemenlik altına almaya çalışırlar" demektedir. İnsani hakların güvence altına alınması, insanlar arasındaki çatışmanın engellenmesi bu bakımdan devletin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü Hobbes'a göre "devlet olmadıkça, herkes herkese karşı daima savaş halindedir" (Hobbes, 2007: 93).

Hobbes, devletin gerekliliğini temellerini açıkladığı Leviathan adlı eserine dayandırılan "homo homini lupus" yani "insan, insanın kurdudur" ilkesi, insanın kötü tabiatlı olduğunu öne sürerken insanların birbirine düşman olduğunu ve kendi çıkarlarını ön planda tuttuğunu ifade etmektedir (Günay, 2006: 65). İnsanların bu çıkar çatışmalarından kurtularak barışa yönelmelerinin yolu ise Hobbes' a göre akıldır: "İnsanları barışa yöneltten duygular şunlardır: ölüm korkusu, rahat bir hayat için gerekli şeyleri elde etme arzusu ve çalışarak onları elde etme umudu. Akıl, insanların üzerinde anlaşabilecekleri uygun barış şartlarını gösterir" (Hobbes, 2007: 96).

Hobbes'un naturalist görüşü paralelinde devlet, hem kavramsal olarak hem de varlığı itibariyle yapaydır. Yapay olan bu devlet karşısında insan, tekil anlamda, tamamen gerçektir (Gökberk, 2004: 252-253). Ona göre insan, kendini tanıdığı, arzu, korku, umut gibi tüm insanlarda ortak olarak bulunan duygulara ilişkin yaşantı sahibi olabildiği ölçüde başka insanları anlayabilir ve tanıyabilir (Hobbes, 2007: 18).

Hobbes'un düşünceleri doğrultusunda insanın anlaşılması, ayrı ayrı atomik cisimleri bulunan insanların oluşturduğu bir bütünlük olan toplumu etkileyen yasaların keşfedilmesi ile mümkün olmaktadır (Özcan, 2016: 196).

Spinoza'nın insan anlayışının, birbiriyle bağlantılı olan doğa ve Tanrı kavramları ile anlaşılması gerekmektedir. Zira onun düşüncelerinin kalkış noktası Tanrı ya da doğa kavramlarıdır (Cihan, 2010: 177).

Spinoza'nın felsefesi, her şeyi Tanrı'da bulan bir pantheizmdir. Spinoza'nın bu pantheist anlayışı, evreni bizatihi Tanrı'nın kendisi olarak düşündüğü için Malebranche'in her şeyi Tanrı'da gördüğü pantheizm'den ayrılmaktadır (Gökberk, 2004: 259). Onun sisteminde Töz, Tanrı ve doğa kavramları birbirleriyle özdeşirler. Bu özdeşliğin olması Tanrı ile doğa arasındaki ayrımın kalkması anlamına gelmektedir. Bu ise madde ile ruhun görünüşlerini bir tuttuğu için Descartes'in düalizmini aşan birleştirici bir yaklaşım olmaktadır. Spinoza Descartes'in aksine insanın, tekil anlamda, kendi düşüncesinden kalkarak Tanrı düşüncesine ulaşmamaktadır. Onun sisteminde her tür bilgi Tanrı düşüncesinden matematik bir zorunlulukla türetilmektedir. Varolan her şeyin genel özü olan Tanrı, tek töz olarak kabul edilmekte ve geriye kalan her şey Tanrı'sal özün, Spinoza'nın 'modus' adını verdiği birer 'görünüş' ü olmaktadır (Gökberk, 2004: 262-264).

Spinoza düşüncesinde doğanın bir parçası olan insan, potansiyel gücünün ve eylemlerinin farkına vardığı düzeyde bunların muayyen nedenlerin zorunlu neticeleri olduğunu anlar (Cihan, 2010: 188). Ruh ve bedenden ibaret olan insan, Tanrı'nın görüntüsü ve bütünü bir parçasıdır. Bütünün parçası olan insan bu yönüyle kendinden ve çevresinden bağımsız değildir (Cihan, 2010: 189). Nitekim Spinoza'ya göre "insanın tabiatın bir parçası olmaması, ve yalnızca upuygun nedeni olan kendi tabiatıyla anlaşılabilir olanlardan başka hiçbir değişiklikten müteessir olmaması mümkün değildir" (Spinoza, 1947: 14).

Devlet, insanların ruh ve bedenlerini geliştirebilecekleri özgür ortamı sağlamalıdır. İnsanların gücü devletin gücü ile orantılı olduğundan insanların özgür istencini gerçekleştirmeleri adına gerekli olan koşullar devlet tarafından desteklenmelidir (Gökberk, 2004: 269). Zira Spinoza'ya (2009: 234) göre "bir insanın ne denli becerikli ve yetenekli olduğunu gösterebilmesinin en iyi yolu insanları uslarının yetkesi altında yaşayacakları bir yolda eğitmekten başkası değildir". Ayrıca Hobbes'un Leviathan eserine dayandırılan "İnsan, insanın kurdudur" ilkesinin aksine

Spinoza, "Vakıa, mesela, aynı neviden iki fert bir araya geldikleri zaman bu iki fertten ayrı ayrı her birinden iki misli daha kuvvetli bir fert meydana getirirler. O halde insana insandan daha faydalı bir şey yoktur" (Spinoza, 1947: 29) şeklinde düşünmektedir.

Spinoza'nın özgürlük anlayışına bakıldığında mutlak özgürlük sadece Tanrı'ya mahsus olup insan mutlak özgürlükten mahrumdur ve insan sadece aklının istikametinde yaşayan bir varlık olmaktadır (Cihan, 2010: 188). Her şey önceden belirlenmiş olduğu için hiçbir karar insan ruhu tarafından istençli bir şekilde verilememektedir. Bu yüzden Spinoza, istenç özgürlüğünü kuruntu sayarak reddetmekte ve gerçek özgürlüğün insanın kendi doğasına göre davranması olduğunu düşünmektedir (Gökberk, 2004: 266). Ona göre insanın özgür olması, ruhunun etkin ya da edilgin oluşu ile ilintilidir. İnsan, düşünce durumuna göre özgür, tutku durumuna göre köledir ve gerçek bilgi olan Tanrı bilgisi ile özgürlüğe ulaşır. Bilginin ve erdemin zirvesi olan Tanrı bilgisi, aynı zamanda diğer her şeyin Tanrı'dan zorunlu bir şekilde türediği ve Tanrı'nın geçici görünüşü olduğu anlamına gelmektedir (Gökberk, 2004: 270-271). Spinoza'ya (2009: 63) göre "her şeyin zorunlu olarak Tanrı'da bir ideası vardır ki, nedeni tıpkı insan bedeninin ideasının nedeni gibi Tanrı'dır". Neticede Spinoza düşüncesine göre insan, aklını kullanıp zorunluluğunun bilincinde olduğu ve Tanrısal yasaya göre davrandığı ölçüde özgürdür. Aksi halde köledir.

17.yy.'ın sonlarında başlayan Aydınlanma düşüncesi, 18.yy.'a damgasını vuran ve 19.yy.'ın başlarına kadar etkili olan entellektüel bir akımdır (Şekerci, 2015: 155). Özellikle 18. yüzyıl tüm insanlar, kültürler ve uluslar için evrensel olan aklın esas alındığı yüzyıldır (Cassirer, 2000: 38-39). Aklın tayin edici öge haline dönüştüğü Aydınlanma döneminde toplumsal ve bireysel anlamda özgürlüğe ulaşma en önemli amaçtır (Şekerci, 2015: 161). Özgürlük, eşitlik, insan hakları gibi konularda ortaya koyduğu düşüncelerle Aydınlanma dönemi diğer dönemlerden önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Şekerci, 2015: 210).

Kant (2000: 17), aydınlanmayı "insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulması" olarak tarif etmiştir. Kant'ın ergin olmayışı 'insanın kendi suçu' olarak tasarlaması, potansiyel olarak yetki sahibi olan insanın yetersizlik bahanesine sığınmasını ve sorumluluklardan kaçmasını engelleme amacı taşımaktadır (Recki, 2005: 196-198). Buradaki 'ergin olmama' durumu ise bireyin kendi aklını kullanma cesaretini gösterememesi ve başka bir kişiden yardım almaksızın kendi aklını kullanamaması nedeniyle 'içine düşülen bir durum' şeklinde ifade edilmiştir

(Schmidt, 2000: 27). Dolayısıyla Kant, düştüğü bu durumu insanın henüz kendi kendine yeten bir varlık olmamasında, başkasının rehberliğinde aklını kullanabilmesinde görmüştür ki bu bakımdan aydınlanmanın şifresini "aklını kendin kullanmak cesaretini göster" (Kant, 2000: 17) olarak ilan etmiştir.

Kant'a (2000: 17) göre insan, kendisine dayatılan kural ve dogmalar karşısında özgürce düşünme melekelerini geliştirmeye fırsat bulamadığı için yetersiz kalmıştır ve artık bu ergin olamayış durumundan kurtulması çok zor gözükmektedir. İnsan, dayatılan normlar karşısında özgürce düşünebilme melekelerini tam olarak geliştiremediği için özgür bir biçimde hareket etmeye de alışamamıştır (Kant, 2000: 18). İnsan, aklı sayesinde özgürlüğe kavuşarak ergin olmama durumundan kurtulup ilkin iradesiyle eyleyen bir birey olduğunun farkına varmıştır (Şekerci, 2015: 166). Zaten Aydınlanma bir yönüyle de kendisi başlı başına bir amaç olan insanın kendi amacını gerçekleştirmesi için bireyliğini ortaya koymasındadır (Taşçı, 2000: 133).

Kant (2000: 18), aydınlanma için tek gerekli koşulun özgürlük olduğunu savunmuştur. İnsan düşüncesinin otoritelerden bağımsız olmasının yeterli olmayacağını herkesin düşüncesini kamuda özgürce ifade etme hakkına sahip olması gerektiğini düşünmüştür (Goldmann, 1999: 17; Gökberk, 1997: 26).

Doğanın aklın ortaya koyduğu matematiksel belirlemelerle ve deneysel yöntemlerle yeniden keşfedilmeye çalışılması Aydınlanma felsefesinin karakteristik tutumunu yansıtmaktadır (Cassirer, 2000: 40). Ancak 'Akıl' kavramı 17. yy.'daki anlamına muhalif bir biçimde yeni bir anlam kazanmıştır. Descartes, Malebranche, Spinoza ve Leibniz tarafından ortaya konulan metafiziksel sistemlerde aklın Tanrı'nın izini bulma işlevi varken 18. yy.'da akıl yalnızca bilgi edinmeyi sağlayan insanüstü olana değil eylemsel olana dönük bir işlev kazanmıştır (Cassirer, 2000: 42).

Aydınlanma düşüncesi, geçmişi akıldışı tarihsel bir gelişme olarak görmek ve aklın önderliğinde ileriye bakışla pratikte mutlu bir çağ oluşturmak şeklinde iki temel düşünceye gebe olmuştur (Collingwood, 1996: 113). Aydınlanma, akıl ve eleştiri kavramlarını yücelten özgürlükçü, ilerlemeci ve devrimsel yapısıyla kendine özgü bir insan profili ortaya koymuştur (Şekerci, 2015: 162-163). Aydınlanmacının dayanağı, mutluluğa giden yolda özgür düşüncenin kendisini beslediği bir eğitimidir (Timuçin, 2000: 52). Aydınlanma, hem ileriye dönük bir gelişme hem de bir olgunlaşma sürecidir (Gökberk, 1997: 26).

Genel olarak değerlendirildiğinde İlk Çağ ve Yeni Çağ düşüncesinde insan ve özgürlük probleminin dönemlere ve filozofların düşüncelerine göre şekillendiğini ifade etmek mümkündür. İnsan problemi açısından İlk Çağ düşüncesinde insan, tabiata ve Tanrıya ait bir varlık olarak görülmüştür. İnsanı her şeyin ölçüsü olarak gören Protagoras ve insan aklının sorgulayıcı yönünü ön plana çıkaran Sokrates ile birlikte insan eksenli bir düşünce yapısı ortaya çıkmıştır. Ancak Yeni Çağ ile birlikte insanın ele alınışı farklı bir boyuta evrilmiştir. Descartes ve Bacon ile birlikte bilgiyi ve dolayısıyla gücü ele geçirmek uğruna doğanın sahibi ve efendisi olarak görülen insan, İlk Çağ filozoflarının insan tasavvurundan farklı bir şekilde, tabiata hakim olmak isteyen bir varlığa dönüşmüştür. Bu dönemde bilgiye duyulan güvenin artması ve özellikle matematik fiziğin önem kazanması sonucunda insanın rasyonalist yanı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Özgürlük problemi açısından genel itibariyle düşünürlerin özgürlük anlayışları sosyal hayatlarıyla ilişkilidir. İlk Çağ'da Platon ve Aristoteles'e göre toplumsal bir varlık olan insan tercihte bulunabilen sorumlu bir varlıktır ve insanın özgürlüğü de yurttaş-devlet ilişkisi içerisinde sınırlıdır. Yeni Çağ'da Hobbes toplumsal sözleşmeye dayalı bir özgürlük anlayışı ortaya koymuştur. Descartes ve Spinoza akıllı bir varlık olarak niteledikleri insanın özgürlüğünün Tanrı'nın mutlak özgürlüğü karşısında sınırlı olduğunu düşünmüştür. Kant ile birlikte akıl eylemsel bir anlam kazanmıştır ve aydınlanmanın bir gereği olarak düşünce özgürlüğü ön plana çıkmıştır.

2.3. İslam Düşünce Geleneğinde İnsan ve Özgürlük Problemi

İslam düşünce geleneğine temas etmemizin sebebi Türk toplumunda insan anlayışını ve onun özgürlüğünü ortalama bin yıl kadar etkilemiş olan bir medeniyet ve kültür çevresi olduğu içindir. Bu dönemde ortaya çıkan açılımların yaşayan insanı etkilememesi ve hala da izlerinin olmaması düşünülemez.

2.3.1. İslam Düşünce Geleneğinde İnsan Tasavvuru

İnsanın yaratılış süreci, hayatı, ölümü, ölüm sonrası durumu gibi bilgiler Kur'an-ı Kerim ve hadis-i şeriflerde bulunmaktadır. İslam dini, bazı filozofların insan hakkındaki görüşlerini içerdiği gibi insanla ilgili olarak filozofların görüşlerinin dışında pek çok bilgi de sunmaktadır. Bu bakımdan İslam, insanı bütüncül bir biçimde kavrayarak insanın varlığına ilişkin açıklamalar yapan bir dindir. Kur'an bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilirse Allah'ın varlığına ilişkin anlatılar doğrultusunda

içerdiği tüm konular insanın sorumluluğuna işaret etmesi bakımından insan merkezlidir (Kaya, 2018: 234).

İnsan, kendi kendine yeten bir varlık değildir ve de kendi kendisini yaratmamıştır (Jaspers, 1981: 76-77). İradesi dışında geldiği dünyaya da kendi arzusuyla gelmeyi isteyip istemediği ayrıca sorulmamıştır (Uludağ, 2005b: 92). İnsan, Allah tarafından yaratılmış ve onda bulunan özellikler ona Allah tarafından bahşedilmiştir (Kur'an-ı Kerim, 76:1-2): “İnsan [henüz] anılır bir şey değilken [yaratılmamışken] üzerinden uzunca bir zaman geçti...onu iştir ve görür kıldık”. Allah, ilk insan ve ilk peygamber olan Hz. Adem'in pek çok ayette (Kur'an-ı Kerim, 15:26; 15:28-29; 23:12) belirtildiği üzere topraktan yaratmıştır. Allah, Hz. Adem'e ruh vermiştir: “Sonra Allah, onu [insanın şeklini] düzeltip tamamladı ve bizzat kendi kudretinden ruh üfledi...” (Kur'an-ı Kerim, 32:9). Allah, insanların annesi olan Hz. Havvâ'nın yaratılışı ve daha sonra yarattığı insanlar için: “Ey insanlar, sizleri bir tek nefisten [Âdem'den] yaratan, o şahıstan da eşini [Havvâ'yı] vücuda getiren, ikisinden birçok erkeklerle kadınlar yaratan Rabbinizden korkun!” (Kur'an-ı Kerim, 4:1) buyurmaktadır.

Kelam, fıkıh, tasavvuf ve felsefede görüldüğü üzere İslam düşünce geleneği insanı yalnızca akla sahip bir varlık olarak algılamamış aynı zamanda insanın manevi yönüne de işaret etmiştir (İmamoğlu, 2018: 407). İnsan, hem ruh hem de bedeni ile yekvücut olan bir varlıktır. Bedene canlılığını veren ruhtur. Maddi bir şey olmayan ruhun yapısı insan tarafından tam olarak anlaşılamamıştır. Beden adeta bir kafes gibi ruhu kendi içerisinde tutmaktadır.

İnsan, İslam fitratı üzerine doğmaktadır. Bu fitrata göre birey, günahsız bir şekilde dünyaya gelmektedir. Buluş çağına geldiğinde ondan dinin buyruklarına göre yaşaması istenmektedir. İnsanın, Azamet-i İlahi'nin kudretine vakıf olması, insanın kendisine verilen nimetler karşısında şükrederek kulluk bilinciyle hareket etmesi gerekmektedir. İslam'ın çizdiği helal daire içerisinde kendisine verilen ömür sermayesini kullanmalıdır. Allah, insanı bir imtihan yeri olan dünyaya göndermiş ancak kendi haline bırakmamış, gönderdiği peygamberler aracılığıyla insanlara emir ve yasaklarını bildirmiştir. Gönderilen son din İslam'dır ve İslam'ın insanlardan istediği tek şey Allah'a kulluk etmektir. İnsanlar, Allah'a kulluk ederek bir anlamda emir ve yasaklarına uyduğunda meleklerden daha yüksek bir mevkiye gelebilirken uymadığında ise hayvandan daha aşağı duruma gelebilir. Bu husus Kur'an-ı Kerim'de

(7:179) “İşte bunlar hayvanlar gibi, hatta daha da aşağıdadırlar. İşte bunlar gafillerin ta kendileridir” şeklinde ifade edilmiştir. İnsan bu dünyada yaptıklarının karşılığını Cennet ve Cehennemde görecektir.

Allah, kâinatın ve bütün canlıların yaratıcısıdır. İnsanı da yaratılmışların pek çoğundan üstün kılmıştır (Kur'an-ı Kerim, 17:70). Yalnızca belirli insanlar şerefendirilmemiş, tüm bireyler bu şereften nasibini almıştır. Allah, çeşitli ayetlerde (Kur'an-ı Kerim, 6:165; 10:73; 24:55; 27:62; 35:39) belirtildiği üzere insanı dünyada 'halife' kılmıştır.

İnsan sorumlu bir varlıktır ve bu sorumluluğu da kendisi üstlenmiştir (Kur'an-ı Kerim, 33:72): “Şüphesiz biz emaneti göklere, yere ve dağlara teklif ettik de onlar onu yüklenmek istemediler, ondan çekindiler. Onu insan yükledi”. İnsana yüklenen emanet ya da sorumluluk yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda tür olarak insan bağlamında bir sorumluluktur. İnsan kendisine verilen akıl ve irade ile yaradılışı gereği bu sorumluluğu hissetmektedir (Kaya, 2018: 240-241). Kur'an'a göre insan, kendisine yüklenen sorumluluğu kaldırabilecek güçtedir. Zira Allah insana bu kudreti vermiştir: "Allah, bir kimseyi ancak gücünün yettiği şeyle yükümlü kılar " (Kur'an-ı Kerim, 2:286). Yine de insan, Allah'ın kudreti karşısında aciz ve zayıf bir varlıktır: "Allah, sizden [yükümlülükleri] hafifletmek istiyor. Çünkü insan zayıf yaratılmıştır" (Kur'an-ı Kerim, 4:28). Sorumlu bir varlık olan insan, temel prensipleri Kur'an tarafından belirlenen imtihan sürecinden geçmektedir. Bu imtihan süreci ayet ile sabittir: “Her canlı ölümü tadacaktır. Sizi bir imtihan olarak kötülük ve iyilik ile deneyeceğiz; hepiniz de sonunda bize döndürüleceksiniz” (Kur'an-ı Kerim, 21:35).

İnsanın içinde akıl ve nefis arasında büyük bir mücadele gerçekleşmektedir. Nefs kontrolü ele almaya çalışırken diğer bir taraftan akıl, nefsin arzularını dizginlemeye çalışmaktadır. İnsanın ameli de genel anlamda bu ikisinden hangisinin üstün geldiğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. İnsandaki nefsin çeşitli halleri vardır. Nefs zaman zaman insanı kötülüğe çağırmakta, bazen kendini eleştirmekte ve bazen de huzura kavuşmaktadır. Kötülüğe davet eden nefis ‘nefs-i emmâre’, kendini eleştiren nefis ‘nefs-i levvâme’, huzura kavuşan nefis ‘nefs-i mutmainne’ olmaktadır (el-Cevziyye, 2015: 97-100). İslamiyet insanı nefs-i emmâreden nefs-i mutmainneliğe yani insân-ı kâmile çıkarmak için gönderilmiş olan bir dindir. İnsanın mutlu olması da nefs-i mutmainne mertebesine ulaşması yani Allah'ın rızasına uygun bir şekilde yaşaması ve nefsinin arzularını Allah'ın koyduğu helal sınırlar içinde tatmin etmesiyle mümkündür.

2.3.2. İslam Düşünce Geleneğinde Özgürlük Tasavvuru

Özel bir varlık olarak yaratılan insan, makrokozmozun bir parçası mikrokozmozdur. Yani o, büyük âlemin bir parçası olarak küçük âlemdir. Şeyh Gâlib'in (1953) de belirttiği üzere insan, âlemin özüdür:

“Hoşça bak zâtına kim zübde-i âlemsin sen.

Merdüm-i dîde-i ekvân olan âdemsin sen” (Şeyh Gâlib, 1953: 36).

Bununla birlikte o, topraktan yaratılması itibariyle tabiatın bir parçası olmasına karşın, ruh ve akıl gibi melekelerle donatılmasıyla topraktan daha farklı bir şeydir. İnsan, yeryüzünde tek ve bağımsız bir varlık değildir. İnsan, kâinatın içinde tek başına yaşayan başıboş bırakılmış bir varlık da değildir (Kur'an-ı Kerim, 75:36). O, hem yaratıcıya hem de diğer canlılara karşı sorumluluk sahibi bir varlıktır. Kâinatın içinde yaşarken aynı zamanda kâinatın özü ve ruhu olarak yaşamaktadır. Kâinatın ruhu olması ise onun emaneti yüklenmesi ve Allah'ın ona ruh vermesinden kaynaklanmaktadır. İnsan, Allah'a karşı aciz bir kul ve onun yarattıkları içerisinde üstün bir varlıktır. İnsanın üstünlüğü, hem kul olması hem de sorumlu olması sebebiyle özgür olmasından ileri gelmektedir.

İslam'a göre insanlar arasında bir sınıflaşma söz konusu değildir ve tabakalaşma yoktur. Mü'minler birbirlerinin kardeşidir ve müslüman olmayanlar da hidayete erebilmektedir. Bu bakımdan ister müslim ister gayrimüslim olsun her bir birey özgürdür ve takva yolunda yükselme imkânı herkes için geçerlidir. İslam, insan hürriyetini esas almıştır. Gayrimüslim olanlara toplumsal hayatta kısıtlamalar değil kolaylıklar getirmiştir. Müslümanlar, gayrimüslimlere İslam dini tebliğ etmekle vazifelendirilmiş, onların herhangi bir şekilde zor kullanarak İslam dinini kabul ettirilmesi yasaklanmıştır. Nitekim yüzyıllardır İslam, özgürlük ve barış dini olarak bilinmektedir. Ayrıca İslamiyet'in ilk dönemlerinden itibaren geniş kitlelere yayılmasında ırk, renk vb. ayrımı gözetmeksizin ortaya koyduğu hürriyetçi ve hoşgörülü tutum etkili olmuştur.

İnsan, yaratıcının iradesinden bağımsız bir şekilde hür müdür? Yoksa yaratıcının iradesiyle mi fiillerine yön verilmektedir? İnsanın fiillerine ilişkin bu sorular insanın kaza ve kader perspektifinde hürriyet alanı dâhilinde incelenmelidir. Kur'an'ın yorumlanmasına dayalı olarak ortaya çıkan farklılıklar neticesinde çeşitli ekollerin bu

konuya yaklaşımları da farklı olmuştur. Her bir ekolün içinde farklı tutum benimseyen taraftarlar olsa da genel anlamda insanın fiilleri konusuna üç ana ekol etrafında yorumlar getirilmiştir. Bu ekoller 'Cebriyye', 'Kaderiyye' ve 'Ehl-i Sünnet'tir (Öner, 2013: 48). Bu üç ekol arasındaki görüş ayrılıkları temelde ayetlerin farklı bir şekilde yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Cebriyye ve Mu'tezile, insan hürriyeti konusunda karşıt bir biçimde konumlanmış, Ehl-i Sünnet ise ikisi arasında orta yolu benimsemiştir.

Cebriyye ekolü, insanın fiilleri üzerinde herhangi bir sorumluluğu olduğunu kabul etmemiştir. Zira Cebriyye'ye göre insan iradesi yoktur ve insanın ortaya koymuş olduğu fiiller zorunlu olarak meydana gelmiştir (Özler, 2010: 56-57). Böylelikle Cebriyye insanın fiillerinin sorumlusu olarak Allah'ı işaret etmiş, insanın fiillerinde hür olmadığını ve bunun da insana sorumluluk getirmediğini ileri sürmüştür (Özler, 2010: 59). Ancak Ehl-i Sünnet'e göre Cebriyye'nin insana hürriyet tanımaması aşırıdır (Öner, 2013: 49).

Mu'tezile ekolü, insanın fiillerinde tamamen bağımsız olduğunu ileri sürmüştür. Bunun sebebinin ise Allah'a herhangi bir kötülüğün isnad edilememesinde görmüş ve dolayısıyla fiillerinin yaratıcısı olarak insanın kendi eliyle şer olanı kendisinin yarattığını düşünmüştür (Özler, 2010: 61).

Mu'tezile insanın fiillerinde hür olduğunu ortaya koymak için bazı ayetleri ileri sürmüştür. Bunlardan bazıları şunlardır:

"De ki: 'Gerçek, Rabbinizdir. Artık dileyen iman etsin, dileyen inkâr etsin' " (Kur'an-ı Kerim, 18:29).

"Rabbinizden size gerçekleri gösteren deliller geldi. Artık kim gözünü açar hakkı idrak ederse kendi yararına, kim de körlük ederse kendi zararınadır. Ben başınızda bekçi değilim" (Kur'an-ı Kerim, 6:104).

"De ki: 'Ey insanlar, size Rabbinizden gerçek (Kur'an) gelmiştir. Artık kim doğru yola girerse, ancak kendisi için girer. Kim de saparsa ancak kendi aleyhine sapar. Ben sizden sorumlu değilim' " (Kur'an-ı Kerim, 10:108). Mu'tezile, bu gibi ayetlerle (Kur'an-ı Kerim, 9:82; 64:2; 10:30; 14:46) insanın fiilinin yaratıcısı olduğunu, Allah'ın insan fiilleri üzerinde bir tesiri olmadığına delil getirmektedir.

Mu'tezilî ekol, insana fiillerinin yaratıcısı olarak baktığı için kesb [kazanmak] kavramına yer vermemektedir. Dolayısıyla Mu'tezilî düşüncede kesb kavramı gayri

mâkul bir kavram olmaktadır (Özler, 2010: 102). Mu'tezilî, Allah'ın insanın fiilleri üzerinde yaratıcı olmadığını, yalnızca insana fiillerini yaratma gücü verdiğini düşünmüştür. Bunun temelini ise Allah'ın adalet sıfatına dayandırmıştır. Zira Cebriyye'nin düşündüğü gibi meydana gelen tüm fiiller Allah'ın iradesine dayandırılırdı insan, iradesi olmayan bir fiil sonucu cezaya çarptırılmış olacağından zulüm ve adaletsizlik ortaya çıkardı ki böyle bir şey Allah'a isnat edilemez (Öner, 2013: 52).

Ehl-i Sünnet düşünürleri İslam'da hürriyet meselesinin temelini oluşturan kaza ve kader konusunda, Cebriyye ile Kaderiyye'nin aşırılığına karşın, orta yolu benimsemişlerdir (Öner, 2013: 50). Ancak Ehl-i sünnet taraftarları arasında Cebriyye ve Mu'tezile'ye kendisini daha yakın bulan ve bu doğrultuda fikir ileri sürenler de vardır. Nitekim Eş'ari'liğin ve Mâturidi görüş arasında farklılıklar vardır.

Eş'ariyye, temelde Cebriyye ile benzer görüşlere sahip olmakla birlikte insanın fiillerine 'kesb' anlayışı getirmesiyle ondan ayrılmaktadır. Eş'ariyye mensupları da tıpkı Cebriyye mensupları gibi Allah'ın mutlak iradesi konusunda Kur'an'dan delil göstermektedir (Özler, 2010: 71). Bu hususta bazı ayetler şunlardır: "Eğer Rabbin dileseydi, yeryüzünde bulunanların hepsi elbette topyekûn iman ederlerdi" (Kur'an-ı Kerim, 10:99). "Şüphesiz Rabbin istediğini yapandır" (Kur'an-ı Kerim, 11:107).

İrade hususunda Eş'ariler, Mu'tezile'nin tam tersi bir tutum sergilemekte ve delilleriyle adeta cevap vermektedir. Binaenaleyh Eş'ari taraftarları Allah'ın iradesini şiddetli bir şekilde vurguladığından insanın iradesi mutlak irade içerisinde adeta eriyip gitmektedir (Özler, 2010: 73). Eş'ari görüşte insanın irade kuvveti olmasına karşın fiilleri üzerinde bu kuvvetinin tesirli olamaması, insanın ne şekilde sorumlu bir varlık olacağı sorusunu gündeme getirmektedir (Öner, 2013: 51). Eş'ariyye'de insanın fiil, kesb ve kudreti birbirleri içine geçmiştir ve bunları ayırt etmek oldukça zordur (Özler, 2010: 89). İnsanların fiilleri Allah tarafından yaratıldığı için insan, fiillerinde tam olarak tasarrufta bulunamaz. İnsanın kesb sahibi olması da Allah'ın kesbi yaratmasıyla mümkün olur. Neticede kesb anlayışı, anlaşılması zor bir meseledir (Özler, 2010: 104-105).

Kaza ve Kader anlayışında Hanefî mezhebi âlimleri Mâtûrîdiyye'nin prensiplerini benimsemişlerdir. Mâtûrîdi düşüncede insan, kendisine Allah tarafından verilen kudretle herhangi bir yaratma olmaksızın fiillerine etki etmektedir (Özler, 2010: 90). Bu ise insanın fiillerinde irade hürriyetine sahip olduğu ve Allah'a şirik

koşmadan fiillerini gerçekleştirebileceği anlamına gelmektedir. Mâtûrîdi düşünceye göre fiil, Allah tarafından yaratılmakta; kesb vasıtasıyla insana ait olmaktadır. Yani kesb yoluyla insan fiil sahibidir. İnsana Allah'ın yarattığı fiilleri kesb ettiği için insana fiili yapıp yapmama hususunda bir hareket serbestisi sağlanmakta, neticede insan sorumlu bir varlık olmaktadır. İnsan fiili gerçekleştirmeye yönelik olarak niyetlendiğinde, bir bakıma sorumluluğu üstlenmiş olduğunda, Allah insandaki bu girişiminin bir sonucu olarak fiili yaratmaktadır (Öner, 2013: 52-53). Mâtûrîdileri Eş'arilerden ayıran nokta ise Mâtûrîlerin fiilin gerçekleşmesinden önce kudretin varlığını kabul etmesidir. Zira Eş'arî'de kudrete ilişkin bir bahis yoktur (Özler, 2010: 91).

Allah'ın sonsuz ve sınırsız olan hürriyet alanı, sınırlı bir varlık olan insanın hürriyet alanını kapsamakta ve dolayısıyla içine almaktadır (Öner, 2013: 57). Allah, insana hürriyeti bahşetmiştir. Bu anlamda insanın aşkın bir varlık olan Allah'ın varlığına inanmasından sonra kendi hürriyetini kabul etmesi de çelişkili bir durumu ortaya çıkarmamaktadır (Öner, 2013: 59). İnsan kısıtlı bir varlık olduğu için her ne kadar hür iradesinin sorumluluğu ile eylemlerini yapmaya çalışsa da istediği sonucu alabilmek için Allah'tan dua yoluyla yardım istemektedir ki sadece bu dua etme fiili dahi insan iradesinin Allah iradesi karşısında oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir (Öner, 2013: 63).

2.4. Türk Modernleşmesi ve Eğitim Düşüncesine Genel Bakış

Türk modernleşmesi ortalama üç yüz yıllık bir zaman dilimini kapsar. Bu sürecin başlangıcı 18. yüzyılın başlarına rastlar. Batı'ya gönderilen elçilerin ülkeye döndüklerinde yazdıkları ile Batı'ya bakışlar başlamıştır şeklinde tespitlere rastlanır.

Genç Osmanlılar, Jön Türkler ve İttihat ve Terakki mensuplarının Batı'ya hayranlıklarını müteaddit defalar belirtmeleri ile süreç hızlanır.

Osmanlı devletinin siyasi, sosyal, askeri, ekonomik ve maarif alanındaki yaşadığı bunalımlar devlet ve toplum hayatında bir değişimin yaşanmasını zorunlu hale getirmişti. Kaybedilen topraklar, sanayileşemeyen ve bunun sonucunda zorda kalan iktisadi hayat kitleleri zorlamaya başlamıştı.

Özellikle kendisini yenileyemeyen medrese kendi içine kapanarak nakilci bir anlayışla dini ilimlerle meşgul olurken bilimsel algıdaki gelişmelere bigâne kalmıştı.

I. Meşrutiyet'in öncesinde ve sonrasında eğitim hayatında yapılan çalışmalar, bunları realize etmek için açılan yüksekokullar ve okullar modernleşmenin kapılarını

açmış olmasına rağmen bilginin toplumda yayılmasını sağlayamamış olmasına rağmen zihinlerde kıvılcım olmuştu.

Fikri hayatı canlı tutan Batılılaşmak, Türkleşmek ve İslamlaşmak taraftarları arka arkaya girilen savaşlar sonucunda amaçlarına ulaşmayı başaramamışlardı. Bunda yıkılmakta olan devletin içine düştüğü olumsuz durumunda etkisi vardı. Milli mücadele sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti Batılılaşma idealini “muasır medeniyet seviyesine ulaşmak” düşüncesini devlet politikası haline getirerek bunu gerçekleştirecek devrimleri hayata geçirerek modernleşmenin olgunlaşması için gayret sarf etmiş ve günümüze kadar da bunun devam ettirmiştir.

İşte bu ideali daha iyi anlayabilmek için modernleşmenin temel unsuru olan insanın özgürlüğünü gerçekleştirmede açılan iki eğitim yuvasını karşılaştırmak bundan sonraki satırların konusu olacaktır.

Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları Türk Eğitim Sistemine olan etkileri bakımından çeşitli şekillerde tartışılabilir. Ancak öncelikle yaşanan köklü eğitim sorununun doğru teşhis edilmesi gerekmektedir. Bu teşhis ancak eğitim sistemindeki insanın kendisini tanıması ile mümkün olabilecektir. Türk eğitim sisteminin şu anki durumunun incelenmesi niceliksel olarak kısmi bir bakış açısı kazandırabilir. Ancak Kaplan'ın (2011) üç düzlemde ortaya koyduğu okuma biçimi ile ifade etmek gerekirse tarihsel süreç içerisinde retrospektif [geriye dönük] bir biçimde sorunun kaynağına gidilmesi ve gerekli tespitlerin yapılarak introspektif [içeride dönük] bir biçimde uygun çıkarımlarda bulunularak prospektif [geleceğe dönük] bir perspektif ortaya koymak gerekmektedir. Tarihsel süreçte olanları anlamayıp şimdiki durum ve kavramlar üzerinden Batı ve Doğu gibi iki ayrı kutup noktasına göre bir konumlandırmada bulunarak eğitim sistemi için ileri veya geri şeklinde tanımlamada bulunmanın doğru bir şey olmayacağı ortadadır. Zira bu, materyalist bir bakış açısıyla, karşılaştırılan şeyin merkezi hale getirilerek eksene alınması, ele alınan konunun bu eksene göre durumunun ifade edilmesi ve ona göre tanımlanması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla retrospektif [geriye dönük] bir kazı yapılmadan prospektif [geleceğe dönük] bir perspektif kazanmak olanaksızdır. Aksi takdirde yalnızca niceliksel bir durum tespiti ortaya konularak yapılan bir değerlendirme, eğer varsa soruna yanlış bir teşhis koymak ve çözüme giden yoldan sapmak anlamına gelebilecektir. Bu bakımdan Türk Eğitim düşüncesinin anlaşılması adına etkileri bugüne dek uzanan ve Türk modernleşmesi için önemli bir dönüm noktası olan Tanzimat ve sonrasındaki gelişmelere genel itibarıyla bakmak gerekmektedir.

Osmanlı'nın son dönemlerinde resmîyette Batı'ya doğru bir yöneliş hareketi olan Tanzimat, karşısında farklı oluşumlardan kurulu bir Avrupa bulmuştur ki ulus karşısında ümmet yapısı, sanayileşme karşısında geleneksel yöntemler, aydınlanmanın gerektirdiği özgür ortam karşısında eleştiriye kapalı ortam, Osmanlı Devleti ile Avrupa arasındaki uyumsuzlukları ortaya koyan temel unsurlar olmuştur (Gökberk, 1997: 37-42). Jön Türkler, bilimde ve teknolojiye Batı'yı örnek alarak pozitivist akılcılık anlayışıyla toplumu aydınlatmak ve ilerletmek istemiştir (Köker, 2007: 129-130). Özellikle 1908-1909 yıllarında başlamış olan Jön Türk devrimi sonucunda Batı'nın düşünce ve gelenek yapısı, Türkiye'ye hızlı ve karışık bir biçimde girmiş; gerçekleşen kaynaşma sonucunda sosyal yapıdaki farklılaşmaların önü açılmıştır (Toynbee, 2000: 41). Burada ayrıca belirtmek gerekir ki pozitivistimin, halka danışma yahut 'halkın onayı' şeklinde bir problemi yoktur (Tunçay, 1981: 326). Zira pozitivism, bireyin toplum içindeki durumunu pek önemsememiştir (Hanioglu, 1985: 53). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise Mustafa Kemal Paşa'nın aydın gücünü ortaya koyan ve aynı zamanda bünyesinde Rönesans'ın pek çok özelliğini barındıran reformlarla birlikte özellikle sosyal yapıda devrim niteliğinde atılımlar gerçekleştirilmiş; yeni eğitim görüşleri, bireysel anlamda imkânlar ve yeni özgürlük düşünceleri devrim niteliğindeki farklılaşmaların önemli sahalarını oluşturmuştur (Toynbee, 2000: 42). Cumhuriyet inkılaplarının öncelikli amacı, örf, adet, gelenek gibi geçmişe ait ne varsa kurumlarıyla birlikte hemen silmek; nihai amacı ise devlet ve toplum düzenine tesir eden din temelli hayatın dünyevileşmesini sağlamak olmuştur (Kafadar, 1997: 138-140). Zamanla sosyal alanda dil, Arapça ve Farsça kelimelerden arındırılmaya başlanmış, fes ve peçe atılmış, selamlaşma adetleri terkedilmiş, Müslümanların tatil günü olan Cuma yerine Hristiyanların tatil günü olan Pazar kabul edilmiş, Miladi takvim kullanılmaya başlanmış; eğitimde din eğitimi yapan okullar kapatılarak laik eğitim anlayışına sahip modern okullar açılmıştır (Toynbee, 2000: 42-43). Bir milletin sadece yıkıcı politikalarla yaşayamayacağını bilincinde olan Mustafa Kemal Paşa, yeni tedbir ve adetler getirmek amacıyla hareket etmiştir ki bireysel anlamda kadının özgürlüğünü sağlama ve eğitimi yeni modern bir şekle dönüştürme amaçları bunlardan başlıcalarıdır (Toynbee, 2000: 43-44). İlerleme fikriyle muasır medeniyetler seviyesine çıkabilmek adına devrim niteliğinde yeni kurumların ortaya çıkarılması ve bunun yanı sıra kurumların yaşatılması için yeni bir insan modelinin ortaya çıkarılması gerekli görülmüştür (Gökberk, 1997: 49). Zira kökten gerçekleştirileceği düşünülen devrim için insanın belirli bir istikamette yetiştirilmesi düşüncesi zaruridir. Mustafa

Kemal Paşa'nın yeni bir kimlik oluşturmaya odaklandığı reform siyaseti, Mardin'e (1991: 71) göre dinin herhangi bir rol üstlenmediği bir düzende, bireyin toplumdaki bağımsızlığını genişletme çabasını gütmüştür. Mustafa Kemal Paşa'nın muasır medeniyetler seviyesine çıkma ve ilmin evrenselliği düşüncesiyle Türk Devriminin Batı taklitçiliğinden kurtulduğunu savunmasına karşın Timur (1983: 95) devrimlerin altyapısında sistemli bir felsefenin olmaması nedeniyle mekanik bir ilim anlayışının devrimin felsefesi haline geldiğini düşünmektedir ve bunu da pozitivismle teşhis etmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki insanları sosyal yapıda mekanik bir sistemin parçaları gibi gören ve onları işbölümüyle uyum içerisinde ele alan halkçılık düşüncesi, sınıfsal mücadeleye karşı bir kavram olarak kullanılması itibariyle siyasi boyutta Kemalizmi pozitivismle yaklaştırmıştır (Timur, 1983: 95).

Batı, pozitivist ve materyalist düşünce etrafında eğitim sistemini geliştirirken, Türkiye kuruluş ideolojisi doğrultusunda siyasal, toplumsal hayatı ve eğitimi şekillendiriyordu. Batı'da Pozitivizmin tesiriyle manevi boyutu göz ardı edilen insan, Descartes'in "düşünüyorum, o halde varım" vecizesiyle karakterize edip maddeden ayırdığı insanı salt anlamda düşünce başka bir ifade ile zihin üzerine inşa etmiştir. Böylece insan madde, düşünce ve ruh arasında farklı şekilde değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Akpınar, 2015: 13).

Eğitim düşüncesine genel olarak bakıldığında Cumhuriyet'in kuruluşundan 1950'ye kadar olan dönem, eğitim sahasında Kafadar'ın (1997: 149) ifadesiyle adeta bir "İlkokul Devri" dir. Özellikle Latin alfabesine geçişle birlikte cahil kesime okuma-yazma öğretme sürecinde "Millet Mektepleri, Halk Okuma Odaları ile Halk Evleri, Eğitim Kurşları ve Köy Enstitüleri" başlıca eğitim-öğretim kurumları olmuştur (Kafadar, 1997: 149). Mustafa Necati'nin bakanlığı esnasında ilkokul öğretmenleri yetiştirmeye, Cumhuriyet inkılaplarını etkili bir şekilde yayacağı düşüncesiyle, oldukça ehemmiyet verilmiştir (Kafadar, 1997: 153).

Bunun üzerine Amerika'dan ve Avrupa'dan pek çok uzman Türkiye'ye davet edilmiştir. Bu uzmanlar bir dizi incelemede bulunmuş ve içlerinden John Dewey ile Dr. Kühne rapor sunmuştur (Kirby, 1962: 33). Kirby'nin ithal fikirler yoluyla Batı taklitçiliğini gözler önüne sermesi açısından şu tespiti oldukça önemlidir:

Türkiye, eğitim problemlerinin çözümlenmesini, memleketteki havarilerden değil, onların Batı'daki peygamberlerinin ağzından öğrenecekti. 'Progresif eğitim cereyanı' veya eğitimde pragmatizm, Batı'da halâ sönmüş değildir. 1946'dan beri Türkiye'ye ve diğer memleketlere akan eğitim raporları çağlayanı, dayandıkları

prensipler ve usuller bakımından o zamanki ustaların bugünkü silik karbon kopyalarından başka bir şey değildirlir (Kirby, 1962: 33).

Özellikle Bakan Mustafa Necati, Dewey ve Kühne'nin Maarif Vekâleti'ne verdiği raporların tesiri altında kalmıştır (Kafadar, 1997: 153). Bunun üzerine 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 'Maarif Teşkilâtına Dair Kanun' doğrultusunda beş yıllık 'İlk Muallim Mektepleri' ile üç yıllık 'Köy Muallim Mektepleri'nin kurulması kararlaştırılmıştır (Bal, 1991: 74). 'Köy Muallim Mektepleri' ile köye eğitmen yetiştirme girişimi başarısız olunca buralar kapatılmıştır. Daha sonra Saffet Arıkan döneminde açılan 'Köy Öğretmen Okulları' ile 'köy eğitmeni' yetiştirme denemesinde de arzulanan hedefe ulaşılamayınca üçüncü ve esaslı deneme olan Köy Enstitüleri düşüncesi hayata geçirilmiştir (Kafadar, 1997: 153).

Burada Türk modernleşmesi ve eğitim bağlamında insan ve özgürlük problemiyle ilişkili olarak bazı kavramların incelenmesi gerekmektedir.

2.4.1. Eğitimin Amacı

Eğitimin amacı "insan olmak, insan haline gelmeyi öğrenmektir" (Reboul, 1991: 30). İş pedagojisinin amaçladığı şey de benzer bir ifadeyle "insanı insan olarak yetiştirmektir" (Burger, 1944: 136). Ancak eğitimin amacı her zaman için insan yetiştirmek olmayabilir. Önemli olan bu amacı tespit etmektir. Şayet eğitimin amacını tespit etmede 'insan olma' hedef olarak seçilmemişse, diğer bir ifadeyle insanın özüne yani tabiatına uygun olan hedef olarak seçilmemişse, tespit edilecek her tür amaç, amaç değer değil, araç değerdir. İnsan olmayı merkeze almayan bir eğitimin insanı araçların kölesi haline getirmesi kaçınılmazdır. Eğitimde 'insan olma' ya da 'insan yetiştirme' amaç olarak tespit edildiğinde ise eğitimin nasıl olması gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. Büyükdüvenci (2019: 595-596), "Nasıl bir eğitim" sorusuna "zihni özgürleştiren eğitim; yetiştirilmiş insandan çok eğitilmiş insanı hedefleyen eğitim" şeklinde cevap vermektedir. "Eğitilmiş insan" ifadesiyle, sınırlı bazı düşünce ve davranış kalıplarını öğrenen değil; "dinamik", bilgiyi "özümseyen" ve onu "içselleştiren" insanı işaret etmektedir. Dolayısıyla insan olmanın hedef olarak seçildiği bir eğitimde 'eğitilmiş insan' araçların kölesi haline gelen mekanik bir varlık değil, zihnen özgür ve özümsemiği bilgidan araçlar üreten bir varlıktır.

2.4.2. Eğitim, İnsan Olmayı Hedef Olarak Seçtiğinde Eğitimin Amacını Belirleyecek Olan Kriterler

Eğitimin olmazsa olmaz ve yapıcı bir unsuru olan insanın, nasıl yetiştirilmesi

gerektiği dūřüncesi bir ideal olarak her dönemde mevcut olsa da her dönem için tek tipte, aynı istikamette bir insan yetiştirme dūřüncesi ve ideali kabul edilemez. Böyle bir insan zaten hakiki manada mevcut değildir ve mevcut olamayacaktır. Zira "tam insan tasavvuru da bir devrin ve bir milletin telâkkisinden yoğrulmuş bir soyutlamadan ibarettir" ve her insan kendi devrinin, kendi milletinin çocuuğ olması itibariyle "milli bir mahsul" dür (Burger, 1944: 74). İnsanı mensubu olduğu toplum içerisinde kültür, milli ve ahlaki değerler bağlamında anlamak gerekmektedir. İnsan kendi milletine ait olan kültürel değerlerle donatıldığı zaman özgür müdür? Evet, o değerlere rahatlıkla katlanır, çünkü kendisindedir. Ancak Batılılaştırılacak toplum, kendi medeniyetinden uzaklaşacağı için özgürlük ve insan anlayışı başta olmak üzere kendi öz değerlerini kaybedecektir.

2.4.3. Modernleşme Yolunda Atılan Adımların İnsan Özgürlüğüne Etkisi

Modernleřme yolunda yapılan inkılaplarla birlikte Türk insanı maddi ve manevi olarak değerştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu değerşim talebi büyük kitlelerden yani tabandan gelmediği aksine bizzat devlet eliyle tepeden yapıldığı için tabanda büyük tartışmalara ve karşı çıkışlara neden olmuştur. Bu durumu bir insan metaforu ile açıklamak mümkündür. 'Beden', yani madde yahut somut biçimsel özellikler, kısmen çevresel faktörlerden etkilenmiş ve görüntü itibariyle değermiştir. Kılık kıyafet değerliği, alfabe değerliği buna örnek olarak verilebilir. Ancak 'ruh', yani anlam yahut soyut nitelikler, değermemiştir. Buna engel olan řey insanın toplumsal hafızası yani tarihsel birikimi, dili, kültürüdür. Bařka bir toplumun değerlerini ve yaşam şeklini almak konusunda, üstelik topluma danışılmadığı gerçeği de göz önünde bulundurulursa, tepeden inme bir şekilde gerçeğleştirilen eylemler toplumsal bilinç tarafından kolay bir şekilde kabul görmeyecektir ve öyle de olmuştur. Kant (2000: 18) da genel anlamda dayatılan normlar nedeniyle insanların özgür bir biçimde dūřünebilme yetilerinin engellendiğini ve kendilerini geliştiremediklerini dūřünmüřtür. Yalnızca ahlak anlayışı ve hayat nizamı uyum içerisinde olan bir insan özgür dūřünecek ve mutlu olacaktır. Ancak ahlak anlayışı ve hayat nizamı çatışan bir insan için pek çok problem zuhur edecek, bu insan en başta özgür dūřünemeyecektir. Çatışıklıkların çözüme kavuşturulamaması ise sorunların büyümesine yol açacağı gibi bu durumun insanı buhrana sürüklemesi kaçınılmazdır. Benzer şekilde modernleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan değerşimler hususunda Gökalp, eğitim ve kültür uyumlaşmazlığı sonucunda akıl ve din arasında kalan gençliğin buhranından söz etmiştir (Tezcan, 1985: 24-25).

2.4.4. Modernleşme Sürecinin Eğitim Sahasındaki Etkisi

Modernleşme yolunda getirilen inkılaplar eğitim sahasında felsefî zeminin değişmesine neden olmuştur. Pragmatizm, halka danışılmadan ve anlatılmadan uygulanmıştır. O dönemde halkın sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurulursa halkın temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk çektiğini, üst düzey bilişsel meseleler konusunda bilgi sahibi olmadığını düşünmek mümkündür. Neden pragmatizme yönelme ihtiyacı duyulduğunu, inkılaplar doğrultusunda toplumu değiştirme amacıyla bağdaştırmak ve anlamak mümkündür. Pragmatizm, yalnızca fikir hareketi değil, aynı zamanda "yeni bir toplum oluşturma hareketidir" (Uludağ, 2020: 117). Pragmatizmin insanın tarihsel yönünü göz ardı eden ve "kendi dışındaki bütün düşünce ve inançları yok sayan" (Uludağ, 2020: 121) felsefesini de halkın din eğitimi özgürlüğünün önündeki engeller ile gerekçelendirmek mümkündür.

Eğitim sahasında pragmatizm demokrasiyi destekleyen bir felsefedir. Demokrasi nasıl bir insan istemektedir? Demokrat insan özgür insan mıdır? Demokrasinin insan ve özgürlük düşüncesini incelemek gerekmektedir.

2.4.5. Demokrasinin İnsan ve Özgürlük Düşüncesi

Demokrasi, kurumsal düzende insanın katılımına ve paylaşımına dayanan bir halk yönetimi şeklidir (Guttek, 2014: 109). Platon'a (2010: 291-292; 562b-c) göre demokrasinin en büyük değer atfettiği ve en çok arzuladığı şey özgürlüktür. Bir hükümet sistemi olarak demokrasi, bir otorite altında, vatandaşların katılımına dayandığından hürriyetle bağdaşmayı sürdürmektedir (Burdeau, 1964: 5). Demokratik toplumda çeşitlilikler zenginlik olarak görülmektedir ve ne kadar çok katılım varsa o nispette demokrasinin etkin oluşundan söz etmek mümkündür (Guttek, 2014: 113). Demokrasi, yönetim biçimi olmanın ötesinde bir hayat biçimidir ve hayat biçimi olarak demokrasinin işlerlik kazanması "iyi yetişmiş, değerlerle donatılmış, ahlaklı insan yetiştirmekle mümkündür" (Uludağ, 2006: 9). Demokrasilerde tek tip insan yetiştirilmez. Demokrasilerde itaat eden cahil insan modeli yerine özgür, tercihlerinin bilincinde olan, kendi iradesine dayanan bir insan modeline ihtiyaç duyulmaktadır (Arvasi, 2015: 95). Brukhardt'a (Akt. Piaget, 1941: 20) göre "Talebeler, sosyal olarak düşünen, demokratça duyan ve itina ile hareket eden insanlar olmağa hazırlanmalıdırlar". Dolayısıyla demokrasinin arzuladığı insan özgür insandır. Demokrat insanın nasıl yetiştirileceği sorusu ise eğitim-öğretimin nasıl olacağı ve eşitlik, özgürlük gibi kavramlara nasıl yaklaşılabileceği sorusu ile ilişkilidir. Reboul (1991: 82), "kendine demokratik diyen bir toplumda öğretim nasıl olmalıdır?"

sorusuna “Eğer cevap zorsa bunun nedeni ‘demokrasi’ kelimesinin tekanlamlı olmaktan uzak olmasıdır” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca demokratik devletlerde eğitim ve öğretim meseleleri ilimden ziyade siyasi kuvvetlere göre yol almaktadır (Tonguç, 1933: 63). Bu ise demokrat insanın tanımını izafileştirmektedir.

Buradan sonra modernleşmenin etkisinde ortaya çıkan farklı okul tipleri arasında yer aldığını gördüğümüz Köy Enstitüleri ile İmam-Hatip Okullarının insan ve özgürlük problemini ele alış biçimleri incelenecektir.

2.5. Türk Eğitim Sisteminde İnsan ve Özgürlük Problemi

2.5.1. Türk Milli Eğitim Sistemi’nin Yasal Dayanakları

1924 Anayasası, üzerinde pek çok değişiklik yapılarak 1960 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu anayasanın 87. maddesi eğitim-öğretimle ilgilidir: "Kadın, erkek bütün Türkler ilk öğretimden geçmek ödevindedirler. İlk öğretim Devlet okullarında parasızdır" (Anayasa, 1924). 1924 yılında 430 sayılı ‘Tevhidi Tedrisat Kanunu’ yürürlüğe konmuştur. TTK'nin 1. maddesi'ne göre "Türkiye dahilinde bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur". 1926 yılında ‘Maarif Teşkilâtına Dair Kanun’ ile ilköğretimde idari teşkilatlanma ve eğitim durumları ortaya konmuştur.

1924 Anayasasının yürürlükte olduğu esnada Köy Enstitüleri kurulmuştur. 3803 sayılı kanunla kurulan Köy Enstitülerinin yapısı ve işleyişi de yine diğer bazı kanunlarla belirlenmiştir. TTK, İmam-Hatip Okullarının hukuki dayanağı niteliğindedir. 1924 Anayasasından sonra yürürlükte olan 1961 Anayasası ve 1982 Anayasası doğrultusunda hazırlanan bazı kanunlar da İmam-Hatip Okullarının yasal dayanaklarını ifade etmektedir.

2.5.1.1. Köy Enstitülerinin Yasal Dayanakları

Köy Enstitülerinin hukuki dayanakları kanunlar ve yönetmelikler ile belirlenmiştir. 3803, 4274, 3238 sayılı kanunlar Köy Enstitülerinin kuruluş amaçlarını, buralara kimlerin alınacağını, buralarda hangi öğretmenlerle nasıl bir eğitim verileceği, buralardan mezun olanların nerelerde ve ne şekilde görevlendirileceği gibi konuları açıkça ifade etmektedir.

1933 yılı itibariyle köyde eğitim problemini incelemek ve köy için öğretmen yetiştirme meselelerini konuşup karara bağlamak üzere Köy İşleri Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyonun hazırladığı raporda yetiştirilmesi istenen köy

mualliminin nitelikleri ve görevleri şu şekilde belirlenmiştir:

Öyle bir köy muallimi tipi yaratmalıyız ki o, köylünün yalnız itikatlarını işlemek ve içtimai muamelelerine müessir olmakla da kalmasin. Köyün maddî simasını, iktisadî hayatını da değiştirsin. Çünkü içinde yaşadığımız Türk cemiyeti de artık durgun bir cemiyet olamaz. O artık daima inkişaf eden, yani maddî bünyesi yeniden kurulan hareketli bir cemiyet olmak mecburiyetindedir (Tonguç, 1947: 419).

Komisyon tarafından hazırlanan rapor doğrultusunda görülmesi arzulanen yeni tip muallimin bu vasıfları maddeler halinde kısaca şu şekildedir:

1. Köyün itikatlarına müessir olmak vasfı (inkılâpçılık, lâiyklik, cumhuriyetçilik)
2. Köyün içtimâî hayatına müessir olmak vasfı (Kanunu Medenin köyde tatbiki ve onun kaidelerinin ailede, köy muşeretinde, cemiyet ve medeniyet esaslarında yerleşmesi)
3. Köyün maddî veya iktisadî hayatında müessir olabilmek vasfı (köye ileri ziraat usullerini, geniş mal mübadelesini ve tanzim olunmuşpazar münasebetlerini sokabilmek kabiliyeti)
4. Münevver olmak vasfı (iyi ve yetişmiş mektep muallimi olmak, muallimlik mesleğinin bütün kabiliyetlerini iktisap etmiş olmak) (Tonguç, 1947: 419).

3803 sayılı kanun (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940) maddeleri, enstitülerde yer alacak eğitimci ve talebelerin durumlarını çeşitli yönlerden ortaya koymaktadır. Bu maddelerden ilki bu kurumların amaçlarını ve nerelere kurulması gerektiğini; üçüncü maddesi kimlerin nasıl alınacağını; beşinci maddesi mezun olanların nerelerde hangi şartlarda öğretmen olarak görevlendirileceklerini; altıncı maddesi ise mezun olduğunda köylere görevlendirilecek adayların köylerde hangi işlere koyulacağını ve köylülere ne şekilde yardımcı olacağını açıkça ortaya koymaktadır (Tonguç, 1947: 572). Köy Enstitülerinde işlerin belirli bir sistem içerisinde başarıyla yürütülmesi yine 3803 sayılı kanun sayesinde olmuştur (Tonguç, 1947: 576).

3803 sayılı kanun, Köy Enstitülerinin kuruluş amaçlarını ifade etmektedir. 3803 sayılı kanunun 1. maddesine göre "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, tarım işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığınca köy enstitüleri açılır" (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940). Bu kanunun 3. maddesinde enstitülere kimlerin alınacağı "Enstitülere tam devreli köy ilk okullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocuklar seçilerek alınır" (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940) şeklinde belirtilmiştir.

3803 sayılı kanunun 5. Maddesi öğretmenlerin zorunlu hizmetleri hususundadır:

Bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenler, Maarif Vekilliğinin göstereceği yerlerde yirmi sene çalışmaya mecburdurlar. Mecburî hizmetlerini tamamlamadan meslekten ayrılanlar Devlet memuriyetlerine ve müesseselerine tayin edilemezler. Bu gibilerin kendilerinden veya kefillerinden müessesede buldukları zamana aid masrafın iki misli alınır (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940).

3803 sayılı kanunun 6. Maddesi ise enstitülerden mezun olanların görevlerine ilişkindir: “Köy enstitülerinden mezun öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri ömek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler” (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940).

3803 sayılı kanun maddelerindeki bu hükümler ile Tonguç'a göre "köyler için yeni ve canlı öğretmen tipi yaratılması imkânları hazırlanmaktadır" (Tonguç, 1947: 573). Tonguç'a göre,

Ekilip biçilen, çadır hayatından başlanarak yeni yapılar kurulan, hayvan beslenen bir müessesede fizik, kimya, aritmetik ve geometri derslerini bu olayla bağlılık yaratmadan okutmaya kalkışmak büsbütün gülünç olurdu. Onun için bütün metodların kökten değiştirilmesi, dersin iş içinde ve iş vasıtasıyla öğretilmesi lâzım geliyordu. Bu da, her şeyden önce, öğretmen meselesi idi. Geniş bir kaynaktan öğretmen alındığı takdirde bu ülküyü zamanla gerçekleştirmek mümkün olabilecekti (Tonguç, 1947: 573).

4274 sayılı kanun ilköğretim seferberliğinin ilanı mahiyetinde enstitü öğretmenlerinin, mezunların vazife ve yetkileriyle enstitülerin fonksiyonlarını saptamaktadır (Tonguç, 1947: 498). Tonguç'a göre,

Bu görevler, bütün çalışmaları sadece okuma-yazmaya dayanan eski okulun vazifesinden tamamen ayrı karakterde, köyü canlandırarak mahiyettedir. ...Köy enstitüsü mezunu öğretmenler hakkında hüküm verilirken onların kanunla saptanmış görevlerini göz önünde tutmak lâzımdır. Bu yapılmayacak olursa, yeni köy okulunun fonksiyonu ve yeni öğretmenin rolu kavranmamış olur (Tonguç, 1947: 610).

4274 sayılı kanunun Köy enstitüsünden mezun olanların eğitim ve öğretmen olarak görevlendirildiği köylerdeki hizmetleri ile köy halkını yetiştirmekle ilgili görevlerini açıkça ortaya koyan 10. Maddesi şu şekildedir:

A- Köy eğitim ve öğretmenlerinin okul ve kurslarla ilgili vazife ve yetkileri şunlardır:

1. Köy okulu binasının, işliğinin yapılışında ve bahçesinin kuruluşunda çalışmak; bu okullara verilen eşyayı iyi bir şekilde muhafaza etmek, hayvanlara bakmak ve onları üretmek;

2. Okula mahsus araziye örnek olabilecek şekilde işlemek, boş bırakmamak;

3. Köy okulu işliğini, köylülere de faydalı olabilecek şekilde işletmek;
4. Köyde okul talebesinin eğitim ve öğretimiyle ilgili her türlü tedbirleri almak ve aldirtmak;
5. Talebenin sağlık durumlarını tehdit edici vakaları önlemeğe ve gidermeğe çalışmak ve bunun icabettirdiği tedbirleri almak ve aldirtmak;
6. Teftiş bölgesine giren köylerin okul binalarını yapmak, fidanlıkla nını kurmak gibi elbirliği isteyen işlerde birlikte çalışmak ve yardımlaşmak.

B- Köy eğitim ve öğretmenlerinin köy halkını yetiştirmekle ilgili vazife ve yetenekleri şunlardır:

1. Köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek, köy kültürünün müspet kıymetlerini yaymak ve kuvvetlendirmek için gereken tedbirleri almak; milli bayram günlerinde, okulların açılışlarında, mahalli ve milli adetlere göre kutlanan iş günlerinde törenler yapmak ve bunları, halk türküleri, oyunları, marşları ve müzik aletleri esas tutulmak suretiyle tertip, tanzim ve idare etmek; köy halkını radyodan azamî derecede faydalandırmak;

2. Köyün ekonomik hayatını geliştirmek için ziraat, sanat, teknik alanlarında köylülere örnek olabilecek işler yapmak; okullarda sergiler açmak ve diğer munasip yerlerde panayırılar açılmasına yardım etmek; istihsalin artırılması ve ürünlerin kıymetlendirilmesi, köy iş hayatının canlandırılmasıyla ilgili tedbirlerin alınmasında köylülere gereken yardımlarda bulunmak; gidip gelinmesi mümkün yerlerdeki pazar, sergi, panayır, fuar, müze gibi ekonomik hayatın gelişmesiyle ilgili kuruluşlarla halkı ve talebeyi ilgilendirmek, onların buraları ziyaret etmelerine kılavuzluk etmek; ormancılığa ait bilgilerin artırılmasına çalışmak ve ormanların faydalarını ve korunmalarını anlatmak; kurulmuş köy ormanlarının bakımıyla korunmasında ve yeniden kurulacakların kurulmasında yardım etmek;

3. Köyde ve yakın muhitlerde bulunan tarih eserleriyle memleket güzelliklerini teşkil eden tabii ve teknik kıymeti haiz eser ve anıtların onarılması; neslinin tükenmemesi ve körelmemesi lazım gelen hayvan ve bitki cinslerinin tesbiti ve korunmasıyla ilgili işlerde muhtarlar, köylülerle ve ilgili diğer teşkilatlarla beraber çalışmak;

4. Köy halkının saadet ve felâketiyle ilgili bütün işlerde elden gelen her türlü yardımcı yapmak, gerekli koruyucu tedbirleri almak ve bu gibi mahallerde hükümet teşkilâtını ilgilendiren işleri zamanında ilgililere yazı ile bildirmek veya gidip haber vermek;

5. Devletin ve köy halkının umumî menfaatleri ve mukadderatıyla ilgili milli müdafaa, imce, asker ailelerine yardım, orman ve köy yangınlarını söndürme, ortaklama ziraat ve nakil vasıtaları edinme, her türlü kooperatifleri kurma ve işletme gibi hususlarda köylülerle işbirliği yapmak ve bu işlerin icaplarına göre çalışmak;

6. Muhite ve temin edilecek vasıtalara göre köy gençlerinin yüzücü, kayakçı, güreşçi, binici, atıcı, avcı, bisiklet, motosiklet ve traktör kullanıcısı gibi hareketli ve canlı vasıflarla yetiştirilmeleri için gereken her türlü teşebbüslerde bulunmak, mümkün olan tedbirleri almak ve bu hususların gerçekleşmesi için çalışmak

Ziraat işleri için, mümkün olan yerlerde, Vekâlet ziraat mütehassıslarıyla valilik ziraat müdür ve muallimlerinin mütalâaları alınır (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu, 1942).

Böylelikle 1944-1945 dönemiyle birlikte her enstitüde birer uygulama okulu açılarak öğrencilerin köy hayatında karşılaşacağı şeylere temas etme imkânı tanınmıştır (Tonguç, 1947: 498).

3238 Sayılı kanunun ilk iki maddesi köy eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve yerleştirilmesine ilişkindir:

1. Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimcileri istihdam edilir.

2.Köy eğitimcileri, Maarif ve Ziraat Vekillikleri tarafından; ziraat işleri yaptırılmağa elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilirler (Köy Eğitimcileri Kanunu, 1937).

2.5.1.2. İmam-Hatip Okullarının Yasal Dayanakları

Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmeden önce kimilerine göre eğitim sistemi, mektep-medrese, Tanzimat okulları, yabancı dilde eğitim veren azınlık okulları olmak üzere üçlü bir yapıya sahipken kimilerine göre ise laik eğitim yapan mektepler ve din eğitimi yapan medreseler olmak üzere ikili bir yapıya sahiptir (Ünsür, 2005: 117). TTK ile bu çeşitlilik ortadan kaldırılmıştır. Kanunun adından da anlaşılacağı üzere amaçlanan şey öğretimde birliği sağlamaktır.

TTK'nin yorumu, çeşitli çevreler tarafından değişik şekillerde yapılmıştır. Yücel'e (1938: 22-23) göre TTK, tümüyle dini bir maarif teşkilatı olan medresenin kaldırılmasını sağlamış ve Türk Maarifini dünyevi ve laik bir yapıya dönüşmesinin önünü açmıştır. Yücel (1938: 23-24) için bu kanun aynı zamanda maziyle bağlantılı olan düşünüşün terkedilip yeni modern kültüre yönelme hareketidir.

TTK ile ortaya çıkan Türk Milli Eğitim ideolojisinin öğeleri ve insan yetiştirme amaçları Kaplan (2002: 156-157) tarafından "1)Tek tip eğitim ve öğretimle 2) düzen ve disiplin altında 3) Türk vatanına bağlı 4) ve yaşam için hazırlanmış gençler yetiştirmek" şeklinde özetlenmiştir.

TTK'nin, eğitim sistemine iki açıdan önemli etkisi olmuştur. Bunlardan ilki, medrese, mektep ve yabancı dilde eğitim gören okullar olmak üzere üç farklı nesil yetiştiren eğitim kuruluşunun birleştirilerek eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi; diğeri ise lâikliğin eğitim sahasında faaliyete dönüşmesidir (Ünsür, 2005: 119). Neticede TTK ile eğitim sahasında tek bir kanaldan insan yetiştirme yoluna gidilmiştir. 1924 Anayasası'nın 05.02.1937 tarih ve 3115 sayılı kanunla değişiklik getirilen 75. Maddesine göre "Hiçbir kimse mensub olduğu felsefî içtihad, din ve mezhebden dolayı muahaze edilemez. Asayiş ve umumî muaşeret âdabına ve kanunlar hükümlerine aykırı bulunmamak üzere her türlü dinî âyinler yapılması serbesttir" (Anayasa, 1924). Bu Anayasanın 80. maddesi, TTK doğrultusunda kurulan İmam-Hatip Okullarının

hukuki dayanağı niteliğindedir: “Hükûmetin nezaret ve murakabesi altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir” (Anayasa, 1924). 1961 Anayasası'nın 50. maddesinin ilk fıkrası ise eğitim-öğretim hürriyetini devlet güvencesine almaktadır: “Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama Devletin başta gelen ödevlerindedir” (Anayasa, 1961).

10.maddenin ikinci fıkrası temel hakların niteliği ve korunması ile ilgilidir:

Herkes, kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir.

Devlet, kişinin temel hak ve hürriyetlerini, fert huzuru, sosyal adâlet ve hukuk devleti ilkeleriyle bağdaşamayacak surette sınırlayan siyasî, iktisadî ve sosyal bütün engelleri kaldırır; insanın maddî ve mânevi varlığının gelişmesi için gerekli şartları hazırlar (Anayasa, 1961).

14. Maddenin 1. Fıkrasında ise "Herkes, yaşama, maddî ve mânevi varlığını geliştirme haklarına ve kişi hürriyetine sahiptir" denilerek doğrudan olmasa da eğitim-öğretimde dini hürriyet güvencesi sağlanmaktadır (Ünsür, 2005: 125).

1961 Anayasası'nın 20.09.1971 tarih ve 1488 sayılı kanunla değiştirilen 19. maddesi din eğitim ve öğreniminin sınırlarını ortaya koymaktadır: “Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır” (Anayasa, 1961). 21.Maddenin 2. fıkrasına göre "Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir" ve 4. fıkrasına göre "Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz" (Anayasa, 1961). Bu ifadeler bir yönüyle TTK ilan edilmeden önceki sisteme dönme imkânının olmadığı anlamını taşımaktadır (Ünsür, 2005: 126).

1982 Anayasası'nın ikinci bölümünde 'kişinin hak ve ödevleri' başlığı altında haberleşme hürriyeti, yerleşme ve seyahat hürriyeti, bilim ve sanat hürriyeti gibi çeşitli hürriyet alanlarına yer verilmektedir. Bu hürriyet alanlarından, araştırma konusu bağlamında, üzerinde durulması gereken din ve vicdan hürriyeti ile ilgili olan 24. maddedir. 1982 Anayasası'nın 24.maddesi, din ahlâk eğitim ve öğretiminin din eğitimi yapan tüm ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu hale getirildiğini ve bunun da devlet kontrolü altında olacağını belirtmektedir:

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk eğitimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır (Anayasa, 1982).

1982 Anayasası'nın üçüncü bölümünde 'Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler' başlığı altındaki 42. madde, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi ile ilgilidir:

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. ...Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez (Anayasa, 1982).

Bu 42. madde, devlet kontrolünde olacak şekilde genel hatlarıyla ifade edilen eğitim ve öğrenimin tüm vatandaşlara sosyal bir hak olarak tanındığını göstermektedir (Ünsür, 2005: 127).

1961 Anayasası doğrultusunda çıkarılmış olan Milli Eğitim Temel Kanunu (METK, 1973) , 1982 Anayasası da göz önünde bulundurulmak suretiyle, 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunda getirilen değişikliklerle, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını 2. maddeyle şu şekilde saptamıştır:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

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

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

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

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (METK, 1973).

METK'nin 3. maddesi ise özel amaçları, "Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir" (METK, 1973) şeklindedir. Bu 3. madde ile birlikte İmam-Hatip Okullarının özel amaçları gündeme getirilmektedir. Bu amaçlar okulların fonksiyonlarının ne olduğu ve aynı zamanda nasıl bir insan yetiştirme düzeni olduğu

ile ilişkilidir. İmam-Hatip okullarının özel amaçları şunlardır:

- İmam hatip Liseleri eğitim öğretim çalışmalarında din görevlisi adaylarını;
- a) Anayasa nizamına bağlı, Türk Milli eğitiminin amaçlarını benimsemiş ve bunları uygulamaya hazır,
 - b) Milli ahlakın icaplarını samimiyetle yaşayıp yerine getiren ve milli bünyemize zararlı akımlar karşısında uyanık,
 - c) Dinin ve ahlakın gereklerine inanarak yaşayıp yerine getiren birer aydın,
 - ç) İlmi görüş ve anlayış kazanmış, bilgilerini mesleki alanda kullanma yollarını öğrenmiş,
 - d) Çalışkan, mesleğine bağlı, yurdun her yerinde seve seve hizmete hazır,
 - e) Toplum kalkınmasında çevresine kültürel, ekonomik ve sosyal yönden katkıda bulunan,
 - f) Yaşayışı ve çevresine tesiri bakımından örnek tutulmaya layık,
 - g) Programla müfredatı tespit edilen bilgi, maharet ve kültürü kazanmış,
 - ğ) İnsanlığı, insanları seven ve anlayan, davranışlarında her şeyden önce eğitici olduğu şuuruna sahip, bedence ve karakterce sağlam, güvenilir birer meslek adamı olarak yetiştirmekte görevlidir (*MEGSB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü*, 1985: 11-12).

Devlet, İmam-Hatip Okullarından halkın din ve kültür eğitimi ihtiyacını sağlamak üzere çeşitli din eğitimi kademelerinde görev alabilecek, ülkesine ve mesleğine bağlı, ülkesinin kalkınması için özveriyle çalışan, olgun, kültürlü, ahlaklı, kendine güvenen ve kendisine güvenilen, karakter sahibi insanlar yetiştirmesini istemektedir (Sağlam, 2013: 995).

İmam-Hatip okullarının fonksiyonları hususunda METK'nin 32. maddesi oldukça önemlidir: "İmam-hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır" (METK, 1973). Bu kanunla birlikte İmam Hatiplerden, üniversitede öğrenim görebilecek seviyeye gelen insan yetiştirmesi, diğer bir deyişle İmam Hatip liselerinden insanları üniversitelere hazırlayıcı bir işlev görmesi istenmektedir (Sağlam, 2013: 994).

2.5.2. Köy Enstitüleri

2.5.2.1. Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Köy Enstitülerine neden ihtiyaç duyulduğu, toplumun önemli bir kesimini oluşturan köylü halkın eğitimsel, ekonomik, sosyolojik durumu ile ilgilidir. Şimdiye kadar köyün beklediği gerçek eleman tipinin oluşamamış olması, maddi imkânların

kısıtlı olması, bulaşıcı hastalıklar ve doğal afetlerle mücadele etmek için köylü halkın yeterli bilgilere sahip olmaması ve bunun sonucunda fakirlik ve bitkinlik gibi çeşitli gerekçeler Köy Enstitülerinin kuruluşunu hazırlamıştır (Altunya, 2009: 18).

Köy Enstitülerinin kuruluş gerekçelerini anlayabilmek ve daha iyi temellendirebilmek için Köy Enstitülerinin kuruluşları öncesinde köy insanını tanımak, onu köy meselesinin sosyolojik boyutuyla incelemek gerekmektedir. Tonguç'un ifadesiyle,

Tabiati tanımadan, tabiat hâdiselerini bizzat yaşamadan ortaya atılan felsefi fikir veya san'at eseri nasıl köksüz kalırsa köyü tanımadan serdedilecek köyle ilgili her fikir ve mütalea da havada kalmıya mahkûmdur. Unsurlarını tabiat olaylarıyla köy motifleri teşkil etmeyen, buna rağmen Türk cemiyeti ile ilgilenmek isteyen fikir, hastalıklı ve temelsiz olma mahkûmdur (Tonguç, 1947: 28).

Köy çocuğu küçük yaşlarda büyüklerin arasına karışmış ve kendini gelenek-göreneklerin içerisinde bulmuştur. Çocuğun şahsiyetinde izler bırakacak olan düğün, bayram gibi törenlerde bulunması; onun oyunlar oynanan, türküler söylenen pek çok konunun konuşulup tartışıldığı, herkesin kanaatini açıkça söylediği demokratik bir yaşam alanı olan ve adeta birer klüp havasını andıran kahvehanelerde bulunması, ona farkında olmaksızın köyün kültürel değerlerini aşlamış ve onun karakterini şekillendirmiştir (Tonguç, 1947: 68-69). Genç insan, toplum içerisinde Tonguç'un ifadesiyle,

sınana sınana hakikî köy hayatına, yani mukadderat birliğine girmiş, onun sevkleleriyle birlikte mesuliyetlerine de katılmış olur. Onun için köyde bu tarz terbiye ile, kendine güvenen, sert, fakat açık yürekli ve kendi muhiti içinde, serbest, cesur hareket edebilen, başkalarına dayanmadan yaşayabilen insanlar yetişir. Görülüyor ki, bu hâdiselerin hepsi cemiyet hayatını kuvvetlendirici ve böylelikle ferdi hayatı da kolaylaştırıcı mahiyettedir (Tonguç, 1947: 69).

Köylü kimdir? Hangi vasıflara sahiptir? Onun düşünce yapısı ve özellikleri nelerdir? O, yeni düşünceler üreten, idealleri uğruna planlar yapan bir varlık mıdır? Bunları anlayabilmek için Tonguç'a göre köylüyle aynı havayı teneffüs etmek lazımdır:

Kanımızı ve iliklerimizi isteyerek köyün içine akıtmadıkça, kırk bin köyün kenarına münevver insanın mezar taşı dikilmedikçe bu köyün sırlarını anlayamayız. Köyü anlayabilmek, köylüyü duyabilmek, için onunla kucak kucağa, nefes nefese gelmek lâzımdır. Onun içtiği suyu ve ayrıncı içmek, yediği bulguru yemek, yaktığı tezeğinfade ettiği sırları sezebilmek ve yaptığı işleri yapabilmek şarttır (Tonguç, 1947: 36).

Köylülerin hayat telakkileri konusunda Tonguç'un öne çıkan düşünceleri

şunlardır:

Onların hayat telâkkileri şuurlu bir mesainin neticeleri olmaktan ziyade, hayatın onlara empoze ettiği telâkkilerdir.

Hayat denilen sahnede böyle hareket etmek mecburiyetile karşılaşan, fakat yabancılara karşı olduğu gibi takdirde zorluk çekeceğini bilen köylü; tıpkı muvaffakiyetli rol yapan bir aktör gibi, kendi hayat telâkkilerini huy diye adlandırdığı şahsiyet maskesi altına gizleyerek çıkar. Bu sahnede şahsiyeti iradesile de takviye ederek yabancılara, düşündüğünden, hissettiğinden, istediğinden başka şeyleri söyler ve onları hakiki telâkkileri gibi göstermeye çalışır ve bunda muvaffak olur. Onun bu halini bilmeden hükümler verenler çok aldanırlar. Tarihin en karanlık devirlerindenberi etrafındaki yabancı insanların konsekan hareket etmeyişleri onu, bir hayat kuvveti olarak böyle bir maske takınmağa mecbur etmiştir. O, hayata bu tarzda mukabele etmeğe ve davranmağa çalışır (Tonguç, 1947: 72-73).

Köylü, hayat tarzını değiştirmekten çekinen; üstesinden gelemediği tabiat hâdiseleri, değiştiremediği sosyal ve ekonomik karşısında, boyun eğen, sorgulamayan, ürkek bir insandır (Tonguç, 1947: 73). Tüm bunlara karşın onun üstün meziyetleri de vardır. "Köy insanlarını bir arada tutan ve karşılıklı yardımlara sevkeden en büyük kuvvetlerden biri, herkesin temellük ettiği şeyi elinde tutabilmesini temin için uğraşmasıdır. İnsanların hava ile sarılı olarak yaşadıkları gibi köylüler de temellük ettikleri şeylerin yarattığı zevkle sarılı yaşarlar" (Tonguç, 1947: 74).

O dönemde Savaştan çıkılmış ve Cumhuriyet'in 10 yılı geride kalmış olmasına karşın henüz devrimin kendi ideolojisine uygun insan modeli ortaya çıkmamıştır (Dündar, 1995: 47). Atatürk devrimlerinin başarıya ulaşmasının, devrimin gereklerine uygun bir insan modeli oluşturulmasıyla mümkün olabileceği anlaşılmış ve insanın niteliksel gelişimi için eğitime başvurulmuştur (Dündar, 1995: 47).

Tüm bu sorunların giderilmesi için çalışma yapacak yöneticilerin ilgili makamlarda olmaması nedeniyle Atatürk, Saffet Arıkan'ı Kültür Bakanlığına(o zamanların Milli Eğitim Bakanlığı karşılığı) atamış ve Arıkan da çeşitli eğitimcilerin görüşlerini alarak İsmail Hakkı Tonguç'u Gazi Eğitim Enstitüsü Müdür vekilliğinden İlköğretim Genel Müdürlüğüne atamıştır (Altunya, 2009: 18).

Altunya (2009: 19), Tonguç'un kısıtlı maddi imkânlar karşısında potansiyel güç kaynaklarına sahip olduğunu, bunların aklın ve deneyimin önderliğinde harekete geçerek Anadolu topraklarını yeşertecek bir gurup idealist genç ve bilim adamı olduğunu ifade etmektedir. Elindeki potansiyel kaynakların farkında olan Tonguç sorunların teşhisine öncelik vermiştir:

Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihanikî bir surette [köy kalkınması] değil, mânalı ve şuurlu bir şekilde, köyün içten canlandırılmasıdır. Köylü insanı, öylesine canlandırmalı ve şuurlandırmalı ki onu, hiçbir kuvvet; yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar etmesin. Köyün sakinlerine köle ve uşak muamelesi yapamasın. Köylüler, şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir (Tonguç, 1947: 85).

Tonguç için köy sorunu yalnızca eğitim ve kalkınma sorunu olmayıp aynı zamanda köylü halkı bilinçlendirme ve canlandırma sorunudur (Altunya, 2009: 19). Tonguç'a (1947: 32) göre "Bakımsız ve sermayesiz köylü, toprağın, bilimsizliğin kapitalin esiri olmuştur. Onu her şeyden önce bu esarettten kurtarmak lâzımdır". Peki köy nasıl canlandırılacaktır? Bunu anlamak için okulların kurucuları olarak Tonguç ve Yücel'in düşünceleri temelinde Köy Enstitülerinin felsefesini incelemek gerekmektedir.

Köy Enstitüleri, fikri zeminini Atatürk ilke ve inkılapları ile Cumhuriyet değerlerinden almaktadır. İ. Hakkı Tonguç ve Hasan Âli Yücel'in ortaya çıkarmak istediği eğitim sistemi ve insan yetiştirme düzeni de kaynağını bunlardan almaktadır. Bu bakımdan Tonguç ve Yücel gibi iki kurucu aktörünün düşünceleri, Köy Enstitülerinin felsefi temelini anlaşılmada oldukça önem arz etmektedir. Bununla birlikte evrensel olarak değişen hayat şartları, eğitim nizamlarında bazı değişiklikleri hazırlamıştır. Bu değişiklikler de enstitülerin felsefesine etki etmiştir.

Batı'da Orta Çağ sonrası oluşmaya başlayan yeni düzen toplumsal ve kurumsal yapıda pek çok değişim ve dönüşüm meydana getirmiştir. Ortaya çıkan yeni hayat nizamı, Batı uygarlığının etrafında onu takip eden ve ona dahil olmak isteyen pek çok toplumu doğrudan yahut dolaylı olarak etkilemiştir. Bu yeni hayat nizamı Tonguç'un (1947: 508) ifadesiyle bireyi "toplum makinesinin bir vidası" durumuna dönüştürmeye başlamıştır. Böylelikle geleneksel hayat düzeni içerisinde yaşamlarını sürdüren insanlar, özellikle köy insanı, yaşayış düzenlerini değiştirmek zorunda kalmıştır. Bununla birlikte yeni bir terbiye metodu ortaya çıkmıştır. Çocuğun psikolojisi ve şahsiyetine dayanan bu yeni terbiye metodu, bilgiyi güncel hayatın icaplarına göre tasarlamış ve özel uzmanlar eşliğinde vermeye çalışmıştır (Tonguç, 1947: 509). Ancak bunun neticesinde dünya üzerinde iki ayrı hayat düzenine göre yaşayan ve birbirleriyle çatışan topluluklar oluşmuştur (Tonguç, 1947: 510) Nihayetinde tabiat kanunlarına hakim olmayı amaç edinen Batı uygarlığı, aklın önderliğinde müspet bilimlere dayanan ve kendine özgü terbiye usulleri ile yeni insan tipleri ortaya çıkarmıştır

(Tonguç, 1947: 509).

Tonguç'un eğitim felsefesinin temel amacı da yeni bir insan modeli ortaya çıkarmaktır. 'Eğitim yoluyla canlandırılacak köy' kavramından da anlaşıldığı üzere üzere Tonguç, arzuladığı yeni insan modelini potansiyel olarak köyde grmuş ve buralara yoğunlaşmıştır (Dündar, 1995: 46-47). Burada ayrıca ifade etmek gerekir ki köy okulu problemi hemen hemen köy problemi kadar eskiye dayanmaktadır (Tonguç, 1947: 558). Tonguç (1947: 511) için köyün canlandırılması meselesi köy insanının, tıpkı Şehir ve kasabalarda yaşayanlarda olduğu gibi, yeni uygarlığın icaplarına göre eğitilmesiyle mümkündür. Köyde eğitim hususunda "evvelâ mevcut bilgileri, itiyatları terk. Yeniden yeni işe göre aklı selimle hareket", "yoktan var icat etmek", "köye ve köylüye göre hareket" onun temel amaçlarıdır (Tonguç, 1976: 18).

Tonguç, 'Köyde Eğitim' kitabıyla nasıl bir insan tipi oluşturmayı amaçladığını ve temel felsefesini bir enstitü müdürüne gönderdiği mektupta Şu Şekilde ifade etmektedir: "Reel köyü tanımak, ona göre terbiye Őekilleri bulmak, bu Őekilleri tahakkuk ettirebilecek yeni insan tipini yaratmak kitabın hem metni hem de gayesidir. İdealizme meftun olduğumu daha başka türlü nasıl anlatayım. İdealizmle realizmden bir hamur yapmak lazım" (Tonguç, 1976: 16).

Köy Enstitülerini kurma düşüncesi temelde Yücel'in de ifade ettiği üzere dava Şuuruna sahip öğretmenlerle köyü kalkındırma meselesine dayanır:

Dâva, sadece bir vatanperverlik bir mefkrecilik dâvası olarak mütalâa edilemez. Bunu fiil olarak bildiğimiz için o Şekilde bu gençleri yetiştirelim ve hayat tarzları da o Şekilde olsun ki kendilerine köyde vazife verdiğimiz takdirde tabii olarak okul hayatlarına devam ediyormuş gibi olsun, vazifelerine memnuniyetle gitsinler, bu işleri seve seve görsünler, diye tasarladık. Onun için köy enstitülerini kurmayı düşündük (Yücel, 1993: 46-47).

Yücel (1993: 47), Köy Enstitülerinin neden böyle anıldığına ilişkin olarak "Biz bu müesseselere köy ğretmen okulu demedik. Çünkü evvelce bu isimde müesseseler vardı. Bunları ona bağlamak istemedik. Bunlar yepyeni Şeylerdir" demiştir. Niçin köylere kuruldukları ise Enstitülerin "köylerde kurulmaları 'köye yararlı meslek erbabı'nın köy gerçeğini bilerek yetişmeleri" gerekçesine dayandırılmıştır (Altunya, 2009: 112).

Köylü halk nasıl bir eğitime tabi tutulacaktır? Ondan neler yapması beklenecek ve dolayısıyla nasıl bir insan olması istenecektir? Bu sorunun cevabı uygulanacak eğitim-ğretim metotları ile yönetici, ğretmen, talebe ve köylü halk arasındaki

ilişkide aranmalıdır. Tonguç'a göre "bizim eğitimden anladığımız, insanı teçhizdir. İnsan hayatı boyunca muhitiyle [çevresiyle] sürekli mücadele [savaşım] içinde bulunacağından, eğitim yoluyla ona verilecek bilgi ve ona kazandırılacak beceriler de, ona hayatta başarısına yardım edecek şekilde olmalı" (Akt. Dündar, 1995: 53).

Köy Enstitülerinde teorik derslerin yanısıra, bilginin pekiştirilmesi ve köye yararlı olma amacıyla, ziraat derslerinin verildiği uygulamalı bir eğitim-öğretim sistemi vardır. Tonguç (1976: 61), bu derslere çok önem vermiştir: "Ziraat işlerine azamî derecede gayret, öylesine ehemmiyet vereceksiniz ki icabederse bütün dersler kesilecek, sembolik olarak günde bir veya bir buçuk saat ders bırakılacak, diğer zamanlar hep tabiatın bir lokma da olsa yiyecek maddesi çıkarmak için harcanacak". Tonguç'un eğitim felsefesinde iş eğitimi en önemli unsurlardan biri olsa da esas gaye iş eğitimi vasıtasıyla insanı donatarak ondaki fiziksel ve ahlâki becerileri keşfetmek ve bunların özgür bir biçimde kullanılmasının yollarını açmaktır (Dündar, 1995: 55). Tonguç için yaparak öğrenme, bilginin faaliyete yani teorinin pratiğe aktarımıdır ve iş eğitiminin olmazsa olmazıdır:

Uygulanamıyan bilgi boş ve lüzumsuz bilgidir. Bilmek demek yapmak demektir. Bir şeyi yapabiliyorsak aynı zamanda biliyoruz demektir... İlgili kitabı veya dergiyi okuyarak, tabiatı veya sosyal hayatı inceleyerek bilgi edinemiyorsak; kitapta yazılanı veya öğretmenin anlattığını aynen ezberleme yolunu tutmuş, iskolâstiğin esiri haline gelmişiz demektir. Köy enstitülerinde yetiştirilen çocuklar, iskolâstiğe köle olmaktan kurtarılmaya uğraşmıştır. Onların kültürleri, cila şeklinde ve ezberlenerek benimsenmiş bilgi değil, iş içinde iş vasıtasıyla öğrenilen gerçek ve öz bilgidir (Tonguç, 1947: 616).

Tonguç'a göre insanların akıllarına ve gönüllerine bir ideal kazandırmadan onların herhangi bir şeyi yapmalarını istemek zordur:

Yeni bir iş evvelâ insanların zihinlerine ve kalplerine sokulur. Ondan sonra insanlar da o iş için yapılması lazımgelen fedakârlığı yapmaya âmade bir hale gelebilirler. Onlardan ancak bundan sonra bu iş uğrunda her şey istenebilir. ...Bizim yapmakta olduğumuz iş, bir idealin gerçekleştirilmesi olduğu için insanları ona karşılıklı menfaatlarla bağlamak hem imkânsız, hem de güçtür (Tonguç, 1976: 27).

Yücel için ise insanın kültürce yetişmesi onun dünyevi olan üzerindeki egemenliğini sağlar ve sağlamlştırır: "Bizzat insanı yetiştirmedikçe, insanın istismar edeceği madde üzerinde hâkimiyet nasıl teessüs edebilir? Şu hakikati herkes bilmelidir ki, ancak kültürlü milletler endüstri kurabilirler ve uzun ömürlü kılabilirler" (Yücel, 1993: 42).

İnsanın yetiştirilmesi için Köy Enstitüleri öğretmenlerine önemli vazifeler

düşmektedir. Tonguç, öğretmenlere verilen yetkilerle onların nasıl vatandaşlar yetiştirmesini istediğini şöyle ifade etmektedir:

Sizlere kanunlarla verilmiş olan selâhiyetlerden (yetkilerden) başka birçok idarî selâhiyet ve imkânlar da verilmiş bulunmaktadır. Bunların hepsinden maksat; cemiyete, vefakâr, yeni, diri, çalışkan, dürüst, cesur, becerikli, meşakkate tahammül edebilen, müşkül ne olursa olsun onu yenebilen, tuttuğunu koparan, sosyal hayatın her safhasına nüfuz edebilen, hayat şartlarını değiştirebilen, toprağa bağlı, köklü, hayattan zevk alan, yaşamaya doymayan, insanları ve hayatı seven, ölümü tanımayan vatandaşlar yetiştirmeniz içindir (Tonguç, 1976: 37).

Nasıl bir memleket havası oluşturulacağı da öğretmenlere bağlıdır:

Yeni öğretmenler, bireyleri iş içinde yoğura yoğura, sakinleri saadet denizinde yüzen bir vatan yaratmalıdırlar. Yurt, yoksul insanların değil, varlıklı ve mesut insanların yurdu haline gelmeli; onun her tarafından neş'e, sağlık ve bahtiyarlık fişkırmalıdır. Bu ülkeye yaklaşmanın ana şartlarından biri, köye iş yapmasını bilen öğretmeni ve iş araçlarını sokmaktır (Tonguç, 1947: 616).

Öğretmenler, sağlam iradeli insanlar yetiştirmelidir:

Elinizdeki talebeyi öyle bir hale getireceksiniz ki bir gün onlara maaş verilirse, yani memleket veremeyecek bir duruma gelse, felâketler birbiri üstüne yıkılsa, onları ateşler içinde bıraksa yine onlar maaşların verildiği; ekmeklerin serbest satıldığı devirdeki haleti ruhiye gibi sağlam bir imanla işlerini görebilmelidirler. Köy Enstitüleri talebesinin olgunluk imtihanı bu olmalıdır. Biz onları bu kadar çelik ruhlu ve iradeli bir hale getirmesek beklediklerimizin hepsi, bu memlekette teneffüs ettiğimiz hava dahi, hepimiz için haram olur. Bu günahın yükü altında ezilir, gideriz (Tonguç, 1976: 61).

Yücel'e göre amaç memleket için faydalı insanlar yetiştirmektir:

Hakikaten bizim için tam gaye, diğer irfan sahalarında olduğu gibi bunda da sade adam yetiştirmek değil, yetiştirdiğimiz bu insanları müsait muhitlerin içerisinde ve lüzumsuz mücadelelerle yıpranmadan, yapıcı olarak verimlerini azami surette memleketin hayrına dökülebilmelerini temin etmektir. Bunun için her köylünün karşısına, ilköğretim sahasında salâhiyetli olduğu kadar köylünün teknik işlerinde de melekeli insanı götürmektir (Yücel, 1993: 139).

Görüldüğü üzere, Köy Enstitüleriyle memleket için faydalı, toprağına bağlı, hayatı seven, kültürlü, sağlam iradeli, olgun ve özgür insanlar yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu uğurda öğretmenler Yücel'in ifadesiyle "Köy enstitülerinde, köy okullarında Anayasamızın Cumhuriyetçi, İnkılâpçı, Laik, Milliyetçi, Halkçı ve Devletçi ruhuna ve Cumhuriyet Halk Partisi programının bu fikirleri yaydırmak isteyen emirlerine uymuşlar [öğretmenler], onlara göre köylerimizde yeni bir hayat yaratmak için özden ve yürekten çalışmışlardır" (Yücel, 1993: 223).

Köy Enstitülerinin kuruluşunu hazırlayan faaliyetlere bakıldığında, ilk olarak

İsmet İnönü'nün ilköğretimdeki okuma-yazma durumunun geliştirilmesi hususundaki verdiği direktifler doğrultusunda çalışmalar başlatılmıştır. Çalışmalar ile erkek nüfusunun %23.3'ünün kadın nüfusunun %8.2'sinin okuma-yazma bildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca İstatistik Genel Müdürlüğü rakamlarına göre ülkedeki ilköğretim çağındaki çocukların %40'ı, köylerdeki çocukların %78'i okula gitmemektedir. 3.500.000 civarındaki 7-16 yaş grubunun okuma-yazma durumu %30'dur. Şehir ve kasabadakilerin %60'ına köylerdekinin %20'sine zorunlu ilköğretim sağlanabilmektedir. Neticede acil olarak 20 bin öğretmen gerekmektedir. Öğretmen açığını kapatmaya yönelik olarak 1937'de Köy enstitülerine zemin sağlayacak olan Köy Öğretmen Okulları kurulmuştur. Köylerde eğitim-öğretim işlerini görülmesi, ziraat işlerini bilimsel yöntemlerle yapılması ve öğretmensiz köylerin öğretmen istihdamının sağlanması için yasal gereklilikler yerine getirilmiştir. 1937'de kurulan bu okullarla tarım ve sanat alanlarındaki uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği görülünce 17 Nisan 1940 tarihinde yeni bir yasa tasarısı görüşmeleri gerçekleştirilmiştir (Sakaoğlu, 2018: 323-324). Yasa tasarısı görüşmeleri mecliste tartışmalı geçmiştir. Hasan Âli Yücel meclis konuşmasında enstitülere almak istedikleri öğrenci profilini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Enstitülere alınacak talebenin seçiminde düşündüğümüz şu olmuştur; şimdiye kadar ilk öğretmen yetiştirmekte uğradığımız hataya şu veya bu mülâhaza ile yeniden düşmemek için katği olarak köyde yaşamış ve köy ilk okullarının her iki devresini bitirmiş çocukları almayı doğru bulduk. Arkadaşlarım biliyorlar ki, bir seneden beri memleketimizde mevcut üç sınıflı köy ilk okullarını beşe çıkarmak yolundayız. Bu sene bunların dördüncü sınıfları tam teşekkül etmiştir. Bir kısmının beşinci sınıfları da açılmıştır. Önümüzdeki sene dördüncü ve beşinci sınıflar tamamen açılmış ve işler bir hale sokulmuş bulunacaktır. Binaenaleyh esasen köyde mevcut olan ve bu seneden evvelki senelere kadar üç sınıflı olan köy okulları beşe çıkmış olacaktır. Oradan gelecek çocukları, şu veya bu şekilde tereddüde mahal vermeksizin, imtihan ederek, karakterlerini yoklayarak ve bedenî kabiliyetlerine bakarak, seçip enstitülere alacağız (Eronat, 1999: 115).

Köy enstitüleri kanununa verilen oyların sonucuna bakıldığında 148 mebusun oturuma katılmadığı, buna karşılık oturuma katılan 278 mebusun tamamının kabul yönünde oy kullandığı görülmektedir (Eronat, 1999: 139). Sonuç olarak 3803 sayılı yasa kabul edilmiştir. 17 Nisan 1940 tarihli yasa Köy Enstitülerinin kurulmasını sağlayan yasa olmuştur. Yasanın birinci maddesindeki hüküm şudur: "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, tarım işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığınca köy enstitüleri açılır". 1935 yılındaki nüfus sayım sonuçları ile okuma-yazma oranındaki düşüklüğün ve köylerdeki okul-öğretmen yetersizliğinin görülmesi doğrultusunda oluşturulan 3803 sayılı kanunun

gerekçeleri şu şekilde ifade edilmektedir:

-Pratik çözüm bulunmazsa daha yüzyıl sorun sürecekti.

-Kentli öğretmenler, köylere uyum sağlayamamaktaydılar.

-Köy diğer işlerden birini yapmak üzere köy hayatında geçerliliği olan sahalara yönelmeliydiler.

-Köyde açılacak okullar, köye gerekli unsurları yetiştiren birer kurum işlevinde, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan ve üreten, arazisi bulunan yeni okullar olarak düşünülmeliydi. Böylece, okulun ve öğretmenin devlete getireceği yük de azalacaktı (Akt. Sakaoğlu, 2018: 238).

Öğretmen ihtiyacı ve ülkenin genel durumu göz önünde bulundurularak dönemin İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmalarıyla 1939'da 1.Milli eğitim Şurası kararları ile 'Eğitmen yetiştirme ve Köy Enstitüleri' projesi hayata geçirilerek zaman içerisinde 21 Köy Enstitüsü kurulmuştur. Akyüz (2007: 393) tarafından hazırlanan Köy Enstitülerinin açılış yerleri ile tarihlerini gösteren Tablo 2.1. şu şekildedir:

Tablo 2.1. Açılış yerlerine göre Köy Enstitüleri ve tarihleri (Akyüz, 2007: 393)

Kuruluş Yerleri		Kuruluş Yılı
İzmir- Kızıllı	Köy Enstitüsü	1940
Eskişehir- Çifteler	Köy Enstitüsü	1940
Lüleburgaz- Kepirtepe	Köy Enstitüsü	1940
Kastamonu- Gököy	Köy Enstitüsü	1940
Malatya- Akçadağ	Köy Enstitüsü	1940
Antalya- Aksu	Köy Enstitüsü	1940
Ladik- Akpınar	Köy Enstitüsü	1940
Adapazarı- Arifiye	Köy Enstitüsü	1940
Vakıfkebir- Beşikdüzü	Köy Enstitüsü	1940
Kars- Cılavuz	Köy Enstitüsü	1940
Bahçe- Düziçi	Köy Enstitüsü	1940
Isparta- Gönen	Köy Enstitüsü	1940

Balıkesir- Savaştepe	Köy Enstitüsü	1940
Kayseri- Pazarören	Köy Enstitüsü	1940
Ankara- Hasanoğlan	Köy Enstitüsü	1941
Konya Ereğli- İvriz	Köy Enstitüsü	1941
Yıldızeli- Pamukpınar	Köy Enstitüsü	1942
Erzurum- Pulur	Köy Enstitüsü	1942
Ergani- Dicle	Köy Enstitüsü	1944
Aydın- Ortaklar	Köy Enstitüsü	1944
Van- Erciş	Köy Enstitüsü	1948

Köy Enstitüleri, kuruluş amaçları ve Türk modernleşmesi bakımından da anlaşılacağı üzere, çağdaşlığı esas alan laik eğitim kurumlarıdır (Dündar, 1995: 35). Atatürk devrimlerine dayanan Köy Enstitüleri, tabandan başlayarak devrimin felsefesini özümsemiş, çağdaş ve laik insan yetiştirilmesi düşüncesi üzerine kuruludur (Dündar, 1995: 35). Devrimsel nitelikleri tümüyle yansıtan Köy Enstitüleri, fikri zeminini Atatürk'ün sağlığındayken kurulan Köy Öğretmen Okulları'ndan almaktadır ve enstitüler bir bakıma bu okulların geliştirilmiş bir versiyonudur (Gökberk, 1997: 93). Uygulamalı eğitim yapması sebebiyle Türk eğitimine farklı işlevler yüklemiştir. Bu işlevler eğitsel yönden, her seviyeden köylü halka eğitim imkânının tanınması; ekonomik yönden tarımda geleneksel üretim metotlarından modern üretim metotlarına geçiş; toplumsal yönden kültürel farkındalık ve dışa açılarak kendini geliştirme; siyasi yönden halkın ülke yönetiminde etkin katılımı olarak hedeflenmiştir (Adem, 2014: 38-39).

Köy Enstitüleriyle yeni kurulan Cumhuriyet'in milli değerleri doğrultusunda CHP'nin prensipleri ile bütünleşen yeni bir insan modeli ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Köy Enstitülerinin eğitim ilkeleri zihniyet itibarıyla Kemalist ideolojiye dayanmaktadır. İnsan yetiştirme düzeni de kaynağını buradan almaktadır. Yeni kurulan Cumhuriyet'in temel esasları CHP prensiplerine dayalı olduğu için Köy Enstitülerinin insan yetiştirme düzeni CHP'nin prensipleridir. CHP'nin altı okla gösterilen parti prensipleri aynı zamanda yeni Türk Devletinin prensipleridir ve "kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâyık ve devrimci yurttaş"

yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Duru, 1938: 11). Bir zorunluluk olarak bütün eğitim kademelerinde cumhuriyetçi, laik, milliyetçi insanlar yetiştirme amacında olan ve buna önemle vurgu yapan CHP'nin eğitim zihniyeti karşısında Kaplan (2002: 173) "eğitimin amacı, evrensel bilgi ve kültür birikimini öğrencilere tanıtmak ve bu temel üzerinde eleştirel ve evrensel zihniyetli özgür insanlar yetiştirmek değildir. Milliyetçilik eğitimin ufuklarını sınırlar ve eğitimi dar bir kalıba sokar" demiştir. Kaplan'ın bu yorumu, ideolojik yönden Köy Enstitüleriyle esas olarak amaçlanan şeyin özgür yurttaşlar yetiştirmek olmadığını düşündürmektedir. Özgür insan yetiştirme amacı ile özgür olmama hali arasındaki çelişkiyi ortaya koymaktadır.

Köy Enstitülerinin, kendi zihniyeti doğrultusunda bir kültür eğitimi gerçekleştirmeye çalıştığı görülmektedir. Başlangıçta, yenilikçi tutumu, geleneksel toplum yapısından dolayısıyla köylü halktan tamamen farklıdır. Bazı sorunlar da yaşanmıştır. Örneğın, köylü halk ilk yıllarda kızlarını enstitüye gönderme konusunda tereddütte kalınca enstitüler kız öğrenci bulmada zorluk yaşamış ve hatta bazı köy enstitüleri ikna yöntemiyle kız öğrenci alamayınca devlet güçlerinin sert davrandığı da olmuştur (Altunya, 2009: 58). Zamanla genel itibariyle halkın bu yenilikçi anlayışı kabullendiğı, ona uyum sağladığı görülmektedir. Köylü ile olan uyum ise yenilikçi düşüncenin köylünün hayat şartlarını iyileştirmeye yönelik düşünceleri, toprağına verilen önem, cehaletin ortadan kaldırılması gibi nedenlerle sağlanmıştır. Köylü halk cahil olduğu için sorunları tutarlı bir şekilde çözmeye çalışacak herhangi bir ideolojik kök salabilirdi. Ancak bunu sağlayan Kemalist ideoloji olmuştur. Köy Enstitülerinin kuruluşuna bakıldığında Kemalist ideoloji etkilidir ve Köy Enstitüleri zihniyet itibariyle de yalnızca köylü halktan değil toplumun tümünden farklıdır. Köy içinde kurulmuş olması, köy hayatına pratik anlamda katkı sağlamaya çalışması nedeniyle köylü halk üzerindeki etkisi fazla olmuştur.

"Her kültür kendi medeniyetine sahiptir" (Spengler, 1997: 45). Yeni Cumhuriyet'in kuruluşundan önce köklü bir kültürü olan toplumun kendine has bir dünya görüşü ve hayat nizamı vardı. Bu dünya görüşü veya hayat nizamı Atatürk devrimlerinden kısmen etkilenmiştir (Sinanoğlu, 1998: 20). Ancak bu dünya görüşü ve hayat nizamının Köy Enstitüleri yoluyla temelden değıştiğı söylenemez. Esasen gelenek ve yenilik arasında bir zıtlık ya da uyuşmazlık vardır. Atatürk devrimleri yeniliğı, toplumun kökleşmiş değerler sistemi ise geleneğı temsil etmektedir. Gelenek ve yeniliğı temsil eden bu iki anlayış bir bakıma iki ayrı evreni oluşturmaktadır.

Sinanoğlu'nun (1998: 18-19) ifadesiyle "bu iki dünyada yalnızca düşünceler ve duygular farklı değildir: iki değer sistemi çatışma halindedir. Ayrılık iki dünyanın değerler sistemindedir; iki ayrı insanlık anlayışı söz konusudur". Dolayısıyla Köy Enstitüleri kurulduğu esnada zaten bir insan anlayışı, köylünün kökleşmiş bir hayat telakkisi ve ahlak anlayışı vardı. Köy Enstitüleri'nin bunları değiştirmek için yeni düzenin bir aracı olarak düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Köy Enstitüleri sisteminin özgün olup olmadığı konusu ayrı bir tartışma konusudur. Ancak toplumun geleneksel yapısının karşısına yeni bir model olarak kendi zihniyetini yerleştirmeye çalıştığı açıktır. Genel bir tabirle eskiyi yıkmadıkça yerine yenisi inşa edilemez. Bir sistemin hayatiyetini sağlayabilmesi, kökleşmesi için o toplumun içinde kendini eritmesi gerektiği gibi zaman ve şartların buna müsait olması da elzemdir. Nitekim okulun ve öğretmenin toplumsal düzeni etkilemede ve değiştirmedeki gücü pek çok düşünür tarafından ifade edilmiştir (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Akyüz, 1978; Blough ve Blackwoof, 1953). Osmanlı'dan sonra Türkiye Cumhuriyeti kendi değerler sistemini ikame etmeye çalışmış, Osmanlı'ya ait geleneksel değerler sistemini sürdürmemiştir. Osmanlı eğitim sisteminin verdiği ahlak anlayışının ve değerler sisteminin öğretimlerin birleştirilmesiyle ortadan kalktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu boşluğun Kemalist ilkeler doğrultusunda zaman içerisinde doldurulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Kafadar'a (1997: 144) göre Atatürk inkılapları, toplumun değerler sistemini kaldırarak Batı uygarlığının değerler sistemini ikame ettirmeye çalışmıştır. Bu bir yönüyle Kemalizmin, geleneksel değerler sisteminin ve ahlak anlayışının yerini almaya çalışması şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca ifade etmek gerekir ki birey ve devlet ilişkisi içerisinde toplumsal değişimi hazırlayan Kemalist sistem ve Batılılaşma hareketleri, çeşitli tartışmaları beraberinde getirmiştir. Batılı değerler sistemini alıp almamak ya da bunun ölçüsünün ne olması gerektiği konusunda Batıcılık, İslamcılık, Türkçülük gibi fikir akımları üzerinden dönemin çeşitli fikir adamları tartışma halinde olmuştur (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Türkdoğan, 1977: 72-96; Uludağ, 1996: 60-116).

Çeşitli tartışmalara neden olan gelenek ve yenilik arasındaki karşıtlığın eğitim sahasında belirgin bir şekilde kendini göstermesinin önemli bir nedeni, geleneğin ve Batılılaşmanın bir arada bulunamamasıdır (Sinanoğlu, 1998: 51). Burada, eleştirel bir üslupla ifade etmek gerekirse, Batılı olmayan toplumların Batı uygarlığını oluşturan zihinleri ve ahlaklarını doğrudan benimsemek zorunda olduğunu düşünen

Sinanoğlu'nun (1998: 53) özgürlük anlayışı, somut gerçekliğe dayalı ve sınırlı bir görünüm arz etmektedir. Batı uygarlığının değerler sistemini doğrudan benimsemek, Batı düşüncesinin özgürlüğünü kabul etmek bağlamında, zihni özgürlüğün sağlanması bakımından kendi içinde tutarlıdır. Önceki bölümlerde belirtildiği üzere Batı düşüncesinin özgürlük anlayışı, özellikle Hobbes ve Bacon gibi düşünürlerde "tabiata hakim olma" amacını güden ve insanı genel olarak bu dünya ile sınırlı olarak gören zihniyetin özgürlük anlayışıdır. Ancak bir uygarlık başka bir uygarlığın değerler sistemini benimseme yoluna gittiği ve kendi değerler sistemini dışladığı takdirde perspektif değişmiş ve zihinsel kölelik gerçekleşmiş olmayacak mıdır? Bu gerçekleştiği takdirde Batılı zihin kalıplarıyla her şeyi anlamlandırmak zorunluluk olacaktır. Böyle bir durumu "epistemik kölelik" olarak adlandıran Kaplan'a (2018) göre "başkalarının kavramlarıyla, bakış açılarıyla kendi dünyanızı kuramazsınız. Dahası, bırakınız kendi dünyanızı anlayabilmenizi, kendi dünyanızı da tarumar etmekten, tanınamaz hâle getirmekten kurtulamazsınız". Geline nokta Kafadar'ın sözünü ettiği Batı uygarlığının değerler sistemini ikame etme çabaları toplumun tümünü kapsayacak şekilde tamamıyla gerçekleştirilememiştir. Zira Türk toplumunun kültür ve uygarlık anlayışı her ne kadar Batı'ya yönelik hareketleriyle birlikte Batı'dan etkilense de temelde insan anlayışı, hayat nizamı, tabiata bakışı bakımından ondan tamamıyla farklılaşmaktadır (Büyükdüvenci, 2019: 592). Batı'nın kendine has fikri dayanakları olduğu gerçeğinin göz ardı edildiği ve tarihsel süreçte özgün bir seyirde ilerleyen Batı değerler sisteminin kendi kültüründen doğan bakış açılarının da kendi içinde farklılaştığı muhakkaktır (Büyükdüvenci, 2019: 592). Bu bağlamda Türkiye'ye Batı kültürünün yerleştiğini söylemek de doğru bir ifade değildir. Batı hayranlığı etkisinde laik kültürün yerleştiğini ifade etmek daha doğru olacaktır.

Köy Enstitülerinin düşünsel temellerine bakıldığında Cumhuriyet'in kuruluş değerlerine dayanması itibarıyla kurucu zihniyetin siyasi düşüncesini yansıtmaya çalıştığı görülmektedir. Bu değerleri aşılama da genel olarak başarılı olmuştur. Ancak Enstitülerin müfredat programları vasıtasıyla vermeye çalıştığı rasyonel ve bilimsel ahlak anlayışı geleneksel ahlak anlayışıyla taban tabana zıttır. Sonuçta kendi değerler sistemine ve ahlak anlayışına bağlı, bu değer sisteminden ve ahlak anlayışından hareketle yetiştiği de göz önünde bulundurulursa, kişiliğiyle bütünleşmiş ve hayatı bu değerler sistemini temel alarak anlamlandırmaya çalışan bir insan yetiştirilmiştir. Devletler ve hükümetler kendi düşüncesine aykırı zihniyette insan

yetiştirmek istemezler. Hükümetler, başka hiçbir insan modeline yer vermeyecek şekilde statükoya hayranlık duyan ve bunu savunmak için mücadele etmeye hazır yurttaşlar yetiştirmek isterler (Russell, 1969: 6-7). Devletler ortaya çıkarmak istediği insan profilini, kanunlarında doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Bu, Türkiye Cumhuriyeti için de geçerlidir. Anayasa'nın 2. maddesine göre "Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir" (Anayasa, 1982). Cumhuriyet'in niteliklerinin belirtildiği bu maddede Türkiye Cumhuriyeti'nin 'demokratik' ve 'laik' Devlet olduğu vurgulanmıştır. Demokratik ve laik bir devletin de demokratik ve laik vatandaşlar yetiştirmesi olağandır. Demokratik ve laik vatandaşlar yetiştirme düşüncesi için demokrasi gereklidir. Köy Enstitülerinin kapatılış sürecine kadarki dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi hayatında tek partili dönem mevcuttu. Köy Enstitülerinde yetiştirilmek istenen insan modeli de tek partili dönemin zihniyetinin ürünüdür.

Tek parti iktidarı yalnızca Türkiye Cumhuriyeti'nde görülmemiştir. Tonguç (1947: 484) iki cihan harbi arasındaki dönemde Rusya ve İtalya gibi ülkelerde tek parti iktidarlarının siyasi görüşlerinin eğitimin içeriğini belirlediğine işaret etmektedir. Tonguç, bir eğitim-öğretim kurumu olan okulun bu gibi ülkelerde esas amaçlarından saptırılarak siyasetin bir organı haline getirilmeye çalışıldığını eleştirel bir şekilde ortaya koymaktadır:

Tek partili rejimlerde, daima iktidar mevkiinde bulunan parti hükümetleri, okulun yalnız kendi partilerinin ilkelerini uygulayan bir cihaz haline gelmesini en tabii hallerden biri addediyorlardı. Okulun bu duruma sokulduğu memleketlerde çocukların eğitimi ve gençlerin türlü maksatlara göre teşkilâtlandırılması gibi meselelerde okulların idare işlerinde çalışanlar, hattâ öğretmenler, tek partinin dünya görüşüne uymaya veya onu benimsemeye mecbur tutuluyorlar ve bu görüşü çocuklara aşılamak için sıkıştırılıyorlardı. Bu hareket bilhassa vicdan, fikir ve irfan hürriyetine az çok alışılmış memleketlerin öğretmenlerine zor geliyordu. Çünkü bu olay yüzünden okul, bilimsel muhtariyetini tamamen kaybediyor ve bir politika haline geliyordu. Artık orada çocukların, pedagoji ve psikoloji bilimlerinin kaidelerinden ziyade partinin dünya görüşüne ve hayat anlayışına göre icat edilmiş sun'î bir pedagojinin dikte ettirdiği esaslara uyularak eğitilmeleri icap ediliyordu (Tonguç, 1947: 484-485).

Köy Enstitülerindeki eğitim-öğretim de Tonguç'un ifade ettiklerinden farklı değildir. Tek parti iktidarında kurulan Köy Enstitüleri, CHP ilkelerinin uygulandığı, CHP ideolojisinin dünya görüşüne göre teşkilatlandırılan ve dolayısıyla tek parti ideolojisinin açıldığı bir eğitim-öğretim modelidir. Köy Enstitülerindeki öğrencileri,

maddi yönden iş eğitimi faaliyetlerinde çalıştırarak, üretken ve çalışkan yapmaya çalışması; manevi yönden kendi ahlakî değerleriyle öğrencilerin ruhlarını şekillendirmeye çalışması bunun açık bir göstergesidir.

Bir hükûmet, kendini geliştirmek, varlığını sağlamlaştırmak istiyorsa yalnızca eğitim-öğretim sistemini ıslah etmesi yeterli değildir. Eğitim-öğretim sistemini ıslah etmek gerekli bir koşul olmakla birlikte hükûmetin ekonomik, sosyal alanlara yönelmesi de gereklidir (Kerschensteiner, 1972: 81). Dönemin tek partili hükûmeti, Köy Enstitüleri yoluyla iktisadi gayeyi takip etmiş ve bununla birlikte halkın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak iş vasıtasıyla el ve kafa maharetlerine hitap ederek hem insanları hem de ekonomiyi güçlendirmeye çalışmıştır.

Tonguç'un Köy Enstitüleri ile yapmaya çalıştığı şey, ellerini kafasıyla işleten bireyler yetiştirmek olmuştur. Köy Enstitülerinde hem kol gücünün hem de kafa gücünün gelişimine ayrı önem verilmiştir ve dersler de bunu desteklemektedir. Ancak Köy Enstitüleriyle tarımsal, ekonomik, sosyal yönden köylü halkın hayat şartlarını geliştirme amacı olduğu için uygulama boyutunda tabiatla iç içe ve 'iş vasıtasıyla iş için eğitim' anlayışı nedeniyle kol gücünün daha fazla ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

Tonguç, Köy Enstitüleri vasıtasıyla geleneksel değerlerden sıyrılarak yeni bir kimlik ve kültür oluşumu başlatan Cumhuriyet'in değerlerine dayalı yeni bir insan idealine ulaşma çabası içerisinde olmuştur. Yeni bir kimlik ve kültür anlayışının geleneksel değerlerin karşısında duracağı, yeniliklerin ortodoks bir zihin yapısıyla gerçekleştirilemeyeceği açıktır. Bu bakımdan da örnekler şayet varsa dışarıdan olmak durumundadır. Bu noktada Amerika'dan Türkiye'ye gelerek devlete rapor sunan Dewey'in felsefi düşüncesinden etkilenilmesi gerekçelendirilebilir. Zira Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemini şekillendiren Tonguç ile Amerikan eğitim sistemini şekillendiren Dewey arasında benzerlikler bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Esasen iş okulu temsilcileri arasında genel olarak düşünce birliği vardır. Örneğin, Kerschensteiner de John Dewey'in eserlerini incelemiş ve Dewey'in düşüncelerinin kendi düşünceleriyle uyuştuğunu ifade etmiştir (Tonguç, 1933: 46). Dewey'in pragmatik eğitim anlayışının da Tonguç ile dolayısıyla Köy Enstitüleri'yle genel anlamda uyumlu olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerine bakıldığında ise Tonguç'un, yeni bir felsefi ekol sürmemesine karşın Dewey'in eğitim anlayışından etkilendiği anlaşılmaktadır. Tonguç'un yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini kimi

zaman yerine giderek incelediği belirtilmişti. Tonguç'un kitaplarında da bunu görmek mümkündür. Tonguç (1947: 632-633), 'Canlandırılacak Köy' kitabında "Eğitim yolu ile köyü canlandırma davası yalnız bize mahsus önemli meselelerden biri değildir. Demokrasi ilkesine bağlanan her toplumun karşısına dikilen en çetin problemlerden biri budur" demiştir ve eserinde 'The White House Conference On Rural Education' (Roosevelt and Roosevelt, 1945: 14-15) adlı eserin bir bölümüne yer vererek Amerikan kırsal eğitimini incelemiştir. Bununla birlikte Dewey Türk Maarifini incelemek üzere geldiğinde "hayalimdeki okullar" (Öztek, 2014: 72) dediği Köy Enstitülerinden etkilendiğini ifade eden açıklamalarda bulunmuştur. Bir yönüyle Dewey'in teorik olarak ortaya koyduğu okulları pratikte Tonguç'un gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

Dewey de tıpkı Kerschensteiner gibi iş okulu akımının bir temsilcisidir. Onun 'yaparak öğrenme' ye dayalı pragmatik eğitim anlayışı çocuğun çevreyle etkileşimini gerektirmekte ve çocuğun içsel gelişimini desteklemektedir. Benzer şekilde Tonguç (1976: 189-190) için de "söylemek, yazmak, konferans vermek gibi çalışmaların hiç biri, yapmanın yerine geçemez ve onun kadar kuvvetli olamaz. Mevcut kanunlar size [öğretmenler] yeni bir nesil yaratmak fırsat ve imkânını verdiğine göre asıl hedef bu olmalıdır". Çocuğa çevresiyle ilişki içerisinde yani iş içinde yahut faaliyet esnasında faydalı bilgiler verilmesi gerektiğini savunan pragmatik eğitim, el ile kafayı çalıştıran tüm pratik bilgilere öncelik vermektedir ve bu bakımdan iş eğitimiyle birleşmektedir (Ülken, 1967: 265). Pragmatik öğretimde deneysel olarak test edilen bilginin dıştan gelen zorlamayla değil içsel disiplin ya da içebakış yöntemiyle öğrenilmesi tercih edilmiştir (Guttek, 2014: 116). Köy Enstitüleri de uygulamada el ve kafayı çalıştıran pratik bilgilere öncelik vermiştir ve bireyin içsel gelişimini önemsemiştir. Bununla birlikte Dewey, geçmişi şu an olup biten olayların çözümlenmesinde kullanmak üzere yalnızca araçsal 'fayda' olarak görmüştür (Guttek, 2014: 111). Bu, her şeyde fayda arayan pragmatizmin geçmişten sıyrılmaya çalışılırken dahi ondan fayda gözetecek biçimde onu kullanmasıdır. "Ancak hareket gücünü sadece şimdi ve gelecek arasında kurduğu köprüde arayan bu akım, sonuçta göreceli bir dünya kurmuştur" (Uludağ, 2020: 125). Tonguç'un Köy Enstitüleriyle yapmaya çalıştığı şey de yeni kurulan Cumhuriyet değerleriyle bugünü esas alarak geleceği şekillendirmek olmuştur.

Köy Enstitüleri köye faydalı olma amaçlarını büyük oranda hayata geçirmiştir. Ancak insan yetiştirme idealine tam olarak ulaşamamıştır. Geleneğin ve yeniliğin

oluşturduğu iki ayrı değer sistemini ya da iki ayrı dünya görüşünü uzlaştırmamış, geleneksel değerler sistemini kaldırarak kendi değerler sistemini ikame ettirmeye çalışmıştır. Köy Enstitüleri çok kısa ömürlü olmuştur. Temelde, belirtilen bu zihniyet uyuşmazlığının bir şekilde neden olduğu tartışmalar enstitülerin kapatılmalarına neden olmuştur. Günümüzde Köy Enstitülerinin tekrar açılması da pek mümkün gözükmemektedir. Çavdar (1999: 377) Köy Enstitüleri modelinin yahut bir benzerinin uygulanmasını isteyenlerin günümüz şartlarında zaman zaman öne çıksa da teknolojik imkânların bu kadar genişlediği, üniversiteden mezun olan öğretmen adaylarının köylerde öğretmen olarak görev yapmak için birbirleriyle kıyasıya mücadele ettiği durumlar göz önünde bulundurulduğunda böyle bir modelin hayata geçirilemeyeceğini ifade etmiştir. Ancak Köy Enstitüleri kapsamı, müfredatı, amaçları bağlamında beğenilsin ya da beğenilmesin, kendi zihniyetine göre en kaliteli öğretmeni yetiştirmiştir. Günümüze değin yapılan pek çok tartışmada Köy Enstitülerinin gündemi oluşturmasının diğer bir ifadeyle popülerliğini korumasının esas nedeni de daha sonra öğretmen yetiştirme düzeninin zayıflaması ve bir daha böylesi bir yetkinliğe ulaşamamasıdır.

2.5.2.2. Köy Enstitülerinin Müfredat Programları

Köy enstitülerinin müfredat programına bakıldığında 'kültür dersleri' olarak Türkçe, coğrafya, tarih, yurttaşlık bilgisi, fizik, matematik, kimya, yabancı dil, tabiat ve okul sağlık bilgisi, el yazısı, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, resim, müzik, ev idaresi ve çocuk bakımı, askerlik, öğretmenlik bilgisi, zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik yer almaktadır. 116 hafta olarak 5 yılda ziraat ve teknik derslerinin verilmesi planlanmıştır. Müfredata göre bu 116 haftanın 58 haftası zirai derslere ayrılmıştır. Zirai derslerin amaçları müfredat programında şu şekilde ifade edilmiştir:

1- Öğrenciyi, ziraat derslerine konu olan bitki ve hayvanların yetiştirilmeleri ve bakımlarıyla ilgili iş hayatında içinde yetiştirmek. Onları maksada en uygun ziraat araçlarını kullanabilecek ve bu işleri pozitif bilimlerin ilkelerine göre planlaştırarak yapabilecek duruma getirmek

2- Bu gücü elde eden öğrenciye, ziraat işleri alanında meydana gelen değişiklikleri kendi kendilerine ve devamlı olarak takip edebilme alışkanlığını kazandırmak

3- Öğrenciye, tabiat olaylarının, canlı varlıkların hayatı üzerinde yaptıkları tesirleri inceleyebilecek bilgiler kazandırmak

4- Öğrenciyi, öğretmen olacakları çevrenin özelliklerine en uygun ziraat şekil ve usullerini iş alanına tatbik edebilecek ve bu bakımdan köy halkına örnek olabilecek bir duruma getirmek (*Köy Enstitüleri öğretim programı*, 1943: 147).

Tarla tarımı, bahçe tarımı, sanayi bitkileri tarımı ve sanatları, zootekni, kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık ve su ürünleri derslerinin verildiği zirai derslerin programı (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 6) Tablo 2.2.'deki şekildedir :

Tablo 2.2. Köy Enstitülerinde zirai derslerin sınıflara göre dağılımı (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 6)

DERS GRUPLARI	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
Tarla Tarımı		3	4	2	1
Bahçe Tarımı	8	4	3	3	2
Sanayi Bitkileri Tarımı ve Sanatları			1	1	2
Zootekni(Hayvan Bakımı)	1	2	2	1	2
Kümes Hayvancılığı	2	2			
Arıcılık ve İpek Böcekçiliği			1	2	2
Balıkçılık ve Su Ürünleri				2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11	11

Öğrenciler 1.Sınıftayken teknik derslerde uzmanlaşma alanlarına geçmeden önce Tablo 2.3.'deki dersleri alırlardı (*Köy Enstitüleri öğretim programı*, 1943: 7):

Tablo 2.3. Köy Enstitüleri 1. sınıf dersleri (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 7)

DERSLER	Erkek	Kız
Demircilik ve Nalbantlık	2	
Dülgerlik ve Marangozluk	2	
Yapıcılık	5	
Köy Ev ve El Sanatları		10
Makine ve Motor Kullanma	2	1

Tablo 2.3.' e bakıldığında erkek ve kızların ortak olarak makine ve motor kullanma dersine girdikleri görülmektedir.

Öğrenciler ikinci sınıfa geçtiklerinde köyün ihtiyaçları ve öğrencinin yetenekleri doğrultusunda belirlenen alanlarda eğitim görürlerdi. Kız öğrenciler biçki-dikiş,

örgüçülük ve dokumacılık, ziraat sanatları; erkek öğrenciler demircilik, dülgerlik ve yapıcılık kollarında temel köy mesleklerine uygun bir şekilde eğitimlerini alıyordu (Balkır, 1974: 372-373). Erkek öğrencilerin ayrıldığı kollara göre aldıkları dersleri gösteren Tablo 2.4. şu şekildedir (*Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 8*):

Tablo 2.4. Köy Enstitülerinde erkek öğrencilerin ayrıldıkları kollara göre dersleri (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 8)

Erkek Öğrencilerin Kollara Göre	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Aldığı Dersler				
Demircilik Kolu Dersleri				
Sıcak ve Soğuk Demircilik	8	8	6	6
Nalbantlık			3	2
Motorculuk	3	3	2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11
Dülgerlik Kolu Dersleri				
Dülgerlik	6	6	7	7
Marangozluk	3	3	2	2
Duvarcılık	2	2	2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11
Yapıcılık Kolu Dersleri				
Yapıcılık	6	6	7	7
Betonculuk	3	3	2	2
Dülgerlik	2	2	2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11

Kız öğrencilerin ikinci sınıfla birlikte ayrıldığı kollara göre aldıkları dersleri gösteren Tablo 2.5. şu şekildedir (*Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 9*):

Tablo 2.5. Köy Enstitülerinde kız öğrencilerin ayrıldıkları kollara göre dersleri (Köy Enstitüleri öğretim programı, 1943: 8)

Kız Öğrencilerin Kollara Göre	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Aldığı Dersler				
Biçki-Dikiş Kolu Dersleri				

Dikiş	6	6	7	7
Örgü ve Dokuma	3	3	2	2
Ziraat Sanatları	2	2	2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11
Örgücülük ve Dokumacılık Kolu Dersleri				
Örgü ve Dokuma	6	6	7	7
Dikiş	3	3	2	2
Ziraat Sanatları	2	2	2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11
Ziraat Sanatları Kolu Dersleri				
Ziraat Sanatları	6	6	7	7
Dikiş	3	3	2	2
Örgü ve Dokuma	2	2	2	2
Toplam Saat(Haftalık)	11	11	11	11

Köy enstitüleri içerisinde sağlık memurluğu kolu bulunanların dördüncü sınıflarındaki iki dönemlik ders dağılımı Talim ve Terbiye Heyeti'nin 26.11.1943 tarihli 361 sayılı kararıyla T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi (1944a: 76) üzerinden Tablo 2.6.'daki şekilde ilan edilmiştir:

Tablo 2.6. Köy Enstitüleri 4. sınıf sağlık memurluğu kolu haftalık dersleri (T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi, 1944: 76)

I. Dönem Dersleri	Haftalık Saat	II. Dönem Dersleri	Haftalık Saat
Türkçe	3	Türkçe	3
Tarih	1	Tarih	1
Coğrafya	1	Coğrafya	1
Matematik	3	Matematik	3
Fizik	1	Fizik	1
Kimya	2	Kimya	2

Yabancı Dil	2	Yabancı Dil	2
Resim İş	1	Resim İş	1
Beden Eğitimi	1	Beden Eğitimi	1
Müzik	2	Müzik	2
Askerlik	2	Askerlik	2
Anatomi ve Fizyoloji Bilgileri	10	Hastabakıcılık	6
Sağlık Bilgisi	8	Küçük Cerrahi ve İlk Yardım	9
Genel Patoloji	6	Çocuk Bakımı	9
Askerlik Sağlık Bilgileri	1	Askerlik Sağlık Bilgileri	1
Toplam Saat	44	Toplam Saat	44

Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin çalışacağı ilk okul sınıflarında uygulaması gereken öğretim programı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından 1327 numarası ile 07.11.1944 tarihinde alınan karar doğrultusunda Kasım ayında çıkarılan T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi (1944b: 90) üzerinden haftalık ders çizelgesi Tablo 2.7.'deki şekilde ilan edilmiştir :

Tablo 2.7. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin köylerde uygulayacağı ders programı (T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi, 1944b: 90)

Dersler ve İşler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	10	8	4	4
Aritmetik ve Geometri	3	3	4	3	3
Tarih- Coğrafya				2	2
Hayat, Yurt ve Yaşama Bilgileri	3	3	3	1	1
Tabiat Bilgisi				1	1
Aile Bilgisi				1	1
Resim	2	1	1	1	1

Yazı	1	2	1	1
Müzik	2	2	1	1
Ziraat ve iş	10	10	15	15
Toplam	30	30	30	30

5 yıllık öğretim sürecinde köy enstitüsü mezunu öğretmenler çalışacakları okullarda kültür dersleri olarak Türkçe, aritmetik ve geometri, tarih-coğrafya, hayat, yurt ve araştırma bilgileri, tabiat bilgisi, aile bilgisi, resim, yazı, müzik; ziraat dersleri olarak tarla ziraati, bahçe ziraati, sanayi bilgileri ziraati, zootekni [hayvan bakımı], kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipekböcekçiliği, balıkçılık ve su ürünleri bilgisi; teknik çalışmalar olarak demircilik [nalbantlık, motorculuk], dülgerlik [marangozluk], köy yapıcılığı derslerinden sorumluydu (Balkır, 1974: 344-346). Köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin ders vereceği okullardaki planlama, köyün özelliklerine göre haftalık, aylık ya da mevsimlik olarak değişmekteydi. Öğrencilerin sayısı ve seviyesi, iş araçlarının çeşidi, iş sahası ve işlerin durumu gibi şeyler göz önünde bulundurularak planlama yapılmaktaydı. Bu hususlar dikkate alınarak 1945 yılında Arifiye Köy Enstitüsü müdürü Balkır (1974: 354) tarafından belirlenen bir günlük zaman çizelgesi Tablo 2.8.'deki gibidir:

Tablo 2.8. Arifiye Köy Enstitüsü'nün bir günlük zaman çizelgesi (Balkır, 1974: 354)

Öğleden Evvel	Saat	Dakika	Saat	Dakika
Kalkma, temizlik, yatak düzenlemesi	6	00	6	45
Jimnastik	6	45	7	15
Kahvaltı	7	15	7	45
Toplanma	7	45	8	00
Mütalaa	8	00	8	45
Dersler	8	45	12	15
İş	8	00	12	15
Öğle yemeği	12	15	13	15
Öğleden Sonra				
Koro ve orkestra	12	45	14	00
Toplanma	14	00	14	15
Dersler	14	15	18	00
İş	14	15	18	00
Akşam yemeği	18	00	18	30
Millî oyun ve spor	18	30	19	00

Teneffüs	19	00	19	10
Serbest okuma	19	10	20	00
Teneffüs	20	00	20	10
Mütalaa	20	10	21	10
Temizlik ve yatma hazırlığı	21	10	21	30
Uyku	21	30	6	00

Not: Sabah toplantılarında 10 dakika müzik temrini yapılacaktır.

Tablo 2.8.'den görüleceği üzere sabah dersler başlamadan önce temizlik, jimnastik ve müzik temrini [tekrarlatarak alıştırma] yaptırılmıştır.

İnsan, tabiatın içinde yaşayan bir varlıktır. Onun kendi tabiatı, tabiatı yok sayamaz (Lindeman, 1969: 36). Enstitülerde de tabiatla iç içe bir eğitim-öğretim modeli vardır. Bu eğitim-öğretim modeli Köy Enstitülerinin köylüyle birlikteliğine yol açmış yahut bir anlamda bunu zorunlu kılmıştır. Köy Enstitüleri modelinden önce de köylü halk tarım ve hayvancılığa dayalı olarak geçimini sağlamaktaydı. Köylü, bu işleri ilkel metodlara dayalı olarak yapıyor, sonraki kuşaklara gelişigüzel bir şekilde öğretiyordu. Bu işler Köy Enstitüleri ile birlikte donanımlı bir öğretmen önderliğinde öğrencilere planlı ve programlı olarak yapılmaya çalışılmıştır. Tonguç'un (1947: 638) iş eğitimine dayalı enstitülerinde "derslik, işlik, bahçe, tarla, kümes, kooperatif" gibi alanlarda bedenen çalışan öğrenciler, fennî aletlerle köy hayatına göre eğitilmiştir. Ders programlarından da görüldüğü üzere bazı dersler ziraat, hayvancılık gibi köyün temel alanlarındaki ihtiyaçları karşılamaya ve onları ıslaha yöneliktir.

Tablo 2.9. ve Tablo 2.10.' dan anlaşılacağı üzere pek çok araç-gerecin Köy Enstitüsünde öğrencilerine yaptırılması uygun görülmüştür.

Tablo 2.9. Köy okulları ve meslek kursları için lüzumlu asgari sayılara göre kız erkek her Köy Enstitüsü mezunu öğretmene verilecek iş araç ve gereçlerinin çizelgesi (Tonguç, 1947: 617)

A. Eşya ölçmeye, işaretlemeye, bir yere tutturmaya yarayan edilgin iş vasıtaları	B. Eşyaya şekil vermeye ve onu delmeye yarayan etkin iş araçları	C. İş araçlarını ve eşyayı bilemeye, boyamaya, temizlemeye, yapıştırmaya yarayan vasıtalar
a. Eşyayı ölçmeye yarayan vasıtalar	Eşyayı kesmeye, düzeltmeye koparmaya bükmeye yarayan araçları	1-3 Kösele taşı ve tezgâhı X
10-20 Şerit metre	10-20 Kağıt bıçağı X	1-2 Bile taşı
5-10 Ağaç ve demir pergel X	2-3 Arabacı baltası X	4-10 Boya fırçası
10-20 Ağaç ve demir gönye	4-6 Keser X	2-4 Toz alma fırçası
2-5 Kompas	2-4 Kıskaç	1-2 Ege fırçası

	4-8 Kerpeten	3-4 Tutkal ve kola kabı, bunların fırçaları X
b. Eşyayı işaretlemeye yarayan vasıtalar	8-12 Kağıt makası	2-6 Badana fırçası X
10-20 Demir ve tahta cetvel X	2-4 Tenekeci makası	1-2 Çapraz
2-5 Biz X	4-6 Keski X	1-2 Yağdanlık X
2-4 Nişangeç X	2-4 Bıçkı X	
10-15 Istaka (kemik kalem) X	2-4 Oymacı Tokmağı 10-20 Oymacı kalemi	
c. Eşyayı bir yere tutturmaya veya sıkıştırmaya yarayan araçlar:	3-5 Kaba rende X	
5-10 Marangoz tezgâhı veya masa mengenesi	2-3 Plânya	
3-5 Demirci mengenesi	4-6 Tornavida X	
2-4 Tesviye mengenesi	2-4 İngiliz anahtarı	
4-6 Kıl testere tezgâhı X	2-4 Testere	
1-2 Gönye kutusu X	4-8 El testeresi	
2-4 Pres tahta veya madenî levha X	2-4 Kırıklık (davar makası) X	
4-8 Yassı ve yuvarlak uçlu karga burun	4-8 Takım (üç çeşit törpü)	
2-4 Pena	4-8 Takım (üç çeşit ege)	
2-4 Cilt tezgâhı X	1-2 Elmas traş	
1-2 Ciltçi mengenesi X	1-2 Çivi sökme manivelâsı X	

b. Eşyayı delmeye yarayan araçlar:
2-4 Cırcırlı makkap kolu ve kalemleri
2-4 Makkap kolu ve kalemleri
4-8 Türlü işlere göre zımba X
4-6 Oluklu baskı X
2-4 Sağlı sollu yan baskı

c. Eşyayı döverek, yapıştırarak
şekillendirmeye yarayan araçlar:
6-10 Ağaç ve maden işleri için çekiç X
2-4 Camcı çekici X
2-4 Küçük örs
2-4 Havya X

Not: (X) işaretli araçlar Enstitülerde
yaptırılacaktır.

Tablo 2.10. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlere sanatlarına göre ve bu çizelgede saptanan sayıda verilecek işlik takımlarının çizelgesi (Tonguç, 1947: 618)

A. DEMİRCİLİK TAKIMI	C. KIZ ÖĞRETMENLERE VERİLECEK ARAÇ VE GEREÇLER
Araçların adları ve sayısı	Araçların adları ve sayısı
1 Demirci örsü	1 Dikiş makinası
3 Varyoz	5 Deste dikiş iğnesi
1 Kollu demirci makkabı ve uçları	1 Biçki makası
1 Demir metre (açılır kapanır)	1 Mezura
6 Eğe (pus 38 vasatî 10 pus)	1 Rület
1 Demirci körüğü X	1 Ütü
1 Demirci testeresi kolu ve testere ağzı X	1 Kol tahtası X (Ütü için)
2 Nokta X	5 Örgü tığı
Lehim (Enstitüce tayin edilecek miktarda)	1 Dokuma tezgâhı veya çorap örme makinası
Nişadır (Enstitüce tayin edilecek miktarda)	
Zımpara bezi (10 tane)	Araçların Adları ve sayısı
2 Kıskaç X	1 Çifte rende
1 Küçük pafta takımı (Bölge okullarına gideceklere)	1 Ağaç metre
1 Kordon makinası (Bölge okullarına gideceklere)	1 Su terazisi
1 Boru mengenesi ve kompası (Bölge okullarına gideceklere)	1 İşkence X
	1 Çekül
B. YAPICILIK, DÜLGERLİK VE MARANGOZLUK TAKIMI	1 Nişangeç X
Araçların adları ve sayısı	3 El burgusu
1 Tek yaprak rende	2 Madırğa X
1 Düztaban X	2 Mala X
1 Sıçan Kuyruğu	2 Tuğla çekici X
1 Lâmba rendesi X	1 Demir makara
1 Sistire	1 Halat
1 Fıçıcı rendesi	Zımpara kâğıdı
1 Sikaço	2 Murş (geniş ağızlı ve sivri ağızlı) X
	1 Alçıtaşı X (Taş)
	Mozayık zımpara taşı
	1 Hortumlu su terazisi (Bölge okullarına gideceklere)
Not: (X) işaretli araçlar Enstitülerde yaptırılacaktır.	

Eğitim-öğretimde akıl ile el ilişkisi önemlidir. Whitehead bu ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır:

Zihnî faaliyetle beden arasındaki râbitalar, her bedeni duygu içine yayılmış olmasına rağmen, gözlerde, kulaklarda, seste ve ellerde merkezlenmiştir. Hislerle düşünce arasında bir insicam mevcuttur, aynı zamanda dimağın faaliyetleriyle

maddî yaratıcı faaliyet arasında karşılıklı bir te'sir vardır. Bu reaksiyon içinde ellerin hususî bir ehemmiyeti vardır. İnsan eli mi dimağı yarattı, yoksa dimağ mı eli yarattı, meselesi bir münakaşa mevzusudur (Whitehead, 1971: 43).

Köy Enstitülerinde tarım, biçki-dikiş, demircilik gibi faaliyete yönelik olan dersler de akıl ve el koordinesiyle yapılmıştır. Köy enstitülerinde beden eğitimi ve müzik derslerine yer verilmiştir. Ayrıca erdemlerin kazandırılması hususunda Köy Enstitülerinde, her sabah derslerden önce okutulan 'Ziraat Marşı'¹, enstitülerin ahlak anlayışını ve ideolojisini yansıtan bir faaliyet olarak dikkat çekmektedir. Köy Enstitülerinde dini bir ders içeriği bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel (2011: 13), 'Allah Bir' adlı kitabının giriş kısmında "Kendinin 'eksik', 'kusurlu' ve sonunda 'ölecek' bir varlık olduğunu bulan ve bilen kim vardır ki, 'eksiksiz'i; 'kusursuz' u ve 'ölümsüz' ü aramasın?İnsanlık tarihi, hiç bir devri müstesna olmamak üzere, insanın Allah'ını aramasının hikayesidir" şeklinde yazmıştır. Ancak Yücel'in eğitim bakanlığı döneminde kurulan Köy Enstitülerinin ders programlarına bakıldığında bu sözlerini destekler nitelikte dini içerikli bir ders görülmemektedir.

1946 seçimleri sonrası Yücel ve Tonguç'un görevden alınmasıyla göreve gelen yeni yöneticiler, öğrencilerin bir taraftan öğretmen diğer taraftan zanaatkâr olamayacağı, onların birer işçi olarak çalıştırılmayacağı gibi nedenler öne sürmüştü ve program değiştirilmiştir (Binbaşoğlu, 2000: 20). 1947 programı ile Köy Enstitüleri'nin günlük çalışma düzeninde bir değişiklik yapılmamış olup kısmen kültür derslerinin içeriğinde değişikliğe gidilmiş, tarım ve sanat çalışmalarında ders yükü azaltılmış ve aralarında bağlantı bulunan dersler birbirinden ayrı işlenecek şekilde düzenlenmiştir. Ders isimlerindeki 'iş' sözcüğü çıkarılmış ve önceleri yapıcılık, marangozculuk, demircilik gibi alanlardan birini seçerek bu alanda yetişen öğrenci, 1947 programı ile birlikte seçim hakkı verilmeksizin bu alanların hepsinde çalıştırılmaya başlanmıştır (Binbaşoğlu, 2000: 20-21). Neticede dersler arasındaki bütüncül ilişki bozulmuştur.

Tonguç, kültür dersleri ile ziraat ve teknik derslerinin orantılı olmasına ehemmiyet vermiştir. Nitekim Tonguç'a (1976: 69) göre "Ziraat ve teknik dersler kültür derslerinin yanında zaman itibarıyla yüzde elliden az olmamak üzere yer almalı.

¹ Güfte: Behçet Kemal Çağlar, beste: A. Adnan Saygun. Sürer, eker, biçeriz, güvenip ötesine /Milletin her kazancı, milletin kesesine /Toplandık baş çiftçinin Atatürk'ün sesine /Toprakla savaş için ziraat cephesine /Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz /Biz yurdun öz sahibi, efendisi köylüyüz /İnsanı insan eden, ilkin bu soy, bu toprak /En yeni aletlerle en içten çalışarak, /Türk için yine yakın dünyaya örnek olmak /Kafa dinç, el nasırlı, gönül rahat, alın ak /Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz /Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz /Kuracağız öz yurtta, dirliği düzenliği /Yıkıyor engelleri, ulus egemenliği /Görsün köyler bolluğu, rahatlığı, şenliği /Bizimdir o yenilmek bilmeyen Türk benliği /Biz ulusal varlığın temeliyiz, köküyüz /Biz yurdun öz sahibi, efendisi, köylüyüz.

Ancak böyle bir çalışma havası içinde talebeye, onların iliklerine kadar sindirilmiş iş sevgisi ve terbiyesi verilebilir". Bu bağlamda kültür dersleri de ders programlarında yer almıştır. Köy Enstitülerinde öğrencinin kendini geliştirmesi için serbest okuma saatleri düzenlenmiştir. Tonguç'a (1947: 643) göre "...serbest okuma saatlerinde okuyacakları kitapları iyi seçme ve hazırlama meselesi, köyde eğitimi gerçekleştirme dâvasının ana şartlarından biridir. Genel olarak çok okuyan, okuduğunu anıyarak iyi düşünebilen bir nesli süratle yetiştirmeğe mecburuz". Tonguç, anlaşılacağı üzere Köy Enstitüleri ile çok okuyan, köy davasının mahiyetini kavrayarak kendini ve çevresini geliştirecek insanı yetiştirmek istemiştir. Tonguç'un düşüncelerinin uygulama boyutunda sıklıkla yer bulduğu gözlenmektedir. İşe yaramayan bilgi lüzumsuz görülmüştür.

Tonguç'un kültür eğitimiyle öğrencilere aktarmak istediği kültürel değerler önemlidir. Tonguç'un enstitüleri, Cumhuriyet ilkeleri doğrultusunda milli değerleri öğrencilere aktararak onları kendi zihniyetiyle yoğurmaya çalışmıştır. Tonguç'a göre,

Köy okullarında veya enstitülerinde, meselâ millî oyunlara, köy türkülerine ve halk sanatlarına zaman ayrılması, öğrencilerin her gün bu bakımdan etkin bir durumda bulundurulmaları öz kültürümüzü değerlendirerek yaygın hale getirmek içindir. Eğer bu kurumlarda onlara ayrılan zaman yok edilecek ve bunlar ayda, yılda bir göstermelik olarak sadece müsamerelerle sergilerde meydana çıkarılacak olursa çocuklar, içinde yoğruldukları bu değerlerden mahrum bırakılmış, onların yerine soysuzlaşmış bazı oyun ve türkülerle, farkında olmadan temas ettirilmiş, böylece öğrencilerin millî duyguları kuvvetlendirileceği yerde, çürütülmüş, marazileştirilmiş olur (Tonguç, 1947: 636).

2.5.2.3. Yüksek Köy Enstitüsü

Köy Enstitülerinin varoluşunu sürdürdüğü dönemde Köyde eğitim probleminin araştırılması gereken pek çok yönü vardı. Ancak o dönemlerde pek çok problem inceleme ve araştırma yapılmadığı için çözülememiştir. Bu problemlerin bilimsel bir şekilde ele alınarak enstitülerin pedagojik hayatının oluşurulması üst düzeyde yeni bir kurumun bu görevi üstlenmesiyle mümkün olacağı düşünülmüştür (Tonguç, 1947: 499).

Tonguç'a (1947: 639) göre "karakteri keskin çizgilerle belirtilmeye çalışılan yeni köy okulunun yaratılabilmesi için, her şeyden önce enstitü ve bölge okullarını yüksek köy enstitüsü mezunları ile beslemek lâzımdır". Özellikle, Köy Enstitüleri mezun vermeye başladığında yükseköğretim açılarak bu mezunların bölgedeki okullara öğretmen ve denetleyici eleman olarak yetiştirilmesi gündeme gelmiş ve Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılması kararlaştırılmıştır (Tonguç, 1947: 499).

Bu karar sonrası ilk olarak Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde 19 Eylül 1942 tarihli ve 6/2323 sayılı Bakanlık oluru doğrultusunda açılan ‘Yardımcı ğretmenlik Kursu’ daha sonra ‘Yüksek Köy Enstitüsü’ne dönüşmüştür (Altunya, 2009: 27). 24.07.1943 tarihinde yayımlanan ve Yüksek Köy Enstitüsü’nün amaçlarını ortaya koyan yönetmelik şu şekildedir:

- a) 1- Köy Enstitülerine yönetmelikte yazılı erkek ve kız ğretmenleri,
 - 2- Enstitü ıkışlıların çalışacakları bölgeler için Gezici ğretmen, Gezici Başöğretmen, Bölge İlköğretim Müfettişi,
 - 3- Gerekli kurslara tabi tutarak Köy Enstitülerinde çalışmakta olan öğretmenleri yetiştirmek.
- b) Köy incelemelerine merkez teşkil etmek üzere köy okullarını ve enstitüleri ilgilendiren türlü konu larda gereken araştırmaları yapmak, bunları ilgililerin yararlanabileceği şekilde yaymak.
- c) Yüksek Köy Enstitüsü ğretmenlerine ders lerine ait kitapları iki yıl içinde yazdırtmak (Başaran, 1974: 18).

Yüksek Köy Enstitüsü’ndeki ğretmen adayları köy eğitimini sistemleştirmek maksadıyla yetiştirilmiştir. Yeterli sayıda ğretmen, yönetici ve usta öğretici olmadığından Köy Enstitüleri kendi bünyesinde kadro oluşturmayı amaçlamıştır (Altunya, 2009: 27). Yüksek Köy Enstitüsü’ne ğrenci seçimi, Bakanlığın uygun gördüğü ğrenci sayısına bağlı olmak kaydıyla, merkezi olarak yapılan bir sınavla köy enstitülerinin son sınıf öğrencileri arasından yapılmıştır (Altunya, 2009: 28). Her ders yılı 4'er aylık 2 sömestir olmak üzere burada en az 3 yıl eğitim-ğretim gören ğrenci, her ğretim yılı bitiminde İnceleme gezisine katılmakta ve gezi için düzenlenen programa göre değerlendirme raporu hazırlamaktadır. Öğrenci, inceleme gezisinden sonra 30 ile 45 gün arasında sürececek olan staj için Köy Enstitülerine giderek bu süreçte aday öğretmenliğini yapacağı derslere girip teoride öğrendiği bilgileri aktarma ve ğretim yöntemlerini uygulama imkânı bulmaktadır. Staj sonunda ise enstitü müdürleri tarafından bakanlığın uygun gördüğü biçimde hazırlanan raporlar Hasanoğlan Köy Enstitüsü müdürlüğüne gönderilmektedir.  ğrenim yılı boyunca dersler, inceleme gezileri, stajlar ile deneyim kazanan ğrenci kanaat yoklaması ile ders, deneme ve pratik çalışmalardan alacağı en az orta derece not ile diploma almaya hak kazanmaktadır (Başaran, 1974: 19).

Enstitüdeki bir insan, eğitim-ğretim sahasında şu üç değerlik pozisyonda konumlanmıştır:

1) O öğretimi şahsında veya başkalarında gerçekleştirir. Bu takdirde öğretmenlik vasfı diğer vasıflardan daha kuvvetli olur.

2) Öğretim ve eğitimi plânlıyarak veya teşkilâtlandırarak idare eder. O zaman da idarecilik sıfatı öğretmenlik sıfatından üstün görünür.

3) Eğitim ve öğretim olaylarını ve onların mahiyetini araştırır, bunlar üzerine düşünür (Tonguç, 1947: 503).

Yüksek Köy Enstitüleri, Tonguç'un (1947: 507) ifadesiyle “diğer köy enstitülerinin beyni ve kalbidir” ve bu kurumların çökmesi halinde Köy Enstitüleri amaçlarından saparak mektepleşme yoluna gidecektir. Köy Enstitülerini kapatmanın önce Yüksek Köy Enstitüsü’nü kapatmaktan geçtiğini anlayan dönemin bakanı Şemsettin Sırer de sol fikirlerin yayılmasını önlemek gerekçesiyle 1948 yılında Yüksek Köy Enstitüsü’nü kapatmıştır (Başaran, 1974: 23). Önceden Köy Enstitülerine atanmış olan birinci ve ikinci dönem mezunları ise Milli Eğitim Bakanlığı yoluyla askere çağırılmıştır. Askerliğini yapan bir kişi Milli Eğitim Müdürlüğüne atanmış diğerleri ise köy öğretmeni ve gezici başöğretmen olarak görevlendirilmiştir (Başaran, 1974: 23). Yüksek Köy Enstitüsü’nden 1945 ile 1947 yılları arasında 213 kişi mezun olmuştur (Altunya, 2009: 28).

2.5.2.4. Köy Enstitülerine Yönelik Eleştiriler ve Kapatılmaları

Köy Enstitülerinin kapatılma nedenleri politik ve pedagojik kaynaklıdır. Kuruldukları dönemden itibaren çeşitli eleştiriler ortaya atılmıştır. Özellikle 1950'li ve 1960'lı yıllarda Köy Enstitüleri meselesi Türkiye'nin siyasi ve ideolojik tartışmalarının gündemini meşgul etmiştir (Karaömerlioglu, 1998: 47-48). Günümüze değin yapılan tartışmalar, siyasal, toplumsal ve eğitimsel bakımdan çeşitlenmektedir. Bunlar, siyasi yönden sağ ve sol cenahın ifadeleri; toplumsal yönden okulun köye girmesiyle köyün orijinal yapısının bozulacağına yönelik ifadeler; eğitimsel yönden yeni zihniyete karşı öne sürülen ifadeler olmak üzere Köy enstitülerine yönelik olarak yapılan olumlu ve olumsuz eleştirilerdir (Yıldız ve Akandere, 2018: 285).

Manevi ve muhafazakâr bakış açısına sahip kişiler tarafından Köy Enstitüleri, tek parti iktidarının desteği ve kontrolü altındaki bir eğitim projesi olarak düşünülmüştür (Yıldız ve Akandere, 2018: 291). Eğitimde milli ve manevi düşüncüyü savunan Mümtaz Turhan, Nureddin Ergin, Cahid Okurer, Nureddin Topçu gibi kişiler kırsal kesimdeki öğretmenlerin kentteki öğretmenlerden farklı beceri ve eğitimlere ihtiyaçları duydukları fikrinden hareketle çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır (Stone, 1974: 423). Turhan, Türkiye'nin kalkınma sorununun Köy Enstitüleri gibi kurumların

kuruluş amaçlarının yanlış olmasından kaynaklandığını düşünmüştür ve Köy Enstitüleri yoluyla cahil kırsal gençliğin eğitilmesi yerine hem üst düzey araştırmacı yetiştirmeyi amaçlayan hem de modernleşmeyle ilgilenilecek üst düzey bir araştırma merkezinin kurulması fikrini savunmuştur (Stone, 1974: 424). Köy Enstitülerini amatör bir proje ve demokrasiden yoksun oluşumlar olarak gören Nuredin Ergin ise enstitülerin öğrencilere bilgi, kültür, ulusal ideal veremediğini; buraların sanki bir emanet sistemi gibi öğrencilere eğitim ve düşük ücret karşılığında yirmi yıllık zorunlu hizmet verildiği kanaatinde (Stone, 1974: 425). Enstitüler elbette manevi ve muhafazakâr bakış açısını benimseyen eğitim kurumları değildir. Eyüboğlu'nun (1999: 77) "Şimdi sorarım size: Padişahını halifesini kapı dışarı eden, yazısını, yasalarını, kılığını kıyafetini, düğününü derneğini değiştiren yeni Türkiye'nin ataları gibi yaşamak isteyen sağcıya benzer bir yanı var mıdır?" sorusu da tek parti iktidarı tarafından kurulan Enstitülerin sol ideolojik zeminine işaret etmektedir.

Köylü halkın dilinden anlamadan onlara temel bilgileri öğretmenin imkânsız olduğu düşüncesi, köylü gençleri köylere geri dönecekleri şekilde köy için eğitime amacına götürmüştür (Karaömerlioğlu, 1998: 58). Bu amaçla, köylü halkı köy için köyde yetiştirme hareketi, kurulan Köy enstitüleri sistemi insan hayatını köy ile sınırlandırdığı şeklindeki eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Turan (1979: 169), enstitü sisteminin eğitim-öğretim yapmanın ötesinde öğrenci ve öğretmeni toprağa bağlayan yegâne özgün sistem olduğunu düşünmüştür. Enstitülerin inşasında öğrencilerin birer işçi gibi kullanılmaları ve mezun olduklarında köylerde zorunlu olarak görevlendirilmeleri, Kemal Tahir gibi bazı sol tandanslı kişiler için köylere mahkûmiyet anlamında değerlendirilmiş ve eleştiri konusu olmuştur (Yıldız ve Akandere, 2018: 292). Burada ayrıca belirtmek gerekir ki sol görüşün de savunduğu Özgür bir şekilde eşit olanaklarda yaşama düşüncesine aykırı olan şey, Köy Enstitüsü mezunlarının görevlendirildikleri köylerde, şehirdeki öğretmenlerden çok fazla sorumluluk ve çok daha ağır şartlar altında çalışmak zorunda olmasıdır (Yıldız ve Akandere, 2018: 292).

Osmanlı İmparatorluğunda olduğu gibi yeni kurulan Cumhuriyet için de kırsal kesimi kontrol etmenin kolay olmadığını düşünen Karaömerlioğlu (1998: 72), Köy Enstitülerinin Osmanlı'dan bir benzetmeyle "Tımarlı Sipahi"nin kontrolünü öğretmen vasıtasıyla geri getirme çabası ve devletin halk üzerindeki gücünü pekiştirme projesi olarak görmüştür. Turan'a göre ise "Köy öğretmenine maarif ve idare âmirlerine isyan

etmek ve Tonguç Baba'ya bağlı kalarak nizâmı bozmak selâhiyeti veriliyordu. Böylece zavallı köy öğretmeni bir yandan toprağa bağlı esir hâline düşürülüyor; öte yandan imtiyaz kazanmış gözükerek zoraki bir sınıf mücadelesine kahraman hazırlanıyordu" (Turan, 1979: 169).

Manevi ve muhafazakâr bakış açısına sahip kesimi rahatsız eden bir diğer şey de Köy Enstitülerinin dinsel inançlara eleştirel bir gözle bakan laik tutumu olmuştur. Pek çok muhafazakâr entelektüel, örneğin Köy Enstitüsü yayınlarıyla da belgelendiği üzere 'Allah' yerine 'Tanrı' kelimesinin kullanılması gibi, enstitülerin dini hor gören tutumunu eleştirmiştir (Karaömerlioglu, 1998: 67-68). Eleştirilerin ideolojik yapısına yönelik dikkate değer bir eleştiri, özellikle Enstitülerin komünizm yuvası olduğu ve buralarda komünist bir nesil yetiştirildiği şeklindedir (Stone, 1974: 429; Yıldız ve Akandere, 2018: 286). Eşref Edip, Necip Fazıl, Nureddin Topçu gibi isimler de eserlerinde bunu dile getirmiştir.

Enstitülerin kapatılmalarına giden yolda 1946 yılındaki çok partili seçim süreci önemli bir dönüm noktası olmuştur. Demokrat parti, Köy enstitülerine karşı bir tavır benimsemiş ve Köy enstitülerini bir siyasi propaganda aracı olarak kullanmıştır. Yetersizlik, solculuk ve tek parti iktidarının sosyal projesi olmak gibi pek çok sebepten ötürü eleştirilen Köy Enstitüleri, zamanla niteliklerini kaybederek pek çok değişikliğe uğramıştır (Lewis, 1993: 471). 12 yıl boyunca bakan olarak görev yapan Hasan Âli Yücel'in istifa etmesi ve İsmail Hakkı Tonguç gibi eğitim kurumlarındaki üst kademe yöneticilerin görevlerinden alınmasıyla yeni bakan Tefik İleri önderliğinde karma eğitim uygulamasına son verilmiştir. Köy enstitülerinin programlarına yönelik 1947 yılında bazı değişiklikler olmuştur. Önceleri 'Kültür dersleri' adı altındaki dersler 'genel bilgi dersleri' olarak, 'teknik dersler' adı altındaki dersler 'sanat dersleri ve atölye çalışmaları' olarak değiştirilmiş olup bu derslerin yıllık öğretimi 1/3 öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır. 1947 yılında yapılan bu değişiklik Köy Enstitüleri felsefesinden uzaklaşmanın başlangıcı olarak yorumlanmıştır (Akyüz, 2007: 395). Tefik İleri Eğitim Bakanı iken 1952'nin Ekim ayında Köy Enstitülerinin programı Talim ve Terbiye Dairesi vasıtasıyla değiştirmiş ve alınan karar, "uygulama, hem öğretmen, hem de ziraatçi veya sanatkâr yetiştirmenin mümkün olamayacağını ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğunu gösterdi. Böylece, 'üretici ve sanatkâr' yani devlete fazla malî yük getirmeyecek öğretmen yetiştirme isteğinin gerçekleşmediği görüldü ve vazgeçildi" (Akt. Akyüz, 2007: 396) şeklinde

gerekçelendirilmiştir.

Köy Enstitüleri döneminde "Türkiye'nin ana meseleleri üzerine pek çok girişimde bulunulmasına karşın bunların tutarlı, kalıcı ve radikal bir şekilde ele alınmadığını" ifade eden Karaömerlioğlu (1998: 72), Köy Enstitülerinin "tek parti rejiminin tutarsız politikalarının kurbanı olduğunu" savunmuştur.

2.5.2.5. Köy Enstitülerinde İnsan ve Özgürlük Problemi

2.5.2.5.1. Köy Enstitüleri İçin İnsan ve Özgürlük Probleminin Kaynağı

Köy Enstitülerinin felsefi temellerinde 18.yy.'ın başlarında ortaya çıkmış olan Aydınlanma hareketi etkili olmuştur. Aydınlanma, karakteristik olarak kültür ve bilimin halka yayılmasını ifade etmektedir. Aydınlanma döneminin ideal insan düşüncesi bu anlamda bilgiyi topluma kazandıran makul insandır. Aydınlanma döneminin insan hürriyeti düşüncesi ise insanı bireysel anlamda hür olarak ele alan Rönesans'ın aristokratik yöneliminden farklı olarak, umumî bir anlam ihtiva etmektedir. Aydınlanma düşüncesinin insana ve insanın özgürlüğüne yüklediği anlam Köy Enstitüleri için de geçerlidir. Köy Enstitülerinin felsefi temelini oluşturmada enstitülerinin düşünce mimarı olan Tonguç'un eklettik anlayışı belirleyici olmuştur. Tonguç, bilimsel düşüncelerin ışığında Köy Enstitülerini inşa etmiştir. Yalçın (2020) da farklı kaynaklardan beslenen Tonguç'un düşünce birikiminin kökenlerini 18. yüzyıla hatta 17. yüzyılın sonlarına kadar dayandırmıştır.

Köy Enstitüleri aydınlanmacı bir felsefe üzerine kuruludur. Toplumsal adalet düşüncesini temele alan Aydınlanmacılık ahlaki olarak toplumdaki dengenin gözetilmesine önem vermiştir (Timuçin, 2000: 52). Köylü halkın eğitim durumu ve imkânları göz önünde bulundurulduğunda enstitülerin köylere kurulması düşüncesi, esas olarak Aydınlanmacı düşüncenin toplumsal adalet ilkesinin bir gereği mahiyetindedir. Köylüyü halkın efendisi olarak gören ve ilkelerinden biri halkçılık olan Atatürk'ün çağdaş düşünceyi köye ulaştırma fikri ile aydınlanma düşüncesinin evrensel görüşünü oluşturan bilim, teknik gibi akılcı değerler doğrultusunda mümkün olabildiğince fazla alana yayılma fikri paralellik göstermektedir (Gökberk, 1997: 93). Zira Timuçin'e (2000: 52) göre aydınlanma düşüncesi insana kendi aklıyla ortaya koyabileceği tertipli ve dengeli bir yaşam şeklini önermektedir. Aydınlanmacı düşünür, özgürlüklerin bilimsel öngörüler etrafında meydana geleceğini ve hayatın da bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir (Timuçin, 2000: 52).

Aydınlanma düşüncesinde belirleyici olan geçmiş değil şimdi ve gelecektir (Timuçin, 2000: 54). Köy Enstitülerinin şimdi ve geleceği önceleyen ders içerikleri aydınlanmacı bir düşünceyle yazıldığını göstermektedir. Köy Enstitüleri programlarının esası da kültürel olmaktan ziyade bilimseldir. Her ne kadar köy enstitüleri programı yazılırken Kant'ın adı geçmemiş olsa da onun özgürlük, sorumluluk gibi kavramlar üzerinden ortaya koyduğu düşünceleri Köy Enstitüleri programlarının felsefi temelini oluşturmuştur. Başaran (1990: 13) gibi enstitülerden mezun olan bazı kişiler de aydınlanma, özgürlük, demokrasi gibi kavramlara önem vermiştir.

2.5.2.5.2. Köy Enstitülerinin Eğitim-Öğretim Yapısı, Kafa ve Kol Gücü İlişkisi

Köy Enstitülerinde köyün içten canlandırılması amacı olduğundan üretim etkinliklerini içine alan 'prodüktif okul' tipinin etkilerinin olduğu eklektik bir eğitim-öğretim modeli vardır. Zira Köy Enstitüleri projesinin temellerine bakıldığında niteliksel anlamda insanın geliştirilmesi hedeflendiği gibi niceliksel anlamda ekonomi ile ülkenin kalkındırılması da amaçlanmıştır. Enstitülerde ağırlıklı olarak kol yani beden gücüne dayanan ancak kafa yani zihin gücünü de ihmal etmeyen bir eğitim düzeni vardır. Bu, Tonguç'un eklektik anlayışının bir sonucudur. Tonguç'a (1947: 563) göre köy okulu, köydeki işlerin veriminin artırılması maksadıyla, ziraati ve hayvan yetiştirmenin yanısıra okuma-yazma bilgilerini de öğretmelidir. Anlaşılacağı üzere Tonguç için önemli olan şey, öğrenme okulunun teorik boyutuyla iş okulunun pratik boyutunun bir arada verilebilmesidir. Ancak teoriden ziyade pratiğe değer verilmiştir. Bu noktada zihinsel çalışmalara daha az önem verildiğini ifade etmek gerekmektedir. Kemalist rejimde eğitim-öğretim durumunu inceleyen Duru (1938: 33), tarih dersinin "tecrübe sahası" olması itibarıyla, karşılaştırma, düşünme konularını vererek öğrencinin muhakeme kuvvetini arttırdığını ve kafasını aydınlattığını düşünmüştür. Tarih dersinin "tecrübe sahası" olarak görülmesi bilimde deneysel olana önem verildiğini ve zihinsel çalışmaların değersizleştiğini göstermektedir. Bu ise özgürlük için olumsuz bir durumdur.

2.5.2.5.3. Kafa ve Kol Gücü İle Çalışan Bir İnsan İçin Özgürlüğün Anlamı

Öncelikle kafa ve kol şeklindeki ayrımının kaynağını ifade etmek ve eğitim sahasındaki yerini belirginleştirmek; daha sonra ise insan ve özgürlüğü hususundaki etkilerini ortaya koymak gerekmektedir.

Kafa ve kol emeği şeklindeki ayrım işbölümünün kapitalist ihtiyaçlara göre

zaman içerisinde gelişmesiyle oluşmuştur. Perrin (1992: 83) tarihsel süreçle birlikte ortaya çıkan bu durumu "el zanaatı, manifaktür, makineleşme ve otomasyon" şeklinde analiz etmiştir. Eğitim ile sistem ilişkisi ve bu noktada insanın konumu önemlidir. Eğitim sahasında kitlesel eğitimlerin sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitimin sistemle birlikte telaffuz edilmesi, eğitimin düzenli olmasını ifade etmektedir ve diğer bir boyutta eğitimi mekanik kalıplar çerçevesine sıkıştırmak onu makineye dönüştürmek anlamını da ihtiva etmektedir. Bir sistemde insan makine parçası gibi düşünülüyorsa bu, insanın aynı şeyleri tekrarlamasının diğer bir ifadeyle otomatlaşmasının sonucudur. Tek tip ürün standardize edilmiş otomasyon üretimi demektir. İnsanın tek tip olması ve tek tip insan yetiştirmek ise bir zihniyetin ya da ideolojinin oluşturduğu ideal insan modelinden pek çok insan meydana getirmektir. Önemli olan mekanikleşmeyi nasıl bir düzeninin sağladığıdır.

Kafa ve kol gücüne dayalı eğitimde el etkinliği esnasında kafa yani bilinç etki altında kalmaktadır. Ancak el de kafa tarafından yönetilmektedir. Bu bakımdan el ve kafa arasında ilişki vardır. Kant'ın (Akt. Sennett, 2009: 197) ifadesiyle "el akıldaki bir penceredir". İşe eğitsel manasını kazandıran şey, öğrencinin iş üzerinde çalışacağı işi, gidişatıyla birlikte kafasında tasarlaması, sonucu buna göre tahayyül etmesidir. El ile çalışan bir öğrenci, yapmaya çalıştığı işin en iyi şeklini tasavvur etmeye çalıştığında aslında imgelemine harekete geçirmektedir (Kanad, 1947: 140). Ancak imgelemin harekete geçmesi doğrudan özgürlüğü sağlayıcı bir unsur değildir. İmgelemin harekete geçmesiyle insanın bilgisinin ve özgürlüğe ilişkin farkındalığının arttığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla el ve kafa gücünün etkin bir şekilde çalışması, en fazla insanın özgürlüğe olan farkındalığını artırmaktadır. Bu, insanın bilgisi ölçüsünce özgür olduğunun idrakine varabilmesidir.

2.5.2.5.4. İş Okulu Etkisindeki Köy Enstitülerinde İnsan Özgürlüğünün Ortaya Çıkışı

Tonguç (1976: 182), enstitü öğrencilerinin "kendi kendilerini idare etme" sine dayanan bir öğretimi arzulamıştır. Bu, Piaget'nin (1941: 96) "self-governmente" kavramına karşılık gelen 'özyönetim' ya da 'kendi kendini idare' prensibidir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi kendilerini denetlemesi, iş okullarının ayırıcı özelliklerinden biridir. Kerschensteiner'a (1947: 52-53) göre "İş okulunun hakikî mânası, işlerini kendi kendilerine etkin olarak yaparken nesnellikleri ve kendi benliklerine sadakatları derecesinin ne kadar yüksek olduğunu -kendi kendilerini

denetlemek suretiyle- öğrencilere yaşatarak öğretmemizden ibarettir". Bu özdenetim, "nesnellikleri ve kendi benliklerine sadakatları derecesinin ne kadar yüksek olduğunu" (Kerschensteiner, 1947) ölçmeye çalışıyorsa burada insan ve onun özgürlüğünden değil kendi kendini denetleyen bir kontrol mekanizması olan makineden söz edildiğini ifade etmek mümkündür. Kendi kendini denetleme işlemi belirli normlara dayanmak durumundadır.

Ayrıca bir enstitü müdürüne yazdığı mektupta Tonguç şunları ifade etmiştir:

Enstitü mensupları arasında kim olursa olsun idare işlerinde çalışan arkadaşlarla her meseleyi ve derdini konuşabilecek bir duruma getirilmesi lâzımdır. Muaşeret kaideleriyle Enstitü talimatının dışına çıkmamak şartıyla herkes isteklerini veya derdlerini ortada açık açık konuşabilmelidir (Tonguç, 1976: 183).

Burada Tonguç'un (1976) "enstitü talimatının dışına çıkmamak" ifadesi dikkat çekicidir. Bu, düşünce ve ifade özgürlüğünün Köy Enstitülerinde enstitü talimatıyla sınırlandırıldığını açıkça göstermektedir.

Genel anlamda bilimselliği esas alan eklektik sistemler, insan ve onun özgürlüğü bağlamında, sınırlayıcıdır. Zira eklektik sistemlerde bariz bir şekilde öne çıkan ve karakteristik bir görünüm arz eden şey 'amaçlara göre hareket' anlayışıdır. Bilimsel bir anlayışla hareket eden eklektik bir programda ise sonuçlar veya amaçlar esas olduğundan insan unsuru göz ardı edilmektedir. İnsanın özgürlüğü de bu amaçlara göre sınırlandırılmaktadır. İnsanın maddi yönünü ön plana çıkartacak salt bilimsel program uygulansa da insanın manevi yönü ihmal edilmektedir. 'Esaretin olmama hali' şeklindeki bir tanım, her ne kadar özgürlüğün maddi anlamdaki serbestliğine işaret etmekte ise de manevi yönden başka bir düşünceye bağlı olmama anlamını da ihtiva etmektedir. Bu bağlamda iş ve bilimselliği amaçlayan bir yaklaşım kendi anlayışını dayatarak insan unsurunu göz ardı etmektedir ve özgürlüğün tanımı ile sınırını da yine kendi belirlemektedir. Bu durum Tonguç'un eklektik anlayışının ürünü olan Köy Enstitülerinde mevcuttur. Köy Enstitüleri üretim etkinlikleri ile iş okulunun prensiplerine dayanarak bilimselliği esas almış ve pragmatist bir kültür anlayışı vermeye çalışmıştır. Köy Enstitüleri iş ve bilimselliği esas alarak insanı maddi yönüyle, faydacı anlayışın gerektirdiği şekilde, sınırlandırmıştır. İnsanın özgürlüğünü dayandığı ideolojinin prensiplerine göre belirlemiştir.

2.5.2.5.5. Köy Enstitülerinde Tarım ve Özgürlük İlişkisi

Köy Enstitülerinde tarımsal faaliyetlere yer verilmiştir. Özgürlük ve tarım

ilişkisi de eğitim mekânı bağlamında tartışılmalıdır. Tonguç, tabiata yönelerek enstitülerde toprağa dayalı bir eğitim-öğretim modeli gerçekleştirmeye çalışmıştır. Toprağa dayalı olan çeşitli tarımsal faaliyetler iş okulu sahasında 'bahçe işleri' olarak adlandırılmıştır. İş okulunda bahçe işleri, öğrencinin gelişimi için özellikle önemli görülmüştür. Karakteristik olarak bedensel ve zihinsel faaliyetlerin iş okulunda birbiriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu düşünen Ficker (1941: 159) "Kazmak, çapalamak, ekmek, sulamak, ayıklamak" gibi faaliyete dayalı bahçe işlerinin geniş zamanda zihni dersler üzerinde önemli tesirler bıraktığını ifade etmiştir. İnsan iş vasıtasıyla, çalışmayı, dakik olmayı, tedbirli olmayı, planlı çalışmayı öğrenmektedir (Burger, 1944: 114). Ancak bu durum insanın makineleşmesi sorununu barındırmaktadır. Hareketler sürekli tekrarlandığı takdirde otomatikleşme sağlanacak olursa, aklın tesirine pek gerek kalmayacak ve çalışmanın eğitsel değeri azalacaktır. Böyle bir durumda bilincin aktif üretimi ve özgür düşünme de devre dışı kalmış olacaktır. Böyle bir düzende insan ve onun özgürlüğü yoktur; kontrol girdi ve çıktılarına bağımlı makineleşme vardır. İnsan, amaç olarak değil araç olarak görülmektedir. Dolayısıyla Köy Enstitülerinin tarımsal çalışmalarla insanı özgürleştirdiği söylenememektedir.

2.5.2.5.6. Köy Enstitülerinin Özgür İnsan Yetiştirmede ve Demokratik Toplum İnşa Etmede Başarısı

Köy Enstitüleri, bilimsel bir programı esas alarak özgürlüğü işe dayatan, tek parti iktidarının zihniyetini aşılamaaya çalışan, insanı ideolojik bir kişilik olarak ele alan ve ona araçsal değer atfeden bir modeldir. Önemli bir husus, okul için yalnızca ekonomik amaçların güdülemeyeceğidir. Tüm faaliyetlerin temelinde insan unsuru vardır ve onun eğitimi söz konusudur. Burada vurgulanması gereken şey özgürlüğün işe dayalı olmasıdır. Özgürlüğün işe dayalı olması, insanın ahlakının ve karakterinin işe dayalı olarak gelişmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Köy Enstitülerinde de temelde iş okulu anlayışı etkili olduğundan insanın özgürlüğü, karakteri ve ahlakı işe dayalı olarak gelişmiştir. Bu bağlamda usta-çırak ilişkisinin Köy Enstitülerinde öğretmen-öğrenci ilişkisine dönüştüğü görülmektedir. Özgürlük işe dayalı olarak geliştiğinden öğrenci insan olarak değil ideolojik bir kişilik olarak ele alınmıştır. Öğretmen ise bilimsel ve ideolojik bir kişiliktir. Bu bakımdan Köy Enstitüleri ideolojik insan yetiştirmiştir.

Köy Enstitülerinin özgürlüğü destekleyici bir unsur olan 'demokrasi' ye ve

demokratik hareketlere müsaade ettiği söylenememektedir. Köy Enstitülerinin kuruluş ve gelişme dönemine bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti devleti tek parti yönetimini yaşamıştır. Tek parti iktidarında reform niteliğinde gerçekleştirilen atılımlarda dahi demokrasinin gerektirdiği şekilde halkın reyine gidilmemiştir. Zira tek parti yönetimi, demokrasinin gerektirdiği bir yönetim anlayışı içinde olmamıştır. Resmiyette karşıt düşüncüyü temsil edecek herhangi bir muhalefet olmadığı için de demokrasinin gerektirdiği çokseslilikten söz etmek mümkün değildir. Her şey tek parti iktidarının isteklerine göre şekillendiğinden ideolojik hayat ve yönetim tarzı içinde de demokratik yaşam mümkün olmamıştır. Tek parti yönetiminin köyü içten canlandırma gayesiyle kurduğu Köy Enstitüleri projesi toplumsal bir hayat anlayışına dayanmaktadır. Birlikte hareket özgürlüğü ve demokrasiyi ortaya çıkarmamaktadır. Köy Enstitülerinde dayanışmacı ruhun ortaya çıktığını ifade etmek mümkün olsa da özgürlük başkalarına bağlı olarak gerçekleşemeyeceğinden ‘birlikte hareket etme’ ülküsünün özgürlüğü değil bağımlılığı ortaya çıkarması kaçınılmazdır. Zira insan için vazgeçilmez bir unsur olan özgürlük toplumsal değil bireyseldir. Zihinsel özgürlüğe toplu bir şekilde erişmek mümkün değildir. Demokrasi, bireysel hayat anlayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda da Köy Enstitüleri özgürlükçü ve demokratik değildir. Köy Enstitüleriyle ortaya çıkan yaşam şekline bakıldığında Türkoğlu (1997: 337-338), “imece yöntemi” ile öğrenci, öğretmen ve köylü halkın birlikte “örgütlü bir ortak iş yönetimi” içerisinde çalıştığını düşünmektedir. Ancak ekonomik amaçları ön plana alması münasebetiyle Köy Enstitülerinde imece usulünden ziyade kooperatifçilikten söz etmek mümkündür. Kooperatifçilik sosyalist toplumların, imece usulü ise Türk’ün tarihten getirdiği dayanışma ruhudur. Kooperatifçiliğin olduğu bir yerde ise bireysel değil toplumsal bir hayat anlayışı vardır. Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu’nda (1942) köy öğretmen ve öğretmenlerinin vazife ve yetkileri bildirilirken “her türlü kooperatifleri kurma ve işletme gibi hususlarda köylülerle işbirliği yapmak ve bu işlerin icaplarına göre” çalışmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca müfredat programlarında bu içerikte derslerin verildiği görülmektedir.

2.5.2.5.7. Eğitimde Eşitlik ve Özgürlük İlişkisi

Eşitlik ve özgürlük kavramları birbirine yakın ve birbirlerini destekler nitelikte gözükmektedir. Ancak bu kavramların, bilhassa eğitim sahasında birbirini desteklemek gibi bir zorunluluğu yoktur. Örneğin köy ile kent arasında, eğitim-öğretim başta olmak üzere diğer sosyal imkânlar bakımından da değerlendirildiğinde,

fırsat eşitliği yoktur (Arvasi, 2015: 109). Kentin ya da köyün sınırları içinde dahi birebir aynı eşitliğin olması mümkün olamamaktadır. Zira her bölgenin doğal ve beşeri durumları birbirlerinden farklıdır. Köy Enstitüleri özelinde düşünüldüğünde enstitüler, dışta Maarif Vekâleti'ne bağlı kendi içlerinde bir anlamda özerk bir yapıya sahiptir. Bunun nedeni her enstitünün kurulduğu bölgede tarımsal faaliyetler, iklim gibi tabiat şartlarının değişkenlik göstermesi ve derslerin buna uygun bir zamanlamayla gerçekleştirilmesidir. Her enstitünün kurulduğu bölge şartları farklı olduğu için enstitüler, faaliyetlerini kendi bölgelerine özgü bir iş eğitimi yöntemiyle idare edilmiştir. Örneğin Çifteler ve Kızılçullu Köy Enstitülerinde Kirby'nin (1962: 229) tespitiyle "dayandığı pedagojik prensip, öğrenci ve öğretmenleri az çok otonom aile birimleri halinde teşkilâtlandırmak" olan "küme sistemi" uygulanmıştır. Her enstitünün kendi şartlarına göre eğitim-öğretimi şekillendirmesi, tüm enstitülerde aynı derslerin aynı şekilde uygulanmaması anlamında eğitimde eşitsizliğe yol açmış gibi gözükmektedir. Tüm enstitülerde insanlar eşit şartlarda yetişmemiştir. İnsan mekanik bir varlık olmadığından birbirinin aynısı insanlar yetiştirmek onun doğasına aykırıdır. Burada ayrıca belirtmek gerekir ki enstitülerdeki kolların sayısı kaç olursa olsun, seçimin sınırlı olduğu sonucunu değiştirmeyecektir. Bunların sayısı ne kadar fazla olursa olsun tek bir kalıpta insan yetiştirileceği düşüncesinden de uzaklaşmamaktadır. Bu yalnızca faaliyet alanının genişlemesi, yapılacak işin niteliğinin değişmesi anlamındadır. Hâkim ideoloji kendi prensipleriyle nasıl bir insan yetiştirmek istiyorsa ona uygun öğretimi vermiştir. Üstelik enstitülerden mezun olanlar memuriyette kalabilmek için köylerde çalışmak zorunda bırakılmıştır (Kirby, 1962: 289). Tüm bunlar, belli kalıplara göre şekillenen, tek tipte insan yetiştirmekten başka bir şey değildir. Tek tip insanın özgürlüğü de hâkim ideolojinin prensiplerine göre sınırlandırılmıştır. Ancak kabul edilmelidir ki eğitim-öğretim sahasında dahi sınırsız bir özgürlük mümkün değildir. İnsan, "sınırlarını bilen, belirleyen" (Yurt, 2020) bir varlıktır. Düşünebilen bir varlık olması itibarıyla özgürlüğüne düşkündür. Özgürlüğün gereği özgür düşüncedir.

Enstitülere kız ve erkek öğrenciler alınması cinsiyet bağlamında eşitlikçi bir yaklaşım içinde olduğunu göstermektedir. Ancak tek tek insanları, yani bireyleri, ele aldığımızda bu insanlar ne kadar özgürdür? Bir insanın özgür olduğunu düşünmesi yahut hissetmesi, gerçekten özgür olup olmadığı konusunda açık ve kesin bir hüküm ortaya koymamaktadır. İnsan Aristoteles'in (2017: 26: 1253a) de belirttiği üzere sosyal

bir hayvan olarak nitelendirilebiliyorsa, onun özgürlük koşullarını yalnızca kendi düşünce ve duygularına bakarak değerlendirmek onu insan yapan sosyal yönünü anlamamak ve eksik bir değerlendirmede bulunmak anlamına gelecektir. Böyle bir bakış eksik ve kusurlu olacaktır. Çünkü ne insan ne de onun özgürlük durumu kendi kavramsal yapılarıyla da tam olarak anlaşılacaktır. Eleştirel bir şekilde ifade etmek gerekirse özgürlüğün üzerinde tam olarak uzlaşılabilir bir tanımının yapılamaması gibi her bir bireyin aynı özgürlüğe ulaştığı söylenemez. Eğitimin özgürleştirici yönüne atıf yapılarak Köy Enstitülerinin kendi perspektifinden bunu sağlamaya çalıştığı, en azından kendi enerjisiyle toplumu aydınlattığını söylemek mümkündür. Köy Enstitülerinde üretime yönelik bir eğitim vardır. Öğrenciler, yeni bir şey ürettiğinde yaratıcı yönlerini harekete geçirmektedir. Zira "özgürlüğün fonksiyonu yaratmaktır" (Lindeman, 1969: 41). Bu bir anlamda eğitimin insanı özgürleştirici fonksiyonudur.

2.5.2.5.8. Köy Enstitülerinin Hedefi

Köy Enstitülerinde bireysel özelliklere göre çeşitlenen bir eğitim modeli değil, kitleleri topyekûn bir biçimde ideolojik prensiplere göre aynı şekilde eğiten bir eğitim modeli vardır. Günümüz şartlarında böyle bir durum olumsuz olarak anlaşılmalıdır. Dönemin şartlarında milletçe kalkınma, köylü halkın bir an önce okur-yazar hale getirilmesi hedeflendiği için eğitim-öğretim öncelikli olarak umuma yönelik olmak durumunda kalmıştır. Bu haliyle toplumun eğitim-öğretim ihtiyacı, bireylerin eğitim-öğretim ihtiyacından daha önemli olmuştur. Şayet sınırlı kollarla kendi bünyesinde çeşitlilik olduğu, pek çok alanda insan yetiştirildiği iddia edilecek olursa aslında dışarıdan bakıldığında böyle olmadığı, öğrencilerin önceden belirlenmiş sınırlı hedeflere yönlendirildiği ve dolayısıyla genelde aynı amaçlara hizmet eden tek tipte insan yetiştirildiği görülmektedir.

2.5.3. İmam-Hatip Okulları

2.5.3.1. İmam-Hatip Mekteplerinin Kuruluş ve Gelişimi

Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar Osmanlı'da din eğitimi medreseler yoluyla yapılmış ve din görevlisi ihtiyacı medreselerden karşılanmıştır. Çeşitli kademelerde din eğitimi veren bu medreselerden, önceleri vaizler yetiştirmek amacıyla kurulan 'Medresetü'l- Vaizin' ile İmam ve Hatip yetiştirme amacıyla 1913'te kurulan 'Medresetü'l Eimme vel Huteba' daha sonra birleştirilerek 'Medresetü'l İrşad' adını

almıştır. Bu medreseler 3 Mart 1924 tarihinde ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir (Yılmaz, 2003: 519-521).

Öğretim Birliği Yasası, Osmanlı'nın son dönemlerinde ikili bir yapı oluşturan Medrese ve Batı Okulları ikiliğini kaldırarak insanın tek bir eğitim modeliyle yetiştirilmesi olanağını sağlamıştır (Gökberk, 1997: 54). Mardin (1991: 76) TTK'nin bireyi toplumsal normlardan kurtarma girişiminin ilk adımı olduğunu düşünmüştür. 430 sayılı TTK ile ülkedeki eğitim-öğretim kurumlarının hepsi bütçeleriyle Maarif Vekâleti' ne bağlanmıştır. Kanunun dördüncü maddesi (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924), din görevlisi yetiştirmek amacıyla Darülfünun'da İlahiyat Fakültesi açılmasını belirtmiştir:

"Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurları yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir" (s.229-230). TTK'nin bu maddesi, İlahiyat Fakülteleri açabilme yetkisinin yanında İmam-Hatip Liseleri açabilme yetkisini de Maarif Vekaleti 'ne vermiştir.

Anayasanın 24. maddesi doğrultusunda devlet denetimi altında gerçekleştirebilen resmi din eğitimi şu başlıklar altında ifade edilmiştir:

- 1.Anayasa'nın 24. maddesi uyarınca ilk ve orta dereceli okullarda okutulan 'Din Kültürü ve Ahlak' dersleri,
2. Orta Dereceli Mesleki Din Eğitimi: İmam-Hatip Liseleri,
- 3.Yüksek Din Eğitimi: İlahiyat Fakülteleri
- 4.Yaygın Din Eğitimi: Kur'an Kursları (*Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*, 1996: 153).

Anayasanın doğrultusunda okullar 'İmam Hatip Mektepleri' adıyla 29 merkezde açılmıştır. 1930 yılı itibariyle İmam Hatip Mektepleri, öğrenci yetersizliği sebebinden kapatılmıştır. İmam Hatip Mektepleri'nin kapatıldığı 1930 yılından 1948 yılına kadar dini eğitim ve öğretim faaliyetleri Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kursları vasıtasıyla verilmiştir (Bozan, 2007: 12).

1923-1924 öğretim yılı itibariyle İmam Hatip Mekteplerindeki mektep, muallim, talebe ve mezun sayıları Zengin (2015: 94) tarafından hazırlanan Tablo 2.11.' deki gibidir:

Tablo 2.11. İmam-Hatip Mektepleri istatistiki verileri (Zengin, 2015: 94)

Öğretim Yılı	Mektep	Muallim	Talebe	Mezun
1923-1924	29		2258	
1924-1925	26	302	1442	127
1925-1926	20	244	1009	165
1926-1927	2	41	278	121
1927-1928	2	42	222	91
1928-1929	2	35	159	41
1929-1930	2	35	141	67
1930-1931			57	21
1931-1932			10	10

İmam Hatip Mekteplerinin 1924'de kabul edilen ders programları Zengin (2015: 92) tarafından hazırlanan Tablo 2.12.' deki şekildedir:

Tablo 2.12. 1924'de kabul edilen İmam-Hatip ders programı (Zengin, 2015: 92)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
K.Kerim, Tecvid	3	3	2	1	9
Gına [Müzik]	2	1	1	1	5
Tefsir				2	2
Hadis		1	1	1	3
İlm-i Tevhid			1	1	2
Din Dersleri	2	2	3	2	9
Ruhiyat [Psikoloji]			1	1	2
Ahlak ve Malumat-ı Vataniyye		2	2	2	6
Türkçe	5	4	2	1	12
Türk Edebiyatı			2	2	4

Hitabet ve İnşad		2	3	2	7
Arabi	3	3	3	4	13
Tarih	2	2	2	2	8
Coğrafya	2	1	1	1	5
Hesap [Matematik]	2	2	1		5
Hendese		1	1	2	4
Hayvanat	1	2			3
Nebatat	2				2
Tabakat			1		1
Fizik			1	1	2
Kimya			1	1	2
Hıfzı's-Sıhha				2	2
Yazı	2	2			2
Terbiye-i Bedeniye	2	2	1	1	6
Toplam	28	30	30	30	116

İmam-Hatip Mekteplerinde Gına [müzik], Ahlak, Malumat-ı Vataniyye ve Terbiye-i Bedeniye gibi derslerle kültürel, ahlaki, dini ve bedensel gelişime odaklı bir eğitim-öğretim yapıldığı görülmektedir. Sonraki dönemlerde ders içerikleri kısmen değişse de kültürel, ahlaki, dini ve bedensel gelişime odaklanan eğitim öğretim amaçları genel anlamda muhafaza edilmiştir.

Halkın çoğunluğu tarafından benimsenen dinsel değerler sistemi Kemalizm'in ideolojik anlamda en etkili rakibi olmuş, özellikle dinin siyaset üzerindeki etkisi Kemalizm tarafından toplumsal yenilikleri gerçekleştirmede aşılması gereken bir engel olarak değerlendirilmiştir (Akın, 2000: 182). 1928'de Anayasa'daki devletin bir dini olduğu maddesi kaldırıldıktan sonra zorunlu din öğretimi derslerinin müfredat programlarından kaldırılmasına karar verilmiş ve bu karar önce 1930 yılında şehirdeki okullarda 1933 yılında ise köydeki okullarda uygulanmaya başlamıştır (Berkes, 2012: 533). 1928'de Latin harflerinin kabulü sonrasında izinsiz bir şekilde okul ya da kurs açılarak Arapça öğretilmesi yasaklanmış ve ebeveynlerin çocuklarına din eğitimi sağlama özgürlüğü, Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği kişiler tarafından okul saatleri dışında yapılması şartına bağlanmıştır (Berkes, 2012: 534).

2.5.3.2. İmam-Hatip Kursları (1949-1951)

Tek partili dönemde CHP iktidarının laiklik adı altında halka getirdiği birtakım değişiklikler, halkın baskı altında kalmasına sebep olurken din eğitimi ihtiyacının yeterli düzeyde karşılanamadığı bir ortamın oluşmasına da vesile olmuştur. Gayrimüslimlerin dini inancına müdahale edilmeden ibadetlerini rahatlıkla uygulayabildiği tek partili dönemde nüfusun çoğunluğunu oluşturan Müslümanların ibadet özgürlüğünün kısıtlanması dönemin baskın karakteristiğini yansıtmaya sebebiyle önem arz etmektedir. Bu dönemde İslami değerlerin yok edilmesine ve Müslüman halkın din eğitiminden mahrum bırakılmasına yönelik taarruzların görülmesi halkın sindirilerek ibadetlerini gizliden gizliye yapmasına sebep olmuştur. Ancak Müslüman halkın ibadetlerini özgürce öğrenebildiği ve uygulayabildiği din eğitimine yönelik ihtiyaçları had safhaya ulaşırken bu durum Müslüman halkta bir din eğitimi talebinin oluşmasına sebep olmuştur. Zamanla halkın din eğitimi hususundaki arzusu dayanılmaz boyutlara ulaşmıştır (Edib, t.y. : 28-34)

1946 senesinde çok partili hayata geçiş ile birlikte din eğitimine yönelik tartışmalar gündeme gelmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi ile muhalif kesimin din eğitimine yönelik görüşleri 24 Aralık 1946 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin ana konusunu oluştururken tartışmalar neticesinde somut bir gelişme sağlanamamıştır. Aradan bir müddet geçtikten sonra CHP Yedinci Kurultayı 17 Kasım 1947 tarihinde toplanmıştır. Kurultay'da din ve din eğitimi tartışmaları paralelinde laiklik konusu asıl gündemi oluşturmuştur. Kurultay'da önemli kararlar alınmış olup memleket ihtiyaçları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kursların açılması ve bu yerlere askerlik vazifesini yapmış olan kişilerin yerleştirilip yetiştirilmesi esasına dayanan önerge, sayı üstünlüğü ile kabul edilmiştir. Kararın yayınlanmasından sonra 15 Ocak 1949 tarihinde İmam Hatip Kursları ilk olarak İstanbul ve Ankara'da daha sonra ise Adana, Afyon, Isparta, İzmir, Kayseri, Trabzon ve Urfa'da açılmıştır. Öğretim süresi 10 ay olan bu kurslardan 50 kişi mezun olmuştur. 1949'dan sonra 1951 yılına kadar kurslardaki eğitim-öğretim süresi 2 yıl olarak belirlenmiş ve meslek okulu mezunu olanların bu kurslara gidebilmeleri için gerekli şartlar sağlanmıştır (Bozan, 2007: 519-521).1932 ile 1950 arasında Kur'an kurslarının istatistiki verileri Ünsür (2005: 144) tarafından hazırlanan Tablo 2.13.' deki şekildedir:

Tablo 2.13. Kur'an Kurslarının sayısal gelişimi (Ünsür, 2005: 144)

Ders Yılı	Kurs sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Mezun sayısı
1932-1933	9	232	9	
1934-1935	19	231 erkek/ 25 kız	11	
1935-1936	15	358 erkek/ 35 kız	14	
1936-1937	16	372 erkek/ 37 kız	14	30
1940-1941	56	1380 erkek/ 309 kız	56	12
1941-1942	65	1369 erkek/ 394 kız	68	25
1943-1944	38	1081 erkek/ 471 kız	34	78
1944-1945	46	1520 erkek/ 433 kız	46	
1945-1946	61	2021 erkek/ 744 kız	65	248
1947-1948	99	4181 erkek/ 1570 kız	104	475
1949-1950	127	6403 erkek/ 2303 kız	130	851

Kur'an Kursu sayıları 1932'de 9; 1934'de 19; 1935'te 15; 1940'ta 38; 1941'de 15 iken çok partili hayat sonrası 1949'da 122'ye yükselmiştir. Çok partili döneme geçiş ile birlikte kurs, öğrenci ve öğretmen sayısında yukarı yönlü ve doğrusal bir artış olmuştur.

2.5.3.3. İmam-Hatip Okulları (1951-1972)

1950 seçimleri için İmam-Hatip Okulları'nı açmayı vaat eden Demokrat Parti, Cumhuriyet Halk Partisi'nden iktidarı devralarak hemen iktidarının ilk yılında vaadini gerçekleştirme girişimlerine başlamıştır (Bozan, 2007: 14).

İmam-Hatip okullarının açılmasına yönelik basında çeşitli haberler yazılmaya başlamıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri şunları ifade etmektedir:

Haber aldığımızı göre Maarif Bakanlığı birisi üç senelik orta, diğeri dört senelik lise derecesinde iki türlü mektebin açılmasına karar vermiştir. Ve bu sene yedi vilayet merkezinde açılmasını tasarlamış, bu husus için dördü Diyanet İşleri, üçü Maarif Bakanlığından yedi kişilik bir komisyon teşekkül etmiştir. ...Günde beş ders kültür, beş ders de din okutulacak. Müdürleri Maariften olacak, beş öğretmen Maarif tarafından re'sen ta'yin edilecek, beş öğretmen de Diyanet İşleri'nin inhası (uygun görüşü) ile yine Maarif tarafından tayin olunacaktır. Mektebin gerek tedrisat ve gerek idaresi tamamen Maarife aid olacaktır. Din programını Diyanet İşleri tanzim edecektir. Kayıt ve kabul şartları umümi orta ve liseler gibidir. İlkden mezun olanlar ortaya ve ortadan mezun olanlar liseye alınacaktır (Ünsür, 2005: 155-156).

Böylelikle 13.10.1951 tarihinde 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı gereğince Ankara, Adana, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş olmak üzere toplamda yedi merkezde İmam-Hatip Okulları açılmış olup buralarda ilkokula dayalı ilk devresi dört yıl, ikinci devresi üç yıl olmak üzere eğitim-öğretim verileceği duyurulmuştur.

Meclis'te 20.11.1952 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, İmam-Hatip Okullarının açılış amaçları hususunda bir soruya cevaben şunları ifade etmiştir

5980 sayılı kanuna göre İmam-Hatip Okulları birinci devresi 4, ikinci devresi 3 yıldan ibaret olmak üzere ilköğretim üzerine en az yedi yıl öğrenim veren ve münevver imam-hatip yetiştiren müesseselerimiz olarak şimdilik yedi ilimizde açılmış bulunmaktadır. ...Bu Müessesenin günden güne kemale ereceğine ve hakikaten müsbet, münevver din adamları yetiştireceğine inanıyor ve üzerinde hassasiyetle çalışıyoruz (Ünsür, 2005: 156).

Açılan ilk İmam-Hatip Okullarında eğitim iki evreye ayrılırken bunlardan ilki dört, ikincisi ise üç yıl olmuştur. Yüzde kırk oranında meslek dersleri; yüzde altmış oranında kültür dersleri şeklinde hazırlanan eğitim programının birinci evresinde mesleki, ikinci evresinde ise yükseköğrenime hazırlık mahiyetindeki derslerin verilmesi planlanmıştır. İmam-Hatip Okullarında açıldığı yıllardan itibaren yıllarca yaklaşık %40 oranında meslek, %60 oranında ise kültür dersleri verilmiş ve okutulan fen ve kültür derslerinin müfredatı, kitabı ve öğretmenleri aynı kalmıştır (Ayhan, 2004: 195). Dolayısıyla okullarda uzunca bir süre istikrar sağlanmıştır.

1960 darbesi ile iki kez kapatılmanın eşliğinden dönen İmam-Hatip Okulları, yeniden demokratik hayata dönüş ile 9. İnönü Hükûmeti'nin programında yer almıştır: "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çalışmalarını halkımızın bugünkü ve yarınki ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliğe ve verimli bir gelişmeye kavuşturabilmek, aydın din adamları yetiştirmek ve bunları lâıyk oldukları refah seviyesine ulaştırmak için gerekli tedbirler alınacaktır" (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2013a: 1497-1498).

Bozan'a (2007: 15) göre 1940'ların sonlarında din eğitimi hususunda açılımlar getirerek yumuşamaya giden CHP'nin 'Aydın Din Adamı' yetiştirmek ile kastettiği şey genel olarak "laiklik ilkesini benimsemiş din görevlileri" dir.

İlk defa 1. Demirel Hükûmeti tarafından açıklanan programda İmam-Hatip Okulları mezunlarından direkt olarak söz edilmiştir: "İmam-Hatip Okulları, Mesleki Orta ve Teknik Okul mezunlarına yükseköğretim imkânlarını açık tutarak kabiliyetlerini geliştirmelerini sağlayacağız" (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2013b:

2180; Ünsür, 2005: 54). 1965 yılında kabul edilen kanun (Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 1965: 4121) ile birlikte Kur'an Kursları Cumhurbaşkanlığına bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlanarak hukuki dayanağı belirlenmiştir.

17 Ekim 1971'de Kur'an Kursları yönetmeliğinin 10. maddesi Kur'an Kurslarının görevini şu şekilde sıralamaktadır:

Kur'an Kurslarının görevi, arzu eden vatandaşlara;

- a. Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun olarak, yüzünden okumayı öğretmek,
- b. Kur'an-ı Kerim'i doğru bir şekilde okumayı sağlayıcı bilgileri [tecvid, tashih-i huruf ve talim] uygulamalı olarak öğretmek,
- c. İbadetler için gerekli sure, ayet ve duaları doğru olarak ezberletmek ve bunların meallerini öğretmek,
- d. Hafızlık yaptırmak,
- e. İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile Peygamberimizin hayatı ve örnek ahlakı [sireti] hakkında özlü bilgiler vermek (*Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*, 1996: 155).

İmam-Hatip Okulları hakkında çeşitli çevrelerin görüşleri 1958 yılında hazırlanan raporla birlikte belirgin hale gelirken okullarla ilgili 1960 sonrası yapılan eleştirileri değerlendiren Osman Turan'ın görüşleri İmam-Hatip Okullarının toplumsal etkilerini göstermesi bakımından önemlidir:

Türkiye'de mevcut kültür ve maarif buhranına rağmen imam-hatip mekteplerinin, muadillerinden daha sağlam ve sıhhatli bir hüviyet arz ettikleri de aşikardır. Bu husus imam-hatip talebelerini yoklamak ve emsalleri ile karşılaştırmakla her an ispat edilebilir. Nitekim diğer mekteplerle yapılan münazaraların, daima onlar tarafından kazanılmasının sebebi de budur... Bir yandan müspet ilimlerle, bir yandan İslamiyet ve Türk kültürü ile cihazlanan imam-hatip mezunlarının, bir endişe değil, bir ümit amili olacakları, yanlış bir siyasetin kurbanı olan maarifte ve kültürümüzdeki ağır sükuttan masun ve ona karşı bir emniyet unsuru teşkil edecekleri aşikardır.

İmam-hatip mektepleri, uzun süren bir manevi boşluğu doldurmak ve memlekette her gün biraz daha ağır belirtileri göze çarpan ahlak ve mefkure sarsıntılarını gidermek maksadiyle, Türk milletinin irade ve yardımıyla, ilmi programlara göre, Maarif Vekaleti tarafından açılmış, Orta Çağ hurafelerine, Yeni Çağ dejenarasyonlarına karşı kurulmuş modern müesseseler değil midir? Bugüne kadar samimi veya bahane olarak şikayetlerimiz hep müspet ilimlerle cihazlanmış din adamlarının yokluğu olduğuna göre, ilmi endişeye ve normal düşünceye sahip hiçbir kimse bu müesseselere yan bakamaz (Akt. Ayhan, 2004: 196).

Ayhan (2004: 195-196), 'laik-dindar' gerilimi gibi birey-toplum sağlığını koruyamayan ve ilerleme kaydedilemeyen pek çok sorunun temelinde halkın kendi dinine yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklandığını düşünürken ayrıca Tanzimat'tan beri dine mesafeli olmanın çağdaşlık olarak anlaşıldığını belirtmektedir. Özellikle

Cumhuriyet Dönemi'nin başlarında halkın ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda din eğitimi bağlamında da olsa bir eğitim-öğretim yetersizliğinden söz etmek mümkündür.

2.5.3.4. İmam-Hatip Okullarından İmam-Hatip Liselerine (1972-...)

12 Mart 1971'de askeri müdahale yapılmıştır. Demirel önderliğindeki hükûmetin düşmesiyle askerlerin desteğiyle Nihat Erim Hükümeti yönetime geçmiştir. Nihat Erim Hükümeti döneminin son günü yani 22 Mayıs 1972'de MEB tarafından yayınlanan yönetmelikle İmam-Hatip Okulları mezunları kendi alanları haricinde yükseköğrenime devam etmeleri engellenmek istenmiştir. Yaklaşık bir yıl sonra 1739 sayılı METK ile durumun seyri değişmiştir. Okullar, 'İmam Hatip Lisesi' adını alırken üniversite kapıları öğrenciler için daha da açılmıştır. 1739 sayılı kanunun 32. maddesinde "İmam-Hatip Liseleri imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları" olarak tarif edilmektedir (METK, 1973: 5106-1).

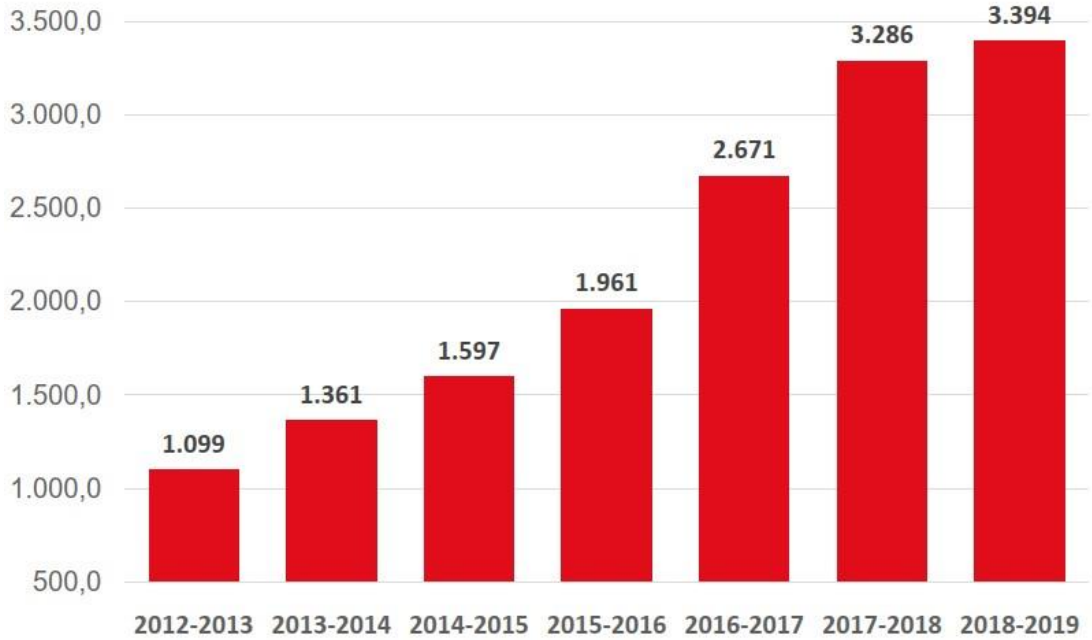
Dolayısıyla Kanun ile İmam-Hatip Liselerine hem mesleki hem de yükseköğrenime hazırlayıcı bir öğretim kurumu olma anlamı yüklenmiştir. Bununla birlikte din eğitimine yönelik ihtiyaçlar eğitim sistemi içerisinde İmam-Hatip Liseleri vasıtasıyla karşılanmaktadır. 1739 sayılı kanun ile birlikte İHL mezunları diğer liselerin edebiyat kolundan mezun olanların kabul edildikleri bölümlere girebilme hakkına sahip olmuştur. 26 Ocak 1974 tarihinde Cumhuriyet Halk Partisi ile Milli Selamet Partisi koalisyon hükümeti kurulurken sonraki yıllarda Milliyetçi Cephe hükümetleri dönemleri İmam-Hatip Liseleri'nin yükselişini başlatmıştır (Bozan, 2007: 14-17).

Baltacı (2000: 15-18) 'Türk Eğitim Sisteminde Kur'an Kursları'nın Yeri' adlı yazısında, 27 Kasım 1990 tarihli 20708 sayılı Resmi Gazete ve getirilen değişikliklerden sonra Kur'an-ı Kerim, İtikad, ibadet, Siyer ve Ahlak derslerine seçmeli derslerin de eklenmesiyle Kur'an Kurslarının en baştan beri mektepleşme çabası içerisinde olduğu yönünde değerlendirmede bulunmaktadır. Bu çabalar neticesinde başlangıçtan beri programda yer alan Kur'an-ı Kerim, İtikad, ibadet, Siyer ve Ahlak derslerine daha sonraki değişikliklerle seçmeli derslerin ilave edilmesi gerçekten bu kursların İmam-Hatip Liselerine yaklaşmak suretiyle mektepleşme gayretleri olarak

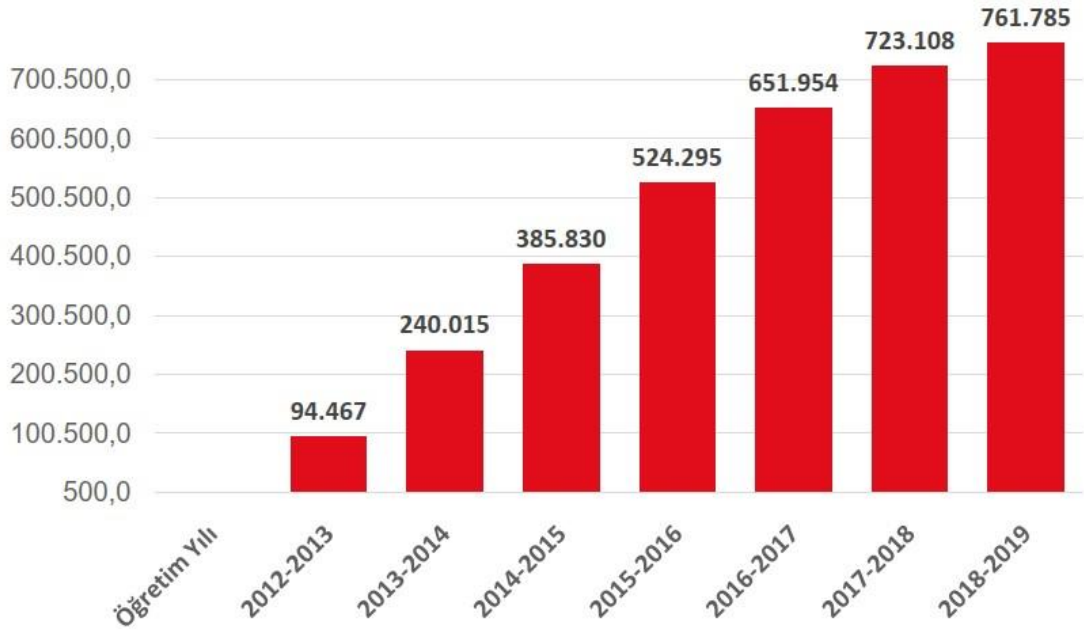
değerlendirilebilirler. Gökberk'in bu duruma ilişkin yorumu,

Atatürk yaşarken, medreselerin yerine birer meslek okulu olarak kurulan imam hatip okulları ile tamamlayıcılarının giderek vardıkları sayı göz önünde bulundurulursa, bunların kuruluş amaçlarının pek ötesine taşarak, dinsel dünya görüşünü yayan araçlar olmak istedikleri söylenebilir. Bu da, Atatürk'ün en önemli başarılarından biri olan 'öğretimde birlik' ilkesini zedelemiş; Türk çocuklarını yine birbirine karşıt iki ayrı doğrultuda yetiştirmek yolunu, dolayısıyla toplumsal şizofreniye giden yolu açmıştır (Gökberk, 1997: 98) şeklindedir.

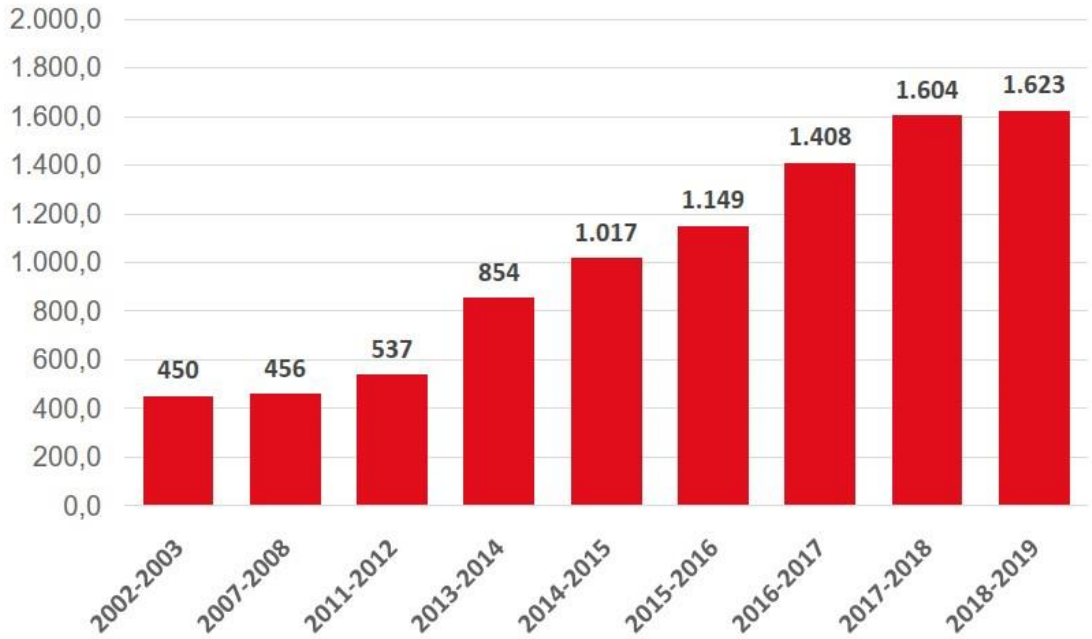
2002 yılında AKP'nin iktidara gelmesiyle birlikte İmam Hatipler Ortaokulları ve İmam Hatip Liseleri hem öğrenci hem de okul sayısı bazında artış göstermiştir. SODEV'in (2019) Örgün Eğitim İstatistikleri verilerine göre hazırladığı grafikler şu şekildedir:



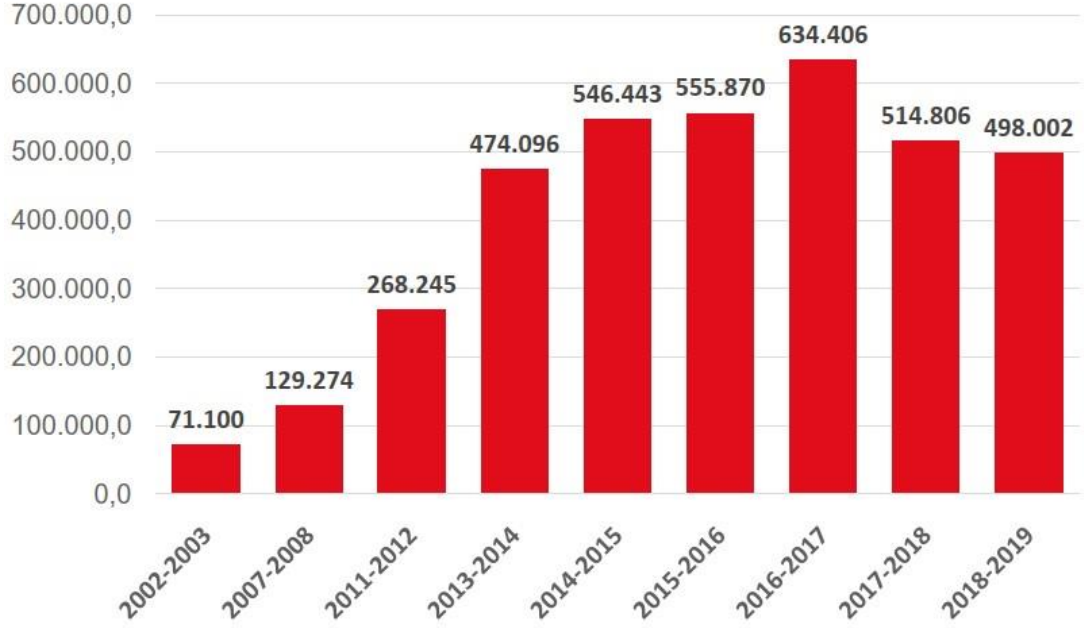
Şekil 2.1. İmam Hatip Ortaokulu sayısı (SODEV, 2019: 4)



Şekil 2.2. İmam Hatip Ortaokulu öğrenci sayısı (SODEV, 2019: 5)



Şekil 2.3. İmam Hatip Lisesi sayısı (SODEV, 2019: 6)



Şekil 2.4. İmam Hatip Lisesi öğrenci sayısı (SODEV, 2019: 7)

1951 ile 2015 yılları arasındaki 63 yıllık süreçte 43 hükümet kurulurken 18 Başbakan ve 42 Milli Eğitim Bakanı görev yapmıştır. Açılan ve kapatılan İmam-Hatip Okulu/ Lisesi sayılarını gösteren Güney (2016: 424-427) tarafından hazırlanan Tablo 2.14. şu şekildedir:

Tablo 2.14. 1950-2015 Yılları arasında seçim dönemlerine göre açılan ve kapatılan İmam-Hatip Liseleri sayıları (Güney, 2016: 424-427)

SEÇİM DÖNEMİ	DEVLET BAŞKANI	EĞİTİM BAKANI	YIL/AYLAR	AÇILAN İHL ve ÇPL
1950-1954	Adnan Menderes	Ahmet Tevfik İleri	1950 (Ağustos)- 1953 (Nisan)	7
		Rıfki Selim Burçak	1953 (Nisan)- 1954 (Mayıs)	8
1954-1957	Adnan Menderes	Celal Yardımcı	1954 (Mayıs)- 1955 (Aralık)	1
		Ahmet Özel	1955 (Aralık)- 1957 (Nisan)	1
		Ahmet Tevfik İleri	1957 (Nisan)- 1957 (Kasım)	Açılmadı

Tablo 2.14. (devam)

SEÇİM DÖNEMİ	DEVLET BAŞKANI	EĞİTİM BAKANI	YIL/AYLAR	AÇILAN İHL ve ÇPL	
1957-1961	Adnan Menderes	Celal Yardımcı	1957 (Kasım)-	2	
			1959 (Mayıs)		
		A.Tevfik İleri(Vekil)	1959 (Mayıs)-	Açılmadı	
			1959 (Aralık)		
		Atıf Benderlioğlu	1959 (Aralık)-	Açılmadı	
			1960 (Mayıs)		
		Org. Cemal Gürsel	Fehmi Yavuz	1960 (Mayıs)-	Açılmadı
				1960 (Eylül)	
		Bedrettin Tuncel		1960 (Eylül)-	Açılmadı
				1961 (Ocak)	
Turhan Feyzioğlu		1961 (Ocak)-	Açılmadı		
		1961 (Şubat)			
Ahmet Tahtakılıç		1961 (Şubat)-	Açılmadı		
		1961 (Kasım)			
1961-1965	İsmet İnönü	Mehmet Hilmi İncesulu	1961 (Kasım)-	Açılmadı	
			1962 (Haziran)		
		Şevket Raşit Hatipoğlu	1962 (Haziran)-	7	
			1963 (Haziran)		
		İbrahim Öktem		1963 (Haziran)-	Açılmadı
				1965 (Şubat)	
Suat Ürgüplü	Cihat Bilgehan	1965 (Şubat)-	Açılmadı		
		1965 (Ekim)			
1965-1969	Süleyman Demirel	Orhan Dengiz	1965 (Ekim)-	14	
			1967 (Nisan)		
		İlhami Ertem	1967 (Nisan)-	29	
			1969 (Şubat)		

Tablo 2.14. (devam)

SEÇİM DÖNEMİ	DEVLET BAŞKANI	EĞİTİM BAKANI	YIL/AYLAR	AÇILAN İHL ve ÇPL
1969-1973	Süleyman Demirel	Orhan Oğuz	1969 (Şubat)-	3
			1971 (Mart)	
	Nihat Erim	Şinasi Orel	1971 (Mart)-	Kapatıldı - 30
			1971 (Aralık)	
	Ferit Melen	A.Sabahattin Özbek	1971 (Aralık)-	Açılmadı
			1972 (Mayıs)	
1973-1977	Naim Talu	Orhan Dengiz	1972 (Mayıs)-	Açılmadı
			1973 (Nisan)	
Bülent Ecevit	Mustafa Üstündağ	1973 (Nisan)-	Açılmadı	
		1974 (Ocak)		
Sadi Irmak	Safa Reisoğlu	1974 (Ocak)-	29	
		1974 (Kasım)		
Süleyman Demirel	Ali Naili Erdem	1974 (Kasım)-	Açılmadı	
		1975 (Mart)		
1977-1983	Süleyman Demirel	Nahit Mentеше	1975 (Mart)-	150
			1977 (Haziran)	
Bülent Ecevit	Mustafa Necdet Uğur	1977 (Temmuz)-	83	
		1978 (Ocak)		
Süleyman Demirel	Orhan Cemal Fersoy	1978 (Ocak)-	4	
		1979 (Kasım)		
Ora. Bülent Uslu	Korg.Hasan Sağlam	1979 (Kasım)-	36	
		1980 (Eylül)		
1980-1983	Ora. Bülent Uslu	Korg.Hasan Sağlam	1980 (Eylül)-	Açılmadı
			1983 (Aralık)	

Tablo 2.14. (devam)

SEÇİM DÖNEMİ	DEVLET BAŞKANI	EĞİTİM BAKANI	YIL/AYLAR	AÇILAN İHL ve ÇPL
1983-1987	Turgut Özal	M.Vehbi Dinçerler	1983 (Aralık)- 1985 (Eylül)	2
		Metin Emiroğlu	1985 (Eylül)- 1987 (Aralık)	Açılmadı
		Hasan Celal Güzel	1987 (Aralık)- 1989 (Mart)	7
1987-1991	Turgut Özal	Yıldırım Akbulut	1989 (Mart)- 1991 (Haziran)	8
		Mesut Yılmaz	1991 (Haziran)- 1991 (Kasım)	19
		Süleyman Demirel	1991 (Kasım)- 1993 (Haziran)	16
1991-1995	Tansu Çiller	Köksal Toptan	1993 (Haziran)- 1993 (Ekim)	1
		Nahit Menteşe	1993 (Ekim)- 1995 (Ekim)	3
		Nevzat Ayaz	1995 (Ekim)- 1996 (Mart)	87
		Turhan Tayan	1996 (Mart)- 1996 (Haziran)	4
		Mesut Yılmaz	1996 (Haziran)- 1997 (Haziran)	17
1995-1999	Mesut Yılmaz	Necmettin Erbakan	1997 (Haziran)- 1999 (Ocak)	Kapatıldı - 28
		Mehmet Sağlam		

Tablo 2.14. (devam)

SEÇİM DÖNEMİ	DEVLET BAŞKANI	EĞİTİM BAKANI	YIL/AYLAR	AÇILAN İHL ve ÇPL
1999-2002	Bülent Ecevit	Metin Bostancıoğlu	1999 (Ocak)- 2002 (Temmuz)	Kapatıldı - 17
		Necdet Tekin	2002 (Temmuz)- 2002 (Kasım)	Kapatıldı - 7
2002-2007	Abdullah Gül	Erkan Mumcu	2002 (Kasım)- 2003 (Mart)	4
	R.Tayyip Erdoğan	Hüseyin Çelik	2003 (Mart)- 2007 (Ağustos)	18 Kapatıldı - 15
2007-2011	R.Tayyip Erdoğan	Hüseyin Çelik	2007 (Ağustos)- 2009 (Mayıs)	7
		Nimet Çubukçu	2009 (Mayıs)- 2011 (Temmuz)	53
2011-2015	R.Tayyip Erdoğan	Ömer Dinçer	2011 (Temmuz)- 2013 (Ocak)	200
		Nabi Avcı	2013 (Ocak)- 2016 (Mayıs)	473

2.5.3.5. İmam-Hatip Okullarında İnsan ve Özgürlük Problemi

İmam-Hatiplerin insan ve özgürlük problemi İslam düşünce geleneğindeki insan ve özgürlük problemiyle ilişkilidir. İlk Çağ ve Yeni Çağ düşüncesindeki bazı filozofların insan ve özgürlük problemlerine ilişkin yaklaşımları da bunu dolaylı olarak desteklemektedir.

İmam-Hatip Okullarına metodlu bilimin yapıldığı yer olması itibariyle Yeni Çağ düşüncesi etki etmiştir. Zira İmam-Hatip Okulları inanç merkezli olduğu kadar aynı zamanda da düşünce merkezlidir. Hem İslam'ın felsefesini, Kur'an'ı ve lisanını; hem de Batı'yı lisanıyla vermeye çalışmıştır (Mert, 2014: 183). İmam-Hatipler insanı inşa ederken hem bu dünyayı hem de ahireti esas almıştır. İmam-Hatiplerin amacı hem aklıyla hem de imanıyla diğer bir ifadeyle hem kalbiyle hem de kafasıyla hareket eden

insanlar yetiştirmek olmuştur. Dolayısıyla İmam-Hatipler için eğitim, yalnızca dünyevi olana değil aynı zamanda uhrevi olana yöneliktir. İnsanın maddi ve manevi alanına hitap etmesi bakımından da İmam-Hatiplerin bütüncül bir insan anlayışı ve eğitim tasavvuru vardır.

İslam, insanı bütüncül bir şekilde ele alan bir dindir. Sorumluluğu üstlenen (Kur'an-ı Kerim, 33:72) insan akla sahip bir varlık olması ve manevi yönünün olması itibariyle değerli kılınmıştır. Platon'a (Özcan, 2016: 88) göre de insan akli ile bilgelige ulaşabilen sorumlu bir varlıktır. Diğer taraftan İslam'ın ilme verdiği kıymet İmam-Hatip Okullarının insan anlayışı temelinde etkilidir. Kur'an-ı Kerim'in (96:1) insana ilk emri "Yaratan Rabbinin adıyla oku!" dur. Hadis-i Şerif'e göre "İlim öğrenmek her Müslümana farzdır" (İbn Mâce'den Akt. Ağaoğlu, 2019: 467). Bununla birlikte Kur'an-ı Kerim, insanın "kendisini okumasını, anlamasını, üzerinde derinlemesine düşünmesini, fikir ve davranış alanında daima gündemde tutmasını istemektedir" (Serinsu'dan Akt. Kara, 2016: 19). Sokrates de insanların kendileri üzerine tefekkür ederek kendilerini tanımalarını telkin etmiştir (Aster, 2005: 169). Zaten Sokrates'in düşüncesinde insanın kendini bilmesi, insanın sorumluluğunun kaynağıdır (Cassirer, 1980: 15). Dolayısıyla sorumluluğu üstlenen ve dünyaya halife olarak gönderilen insanın Allah'ın yarattığı canlı ve cansız kâinattaki bütün mevcudatı niçin yarattığını bilmesi, aynı zamanda insanın varoluş gayesiyle birlikte kendini tanıması bakımından önemlidir. İmam-Hatiplerin insan yetiştirme düzeni de 'oku' emrine karşılık olarak ilim öğrenme, ilmi amelle taçlandırma ve insanın kendisini tanıması esasına dayanmaktadır.

Cebriyye, Mu'tezile ve Eş'ariyye ekolleri insanın hürriyeti konusunda ihtilafa düşmüş olsalar da Allah'ın iradesi karşısında insanın sınırlı bir hürriyete sahip olduğu konusunda birleşmektedir. Spinoza'nın (Cihan, 2010: 188) düşüncesinde, mutlak özgürlüğe sahip olan Tanrı'nın aksine mutlak özgürlüğe sahip olmayan insan, aklını kullanıp Tanrısal yasalara uyduğu müddetçe özgürdür. Öte yandan Platon (2010: 54-55: 369b-c) ve Aristoteles (2014: 229: 1178b) de insanın toplumsal bir varlık olduğuna ve insanların birlikte yaşamasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu da kanunlara dayalı devlet düzenini gerekli kılmaktadır. İmam-Hatip Okullarının devlete bağlı olarak din eğitim-öğretimi yaptığı göz önünde bulundurulursa, İmam-Hatip Okulları'nın özgürlük düşüncesi, dinin ve aklın prensipleriyle bir başka ifadeyle de İslam'ın esasları ve devletin koyduğu kanunlara dayalıdır. İnsan, Kur'an-ı Kerim ve

hadisler çerçevesinde Allah'ın emirlerine uyduğu ölçüde ve devletin kanunlarına riayet ettiği ölçüde özgürdür.

2.5.3.5.1. Dinî Kültürü Aktarmada Okulun Rolü

Okul, eğitim ve öğretim kurumu olmakla birlikte aynı zamanda da bir kültür kurumudur. Bireyi sosyal hayata hazırlayan okul, ailenin ve sosyal çevrenin gelişigüzel bir şekilde yaptığı kültür aktarımını, belli bir plan ve program doğrultusunda sistematik olarak yapmaktadır (Tezcan, 1985: 136). Bu yönüyle okul, teorik ve pratik bilgilerin eğitim-öğretim yoluyla aktarıldığı bir kurum olmanın ötesinde kültürel değerlerin aktarımını sağlayarak gelenekle geleceğin bağlantısını kuran bir köprü vazifesi görmektedir. Okul kültürel değerleri aktardığı gibi dini değerleri de aktarmalıdır. Şayet okul, dine bigâne kalır ve gerçek dini öğretmezse insanların karakter oluşumunu, bireyselleşmesini ve sosyalleşmesini devlet dışı örgütlere bırakması kaçınılmazdır. Dolayısıyla insanın amaç olduğu bir eğitim sisteminde dinin insanı inşa edici yönü ihmal edilmemelidir. Okul, dini değerlerin de yaşatıcısıdır. İmam-Hatip Okulları da insan yetiştirmeye çalışan, toplumun kültürünü, ahlakını, dinini yaşatmaya ve taşımaya çalışan okullar olmuştur.

2.5.3.5.2. Başlangıçtan İtibaren Zihinsel ve Duygusal Değişimde İmam-Hatip Okulları

Esas olarak eğitimde üç alanda değişim yaşanmaktadır. Bunlar, “bilgi felsefesindeki değişim”, “eğitim teknolojilerindeki değişim” ve “insana bakış ve insandan beklentinin üzerindeki değişim” dir (Gürcan, 2017: 121). Eğitim sahasında teknolojik gelişmelerin yaşanmaması düşünülemez. Teknoloji, beraberinde sosyal bir eğitim-öğretimi de aktarmaktadır (Perrin, 1992: 96). Bilimsel çalışmalar sürekli geliştiği için teknoloji, kaçınılmaz olarak her yeni dönemde bir öncekinden daha gelişmiş olmaktadır. İmam-Hatip Okulları dini ilimlerin yanında pozitif bilimlerin de öğretimi yapıldığı için bilimsel ve teknolojik çalışmalar bu okullar için oldukça önemlidir. Ayrıca devlet, eğitim kurumlarında bilimsel çalışmaları desteklemektedir. Türk milli eğitim ilkelerinden 'bilimsellik' ilkesi gereğince “bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları, gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir” (METK, 1973). İmam-Hatip Okulları bu destekle birlikte bilimsel gelişmelere olan yönelimi her geçen gün artmıştır. Özellikle katsayı, başörtüsü gibi engeller kaldırıldıktan sonra İmam-Hatipler'e olan ilgi artmış ve bu okulların

öğrencileri pek çok bilimsel projede başarı göstermiştir (Asan, 2019). Öte yandan teknoloji, insan hayatını kolaylaştıran bir unsurdur ve İslam, bilimin insanlığın hayrı için kullanılmasına karşı bir hüküm koymamıştır. İmam-Hatip Okulları da teknolojiye Allah'ın dünya nimeti olarak bahsettiği ve insanın aklını kullanıp çalışarak kazanacağı bir şey olarak baktığı içindir ki bu okullar teknoloji ile barışık olmuştur.

2.5.3.5.3. İmam-Hatiplerin İnsan ve Özgürlük Problemi

Tarihî sürece bakıldığında Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde dine yönelik tutum ve zihniyetlerin önemli gelişmeler ışığında seyrinin değiştiği görülmektedir. Bu gelişmeler bilhassa, doğrudan doğruya dine yaklaşım ve zihniyet bağlamında, İmam-Hatiplerin insan ve özgürlük problemini şekillendirmiştir. Mert (2014: 19-21), bu tarihsel gelişmeleri birbirlerine zıt üç kutuplu kırılma noktası ile sınıflandırmıştır:

1) 23 Nisan 1920 Meclis Hükümeti Dönemi: Eski değerlerin muhafaza edilmeye çalışıldığı süreçtir.

2) 3 Mart 1924 dönemi: Redd-i Miras dönemidir.

a) Hilafet İlgâ edilmiştir.

b) Şer'îye ve Evkaf Vekaleti lağvedilmiştir.

c) TTK yürürlüğe konmuştur.

d) 1932-1949 yılları arasında devlet din öğretimine mücadele etmemiştir ve ezanın Arapça okunması yasaklanmıştır.

3) 14 Mayıs 1950 ve sonrası: Dini hayatta normalleşmenin başladığı süreçtir.

a) Halk-devlet bütünleşmesi hız kazanmıştır.

b) Dinin özgürlük alanı genişlemiştir.

c) Din eğitim-öğretiminde kalıcı okullaşma süreci başlamıştır.

d) Siyasi/resmi zihniyette dini eğitime olduğu kadar dini değerlere ve dini yaşama bakışta yumuşama ve normalleşme başlamıştır.

İmam ve hatip yetiştiren düzen esasen medreselerin kapatılmasıyla bozulmuştur ve bunların yerine göstermelik bir kurum gibi kurulan İmam-Hatip Mekteplerinin 6 yıl sonra 1930'da kapatılması da din eğitimi bakımından büyük bir boşluğu beraberinde getirmiştir (Mert, 2014: 53). Bu süreçte din özgürlüğü bakımından halk çeşitli engellerle karşılaşmıştır. Dini yayın yapılamamış ve halk din eğitiminden mahrum bırakılmıştır. 1933'ten itibaren Arapça Ezan yasağı getirilmiştir. Pek çok yerde imam bulunamadığı için cenazeler namazı kılınmadan defnedilmiştir (Mert, 2014: 30).

Tek parti döneminde bir özgürlük sorunu olarak halkın dini değerleri yaşama noktasında pek çok sıkıntı yaşadığı anlaşılmaktadır (bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Edib, t.y.). Dine karşı bu tutum kuşkusuz İmam-Hatiplerin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Demokrasinin bir gereği olarak halkın din eğitimi ihtiyacının tatmin edilmesi gerekmektedir. Bu özgürlüğün de bir gereği mahiyetindedir. "Gerçek demokrasi, otoriterliği reddeder" ve bireysel özgürlüğü koruyup geliştirir (Tezcan, 1985: 100). Ancak özellikle tek parti iktidarının İmam-Hatipler'e yönelik olarak demokratik yaklaşım içerisinde olduğundan söz etmek mümkün değildir. İmam-Hatiplerin tek parti döneminde açıldığı gerçeği tartışma götürmez bir gerçek olsa da esas itibariyle açılmalarında insanların din özgürlüğünü rahatça gerçekleştirebilmesi maksadı yoktur. Zira İmam-Hatip kursları esas olarak din görevlisi ihtiyacını karşılamak amacıyla değil, demokrasiye geçiş safhasında siyasi planlar uğruna sembolik olarak açılmıştır ki bunun en bariz göstergesi 10 aylık İmam-Hatip kurslarının faaliyete geçmeden önce 'İmam Hatip Okulu' şeklinde düşünülmemesidir (Mert, 2014: 135).

1946 ile 1950 arasındaki dönem, bir yönüyle milletin demokratik tarihinden getirdiği tecrübeleri, Batı demokrasisinin nazari ve pratik boyutlarıyla birleştirip kendi öz değerleri ve gereksinimlerine göre bir demokrasi kurma savaşımının ilk adımlarıdır (Karpata, 2010: 52). Çok parti mücadelesinin temel amaçlarından birisi bireyin mutluluğunu eksene alarak bireye duyulan saygının kökleştirilmesidir (Karpata, 2010: 524). Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi ile birlikte dini özgürlüklerin önündeki engeller önemli ölçüde kaldırılmış ve din eğitim-öğretiminde okullaşma sürecinin yolu açılmıştır. Başbakan Adnan Menderes'in laiklik prensibinin gereği olarak din ve vicdan özgürlüğü hususunda zorlama yapmamak gerektiği düşüncesi doğrultusunda Türk Ceza Kanunu'nun 526. maddesine dayanılarak ezan ve kametin Arapça okunmasını engelleyen kararı kaldırması bu sürecin ilk ve en önemli adımıdır (Mert, 2014: 143).

Laik bir devlet, din devleti olmadığı için dinin emir ve yasaklarının uygulayıcısı yahut zorlayıcısı değildir (Kışlalı, 2001: 152). Ancak İmam-Hatip Okulları, pek çok zaman siyasi otoritelerin baskısı altında kalmış ve özgürlükler bağlamında kısıtlanmıştır. Bu gelişmeler insan özgürlüğü için olumsuz durumlardır. Bu okulların öğrencileri özgür bir biçimde din eğitimi alabilmek adına pek çok mücadele vermiştir. 1970 sonrasındaki engellemeleri kısaca ifade etmek gerekirse, bunlardan ilki İmam-

Hatiplere ve üniversitelere girişte yaşanan engellerdir. İkincisi ise başörtüsü yasağıdır.

1972 yılında 2. Nihat Erim Hükümeti döneminde hazırlanan 'İmam-Hatip Okulu İdare Yönetmeliği'nin 'öğrenci kayıt kabul şartları' ile ilgili 117.maddenin d fıkrasında kayıt yaptırma koşulu "erkek olmak" olarak belirtilmiş ve bu sebepten kız öğrencilere kayıt yapma imkânı tanınmamıştır. Bu fıkra 1976 yılında Danıştay Başkanlığı'nın kararı ile iptal edilmiştir ve 1977-1978 öğretim yılı ile kız öğrencilerin İmam-Hatip Liselerine alınması mümkün olmuştur (Güney, 2016: 105-106). 12 Eylül 1980 darbesinden sonra Başbakan olarak görev alan emekli Oramiral Bülent Ulusu'nun (Akt. Güney, 2016: 115) "Kadından imam mı olur? Bunlar burada neden okuyorlar?" şeklindeki İmam-Hatipleri ve kız öğrencileri hedef alan açıklamaları basına yansımıştır.

1739 sayılı kanunun (METK, 1973) 32.maddesi gereğince İmam-Hatip Liseleri adını alan bu okullar, yükseköğrenime hazırlayıcı bir statü kazanmıştır. Lise edebiyat kolu programları uygulayan bu okulların mezunları, edebiyat kolu programı uygulayan diğer liselerin mezunları ile aynı fakülte ve yüksekokullara girme hakkı elde etmiştir (Ünsür, 2005: 286). METK'nin bu değişikliği ile yalnızca Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi, İmam-Hatip öğrencilerini 'edebiyat kolu' olarak ilgili bölümlerine kabul etmiştir (Güney, 2016: 93). Ancak METK'nin getirdiği haklardan çeşitli tartışmalar ve intibak sorunları nedeniyle uygulamada gecikme yaşanmış, 1976-1977 öğretim yılı mezunları bu haklardan faydalanabilmiştir (Ünsür, 2005: 287).

16 Haziran 1983 tarih ve 2842 Sayılı kanunun 10. maddesi ile METK'nin 31. maddesi "Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır. Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yükseköğretim kurulu tarafından tespit edilir" (Resmî Gazete, 1983) şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklikle İmam-Hatip Liseleri ve bütün meslek liseleri tüm yükseköğrenim kurumlarına girebilmek için üniversite sınavlarına girme hakkı elde etmiştir ve neticede "yükseköğrenime yönelme yolunda meslek liseleri ile diğer ortaöğretim kurumları arasındaki 'fırsat eşitsizliği' giderilmiştir" (Ünsür, 2005: 288).

1999 yılında YÖK tarafından yürürlüğe konan katsayı uygulamasıyla öğrenciler arasındaki eşitlik dengesi puan bazında bozulmuştur. Bu uygulama, İmam-Hatip Liselerinden mezun olanların üniversitelerde farklı bölümlere girmeleri

zorlaştırılmıştır. Katsayı uygulaması, 2012'de yapılan üniversite giriş sınavlarında geçerli olmak üzere bütün öğrenciler için eşitlenmiştir ve İmam-Hatip mezunları yıllar sonra istedikleri bölüme diğer okulların mezunlarıyla eşit bir biçimde girme hakkına sahip olmuştur (Güney, 2016: 270-271).

28 Şubat sürecinde başörtüsü yasağı da İmam-Hatip mezunlarına üniversiteye girişte getirilen katsayı sorunu gibi özgürlükler bağlamında getirilen kısıtlamalardandır. Başörtüsünü açmadığı için okula alınmayanlar devamsız sayılarak sınıfta bırakılmış ancak eğitim camiasındaki bazı kişilerin girişimlerinin netice vermesiyle telafi kursları düzenlenmiştir (Güney, 2016: 262-263).

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

3.1. Sonuç

Köy Enstitüleri ve İmam Hatip Okulları Türkiye'de en çok tartışılan iki okul tipidir. Her ikisi de aynı topluma aittir ve aynı kuruma bağlı olarak Anayasanın teminatı altında açılmıştır. Ancak birbirlerinden pek çok bakımdan farklılaşmaktadır. Farklılıkları, zihniyetlere göre amaç ve daha önemlisi öğretim programlarının hazırlanmasına vesile olan zihniyet farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu farklılaşma her iki okulun da insan ve özgürlük problemlerine ilişkin yaklaşımlarının değişkenlik göstermesiyle de ilişkilidir. Dolayısıyla insan ve özgürlük problemleriyle bağlantılı olarak ilgili okullarda fikrî zemin, yasal dayanaklar, müfredat programları ayrışmaktadır.

İmam-Hatip Okullarını ve Köy Enstitülerini pek çok bakımdan benzerlik ve farklılıklarına göre bir mukayeseye tabi tutmak mümkündür. Eğitim-öğretim politikalarının Türk siyasi hayatı etrafında şekillenmesi, bu okulların benzer yönlerinin ortaya çıkmasında fazlasıyla etkili olmuştur. Can(2016), hegemonya ve karşı-hegemonya inşasında eğitimin rolünü incelediği çalışmasında Köy Enstitüleri ve İmam-Hatip Okullarının öğretim programları, müfredat içerikleri, mezuniyet işlemleri gibi teknik süreçlerde temelde Batı menşeli bir eğilimin olduğunu, bunun Köy Enstitüleri için anlaşılabilir olmasına rağmen İmam-Hatip Okulları için çelişkili bir durum oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu durum ancak yeni kurulan Cumhuriyet'in modernleşme çabaları ile İmam-Hatip Okullarının eğitim-öğretim içerikleri bağlamında anlaşılabilir olmaktadır. Zira dünyevî amaçları önceleyen Batı'ya yönelik hareketleri sonucunda eski gelenek ve göreneklerin terk edilmesi ile İslami geleneğe uygun içerikte bir eğitim-öğretim verilmesi arasında çelişki olduğu ortadadır. Bu ise temelde büyük bir çoğunluğu Müslüman olan halkın dini eğitim-öğretim ihtiyacının engellenememesi yahut sağlanamaması nedeniyledir. Burada halkın eğitim-öğretim ihtiyacının kaynağının nereden geldiği sorusu cevaplanmalıdır. Bunun kaynağı, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte her ne kadar rejim değişmiş olsa da halkın çok büyük bir kesimini oluşturan Müslüman halkın dini inancında değişiklik olmamasıdır.

Eğitim-öğretim durumları açısından Köy Enstitülerinin ve İmam-Hatip Okullarının ders içeriklerine, dolayısıyla müfredatlarına bakmak gerekmektedir. Köy Enstitülerinin ve İmam-Hatip Okullarının zamanla ders programlarında değişiklikler

yapılmıştır. Köy Enstitülerinin kapatılmış olması ve daha az bir süre içerisinde faaliyet göstermesi neticesinde ders programlarında yaşanan gelişmeler daha kısıtlı olmuştur. Köy Enstitülerinde uzmanlaşma alanına göre şekillenen bir müfredat programı vardır. Öğrenciler uzmanlaşma alanına geçmeden önce temel derslerin eğitimini almış, sonrasında ise biçki-dikiş, demircilik gibi farklı kollara ayrılmıştır. Dersler, el ve beyin ilişkisi içerisinde hem kuramsal hem de uygulamaya yöneliktir. Öğrencilerin derslerde öğrendiği teorik bilgilerin hemen hepsi uygulamada kendine yer bulmuştur. Bu bakımdan Köy Enstitüleri, iş için eğitim ilkesiyle öğrencinin aktif katılımını amaçlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenme esasına dayalı bir eğitim modelidir. Köyün ve köylünün fiziki ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen uygulamalı bir eğitim modeli vardır. Din içerikli bir eğitim yoktur. Öğrencinin dünyevi ihtiyaçlar doğrultusunda eğitildiği ve pozitivist bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Köy Enstitüleri, insan ve özgürlük anlayışı nedeniyle sağ ve sol görüşlü kişiler tarafından eleştirilmiştir. Enstitü mezunlarının tekrar köy için görevlendirilmeleri bazıları için insanların hayatının köyle sınırlandığı ve köye mahkûmiyet şeklinde değerlendirilmiştir. Bu kişilerin görevlendirildikleri köylerde toprağa esir edilerek şehirdeki öğretmenlere göre çok daha fazla sorumluluk sahibi olmasının ve ağır şartlarda çalışmasının eşitliğe aykırı olduğunu savunanlar olmuştur. Ayrıca öğrencilerin enstitülerin inşaatlarında birer işçi gibi çalıştırılmaları da eleştirilmiştir. İmam-Hatip Okullarında dersler genel anlamda teorik olmakla birlikte meslek dersleri olarak da tabir edebilecek olan kendi alanına özgün dini içerikli derslerde Kur'an-ı Kerim'i okumaya, Arapça'yı öğrenmeye ve hitabete yönelik uygulamaların yer aldığı ifade edilebilir. Psikoloji, tarih, coğrafya, fizik, kimya gibi genel kültür düzeyine hitap edecek derslerin yanı sıra gına yani müzik, terbiye-i bedeniye, tefsir, hadis gibi ruh eğitimine yönelik dersler ile manevi ilimlerin verildiği görülmektedir.

Köy Enstitüleri insanı yalnızca bu dünyanın amaçlarına hizmet eden bir varlık olarak görerek insanı nesneleştiren bir okul olmuştur. İş okulunun etkisinde eklektik bir eğitim-öğretim anlayışı vardır. Köy Enstitülerinin yapmaya çalıştığı şey tek tip insan yetiştirmeye dayalı kitlesel eğitimidir. Köy Enstitüleri iktisadi gayeyi takip etmiş ve bununla birlikte halkın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve iş vasıtasıyla el ile kafa maharetlerine hitap ederek fiziken insanları içtimai olarak da ekonomiyi güçlendirmeye çalışmıştır. İmam-Hatip Okulları ise insanın hem maddi hem de manevi yönüne yönelen bütüncül bir insan anlayışı ortaya koymuştur. Hem pozitif

bilimlerin hem de dini bilimlerin bir arada olduğu bir eğitim-öğretim modeli vardır. Köy Enstitüleri modeliyle köyün içten canlandırılması ve kalkındırılması yolunda pek çok şeyin gerçekleştirildiği söylemek mümkündür. Okuma-yazma bilmeyen köylü halkın eğitim ihtiyacı karşılanmaya çalışılmış ve tamamen olmasa da temelde başarılı olunduğu görülmektedir. Tarımsal açıdan köyün ihtiyaçları doğrultusunda iş esasına dayalı bir eğitim verilmesi neticesinde ilkel metotlardan daha modern metotlara geçiş ve daha bilinçli bir tarım yapıldığı görülmektedir. Tarımsal açıdan okul yöneticileri, öğretmen ve köylü halk arasında bir dayanışma olduğu görülmektedir. Ancak din eğitimine yönelik bir ders olmadığı için çoğunluğu Müslüman olan köylü halkın din eğitimi ihtiyacına yönelik bir cevap verilememiştir. İmam-Hatip Okulları ise halkın din eğitimi ihtiyacından doğmuştur. Bu ihtiyaç hem halkın bilgi eksikliğinden hem de din adamı yetiştirme konusundaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır.

İmam-Hatiplerin görevi İslam inancının gerektirdiği kulluk bilincine sahip insanlar ve özelde de halkın din eğitimi ihtiyacına cevap verecek din adamını yetiştirmek olmuştur. Çoğunluğu Müslüman halkın oluşturduğu ülkede İmam-Hatipler, dini bilgilerin öğrenildiği ve din adamlarının yetiştirildiği okullardır. Bu okulların insan yetiştirme düzeninin kaynağı İslam dinidir. Doğal olarak insan ve özgürlük bağlamında dayandığı temel esaslar da İslam düşünce geleneğinin esaslarıdır. İnsan, sorumluluğu üstlendiği için kendisinden beklenen şey de Allah'a kulluk etmesidir. Bu kulluğu layıkıyla yerine getirebilmesi ise aklına ve nefesine hâkim olması ile mümkündür. Zira dünyada bir imtihan sürecinden geçen insan, nefs-i emmâreden nefs-i mutmainne ulaşmakla vazifelendirilmiştir. Bu da insân-ı kâmile ulaşmaktır. İslam'da insan fiillerinin hürriyeti konusundaki görüşler ise mezheplere göre çeşitlenmektedir. Mu'tezilî, Eş'ariyye, Mâtûrîdiyye mezhepleri farklı görüşler ileri sürmüştür. Mu'tezilî, insanın fiilleri kendi iradesiyle kendisinin oluşturduğunu düşünmüştür. Eş'ariyye ise Allah'ın mutlak iradesi karşısında kulun irade-i cüziyyesini kullanmakta zorunlu olduğunu düşünmüştür. Mâtûrîdiyye insanın fiili gerçekleştirmede bağımsız olmadığını, insan tercihte bulunduğu Allah bu fiili gerçekleşmesi için irade ederse bunun yaratılacağını düşünmüştür. Neticede bu mezhepler, insanın irade ve hürriyetinin sınırsız olmadığını göstermektedir.

Hem Köy Enstitüleri hem de İmam Hatip Okulları Batı zihniyet yapısının tesiri altında kurulan okullar olmuştur. Bunlardan Köy Enstitüleri, aydınlanma sonrası ortaya çıkan pozitivizm, materyalizm, pragmatizm gibi görüşleri ihtiva eden bir

arkaplanına sahiptir. Köy enstitüleri görünen üzerinden hareket ettiği için maddecidir ve dolayısıyla bu maddi yön itibarıyla elde edilecek yarar açısından pragmatisttir. Bir başka ifadeyle köy enstitüleri değerleri ifade etmesi açısından pozitivist bir ahlak anlayışına sahiptir ki bu pozitivist ahlak anlayışı menfaate dayalı olması açısından da pragmatist olmaktadır. İmam-Hatip Okulları ise çağdaş bilim anlayışıyla akli ve dini birleştiren okullar olmuştur. İmam-Hatip Okulları esas olarak İslam'ın temel prensiplerini felsefi bir düşünüşle yani akılla yorumlanarak yeni bir senteze kavuşturma esasına dayalıdır. İmam-Hatip Okulu programları için insan ve özgürlük kavramları kanunlar ve İslami prensipler çerçevesindedir. Devletin ortaya koyduğu kanunlar değiştirilip geliştirilebilir olsa da bireyler devletin ortaya koyduğu kanunlara bağlı olduğu müddetçe özgürdür. Diğer taraftan insan, Allah'ın kendisine tanıdığı alan çerçevesinde, emir ve yasaklara uyduğu ölçüde, cüz-i irade dahilinde özgürdür. Ancak belirtmek gerekir ki Batı düşüncesinin alabildiğine sınırsız özgürlük anlayışı karşısında İslam'ın özgürlük anlayışı mutlak bir özgürlük anlayışı olmayıp sınırlıdır. Zaten Allah'ın emrettiği şeyler insan özgürlüğünü kısıtlamayan şeylerdir. Dolayısıyla İmam-Hatip Okullarında Kur'an ve Hadisler ışığında yapılacak olan programlara göre insan özgürdür.

Her iki okul da laik devlet düzeninin bir kurumudur. Bu bakımdan laik devlet kurumundan da laik bireyler yetiştirmesini beklemek doğaldır. Köy Enstitüleri ile ortaya çıkarılması istenen insan modeli, çalışkan, saygılı, işbirliğine yatkın, üretici, araştırmacı, analitik düşünebilen, sorumluluk bilinciyle hareket eden bir insan modelidir. Köy Enstitülerinde Atatürk İlke ve İnkılaplarına sıkı sıkıya bağlı, milli duyarlılığı yüksek insanlar yetiştirmek amaçlanmıştır. İmam-Hatip Okulları ile ortaya çıkarılması istenen insan modeli ise kanunlara tâbi, dini bilgisi ve kültür seviyesi yüksek, halkın din ihtiyacına karşılık verebilecek, diğerkâm, ölçülü, tutumlu, hoşgörülü bir insan modelidir.

Köy Enstitüleri kapatılmasına rağmen İmam-Hatip Okulları faaldir. Köy Enstitüleri, döneminde okuma-yazma oranının düşük oluşu göz önünde bulundurulduğunda nüfusun büyük bir kısmını oluşturan köylünün eğitimindeki boşluğu doldurması bakımından; İmam-Hatip Okulları ise din adamı yetiştirerek ülkenin manevi açlığını doyumak ve kültürel yönden nitelikli insanlar hazırlaması bakımından Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir.

3.2. Öneriler

Çalışma konusu eğitim, felsefe, tarih, sosyoloji gibi birden fazla alanda tetkik edildiği için çok geniş bir kapsama sahiptir. Bu kapsamın genişliğinden ötürü literatür çok zengindir ve haliyle konuya ilişkin yazılı materyal de çok fazladır. Çalışmada, mümkün olduğu kadar araştırma konusuyla sınırlandırılmış temel içeriklere yer verilmiştir. Tonguç, Yücel gibi kurucu isimlerin görüşleri doğrultusunda konu anlaşılma ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma konusunu ilgilendiren materyallerden belli başlı olanlar incelenmiştir. İlgili okullar üzerine daha detaylı bir çalışma yapılması ve daha farklı perspektiflerden değerlendirmeler yapılması mümkündür. Kafa ve kol birlikteliği ile oluşturulan Köy Enstitüleri modeli ile kafa ve kalp birlikteliğinin meydana getirdiği İmam-Hatip Okullarını birbirlerinin düşmanymış gibi algılamadan bir toplumun ve bireyin hayatı için önemini vurgulayan çalışmaların ayrıntılı bir şekilde yapılması için genç nesillere fırsat verilmesinin doğru olacağı kanaatindeyim.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (2014). *Dünden bugüne eğitim 1920-2012 eğitime can verenler*. Ankara: II. B. Atatürkçü Düşünce Derneği Yayını.
- Ağaoğlu, R. A. (2019). Hadisler ışığında kadınların istihdamı meselesi. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 459-473. Erişim: 03 Aralık 2020, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihya/570923>
- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: III. B. Savaş Yayınları.
- Akın, R. (2000). “Kemalist devrim ve devlet tartışmasına katkı”. B. Dellaloğlu (ed.) *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı*. 11. 173-188.
- Akpınar, B. (2015). Eğitimde madde-mana dengesi arayışı: İmam-Hatip Okulları. *Eğitime Bakış Dergisi*. 35. 12-18. Erişim: 19 Ocak 2020, https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/Egitime_Bakis_35_sayi.pdf
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2007*. Ankara: XI. B. Pegem A Yayıncılık.
- Altunya, N. (2009). *Köy Enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. İstanbul: Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği (KAVEG).
- Anayasa, 334 (1961). Erişim: 12 Nisan 2020, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1961-anayasasi/>
- Anayasa, 491 (1924). Erişim: 12 Nisan 2020, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/>
- Anayasa, 2709 (1982). Erişim: 12 Nisan 2020, https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos’a etik*. Furkan Akderin (çev.), İstanbul: I. B. Say Yayınları.
- Aristoteles. (2017). *Politika*. Furkan Akderin (çev.), İstanbul: III. B. Say Yayınları.
- Arslan, A. (2007). *İlkçağ felsefe tarihi: Aristoteles* (Cilt 3). İstanbul: I. B. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Arvasi, S. A. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Asan, Y. (2019, 2 Mart). Adım adım zirveye. *Yeni Şafak*. Erişim: 23 Kasım 2020, <https://www.yenisafak.com/gundem/adim-adim-zirveye-3449272>
- Aster, E. von. (2005). *İlkçağ ve ortaçağ felsefe tarihi*. Vural Okur (çev.), İstanbul: III. B. İm Yayın Tasarım.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: II. B. DEM.
- Bacon, F. (2012). *Novum organum: Tabiatın yorumu ve insan alemi hakkında özlü sözler*. Sema Önal (çev.), İstanbul: I. B. Say Yayınları.
- Bal, H. (1991). *1924 raporunun Türk eğitimine etkileri ve J. Dewey’in eğitim felsefesi*. İstanbul: I. B. Kor.
- Balkır, S. E. (1974). *Dipten gelen ses Arifiye Köy Enstitüsü 1940-1946*. İstanbul: Hür Yayınevi.
- Baltacı, C. (2000). Türk eğitim sisteminde Kur’an Kursları’nın yeri. *Kur’an Kurslarında eğitim, öğretim ve verimlilik* (s. 15-18). Erişim: 20 Ocak 2019, http://isamveri.org/pdfdr/D136507/2000/2000_BALTACIC.pdf

- Başaran, M. (1974). *Tonguç yolu Köy Enstitüleri: Devrimci eğitim*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Başaran, M. (1990). *Özgürleşme eylemi: Köy Enstitüleri*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Berkes, N. (2012). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: XVIII. B. YKY.
- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar*. Zekeriyya Uludağ, Çiğdem Uğursal ve Nevzat Bakır (çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). “Köy Enstitülerinde öğretim programları ve öğretim”. C. Kavcar (ed.). *60. kuruluş yıldönümünde Köy Enstitüleri* (s.16-22). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Blough, G. ve Blackwoof, P. (1953). *Köy öğretmenlerinin halk ile münasebetleri*. Fatma Varış (çev.), İstanbul: I. B. Milli Eğitim Basımevi.
- Bolay, S. H. (2012). *Felsefeye giriş*. Ankara: IV. B. Akçağ.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Bozkurt, N. (1997). “Descartes, gerçekten modern çağın öncüsü müdür?”. I. Şimşek (ed.). *Cogito Cogito, Öyleyse Descartes*. 10. 119-130.
- Burdeau, G. (1964). *Demokrasi -sentetik deneme-*. Bülent Nuri Esen (çev.), Ankara: Ajans Türk Matbaası.
- Burger, E. (1944). *İş pedagojisi*. Fikret Kanad (çev.), Ankara: I. B. Recep Ulusoğlu Basımevi.
- Büyükdüvenci, S. (2019). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2). 583-597. Erişim: 31 Ekim 2020, https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000771
- Can, C. (2016). *Hegemonya ve karşı-hegemonya inşasında eğitimin rolü: Köy Enstitüleri ve İmam- Hatip okulları üzerinden karşılaştırmalı bir analiz*. Basılmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Cassirer, E. (1980). *İnsan üstüne bir deneme*. Necla Arat (çev.), İstanbul: I. B. Remzi Kitabevi.
- Cassirer, E. (1984). *Devlet efsanesi*. Necla Arat (çev.), İstanbul: I. B. Remzi Kitabevi.
- Cassirer, E. (2000). “Aydınlanma çağının düşünme biçimi” Doğan Özlem (çev.). B. Dellaloğlu (ed.). *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı*. 11. 37-50.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: VI. B. Paradigma Yayıncılık.
- Cihan, M. (2010). Spinoza’nın insana bakışı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(2). Erişim: 22 Temmuz 2020, <http://dergipark.org.tr/ataunisosbil/37856>
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih tasarımı*. Kurtuluş Dinçer (çev.), Ankara: II. B. Gündoğan Yayınları.
- Cündioğlu, D. (2014, Ekim 30). *Özgürlük versus eşitlik*. Erişim: 28 Ocak 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=B9LvzJpThOU>
- Çavdar, G. (2019). *Türk eğitiminde muhafazakârlık: 1950-1960 dönemi Köy Enstitüleri-İmam-Hatipler örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun.
- Çavdar, T. (1999). *Türkiye’nin demokrasi tarihi 1839-1950*. Ankara: II. B. İmge Kitabevi Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1991). “Kavram kavramı”. *Felsefe tartışmaları* (C 10: 48-53). İstanbul: Panorama.
- Descartes, R. (1966). *Tabiat ışığı ile hakikati arama*. Mehmet Karasan (çev.), İstanbul: III. B. Milli Eğitim Basımevi.

- Descartes, R. (1989). *Ahlak üzerine mektuplar*. Mehmet Karasan (çev.), İstanbul: II. B. Milli Eğitim Basımevi.
- Descartes, R. (1998). *Yöntem üzerine konuşma*. Afşar Timuçin, Yüksel Timuçin (çev.), İstanbul: Cumhuriyet.
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 633 4121 (1965). Erişim: 22 Ocak 2020, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.633.pdf>
- Duru, K. N. (1938). *Kemalist rejimde öğretim ve eğitim*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Dündar, A. (1995). *Şeriata karşı laik eğitim özgür toplum*. Ankara: Ardıç Yayınları.
- Edib, E. (t.y.). *Kara kitab*. İstanbul: III. B. Metinler Matbaacılık.
- el-Cevziyye, İ. K. (2015). *Nefis terbiyesi*. Osman Arpaçukuru, Mehmet Ali Kara ve Alim Yücer (çev.), İstanbul: Polen Yayınları.
- Eronat, C. (drl.). (1999). *Hasan-Ali Yücel'in TBMM konuşmaları ve ilgili görüşmeler* (Cilt 2). Ankara: TBMM Basımevi.
- Eyüboğlu, S. (1999). *Köy Enstitüleri üzerine*. İstanbul: Cumhuriyet.
- Ficker, P. (1941). *İş esaslarına uygun öğretim usulleri* (Cilt 1). Hıfzırrahman Raşit Öymen (çev.), İstanbul: II. B. Cumhuriyet Matbaası.
- Goldmann, L. (1999). *Aydınlanma felsefesi*. Emre Arslan (çev.), Ankara: Doruk Yayınları.
- Gökberk, M. (1997). *Aydınlanma felsefesi, devrimler ve Atatürk*. İstanbul: Cumhuriyet.
- Gökberk, M. (2004). *Felsefe tarihi*. İstanbul: XX. B. Remzi Kitabevi.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: I. B. Ütopya Yayınevi.
- Günay, M. (2006). *Felsefe tarihinde insan sorunu*. İzmir: II. B. İlyaz.
- Günay, M. (2014). "Aristoteles'in insan anlayışı". K. Ökten (ed.). *Cogito Aristoteles*. 77. 248-256.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası: Modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Güney, Y. (2016). *Şu İmam Hatipler: İmam Hatiplerin ibret dolu hikâyesi: (olaylar - belgeler - tanıklar)*. Ankara: I. B. Akçağ Yayınları.
- Gürcan, A. (2017). "Eğitimi dönüştürmek?" F. Tanrıku (ed.). *15 Temmuz ışığında eğitimi yeniden düşünmek* (s. 119-130). İstanbul: İlke Yayıncılık Önder Basın-Tanıtım Komisyonu. Erişim: 01 Kasım 2020, <https://onder.org.tr/tr/Yayin/15-temmuz-isiğinde-egitimi-yeniden-dusunmek>
- Hacıkadıroğlu, V. (1991). "Kavramlar Üzerine". *Felsefe Tartışmaları* (C 3, 57-70). İstanbul: Panorama.
- Hanioğlu, M. Ş. (1985). *Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti ve Jön Türklük*. İletişim Yayınları.
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan*. Semih Lim (çev.), İstanbul: VI. B. Yapı Kredi Yayınları.
- İmam-ı Gazâlî. (1994). *el- Mustasfa: İslam hukukunda deliller ve yorum metodolojisi* (Cilt 1). Yunus Apaydın (çev.), Kayseri: Rey Yayıncılık.
- İmamoğlu, T. (2018). "Modern Batı ve İslam düşüncesinde insan". A. Kavak (ed.), 2. *Uluslararası Ahmed-i Hânî Sempozyumu* (s. 40-407). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları. Erişim: 28 Ocak 2020, <https://www.agri.edu.tr/upload/anasayfa/2-uluslararası-ahmedihani-sempozyumu.pdf>
- Jaspers, K. (1981). *Felsefeye giriş*. Mehmet Akalın (çev.), İstanbul: II. B. Dergâh Yayınları.

- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kanad, F. (1947). *Pedagoji* (Cilt 1). Ankara: IV. B. Ankara Ar Basımevi.
- Kant, I. (2000). "Aydınlanma nedir? Sorusuna yanıt (1784)" Nejat Bozkurt (çev.). B. Dellaloğlu (ed.). *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı*. 11. 17-22.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: III. B. İletişim.
- Kaplan, Y. (2011, 9 Eylül). Türkiye-İran-Mısır Paketi-5: Dipdalgaların buluşması. *Yeni Şafak*. Erişim: 24 Ağustos 2020, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/yusufkaplan/turkiye-iran-misir-pakti-5-dipdalgaların-bulumasi-28884>
- Kaplan, Y. (2018, 28 Aralık). Siyasî kölelikten sonra epistemik kölelik: Hadislerden sonra sıra Kur’ân’da! *Yeni Şafak*. Erişim: 20 Ağustos 2020, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/yusufkaplan/siyas-kolelikten-sonra-epistemik-kolelik-hadislerden-sonra-sira-kurnda-2048682>
- Kara, M. (2016). *Kur’ân ve güzel ahlâk*. İstanbul: I. B. Üniversite Yayınları.
- Karaömerlioglu, M. A. (1998). The village institutes experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*. 25(1). 47-73. Retrieved 23 April 2020, <https://doi.org/10.1080/13530199808705654>
- Karpat, K. H. (2010). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul: I. B. Timaş Yayınları.
- Kaya, S. (2018). "Kur’an’ın insana atfettiği değer". A. Kavak (ed.), 2. *Uluslararası Ahmed-i Hânî Sempozyumu* (s. 229-245). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları. Erişim: 28 Ocak 2020, <https://www.agri.edu.tr/upload/anasayfa/2-uluslararasi-ahmedihani-sempozyumu.pdf>
- Kaymakcan, R. ve Aşlamacı, İ. (2011). İmam-Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9(22), 71-101. Erişim: 25 Ocak 2020, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/312447>
- Kerschensteiner, G. (1947). *İş okulu kavramı*. Fuat Gündüzalp (çev.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kerschensteiner, G. (1972). *Vatandaşlık terbiyesi kavramı ve uygulaması*. Hıfzırrahman Raşit Öymen (çev.), Ankara: Yeni Desen Matbaası.
- Kışlalı, A. T. (2001). *Kemalizm laiklik ve demokrasi*. Ankara: VII. B. İmge Kitabevi.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Basılmış Doktora Tezi. Columbia Üniversitesi. Ankara: İmece Yayınları.
- Köker, L. (2007). *Modernleşme, Kemalizm ve demokrasi*. İstanbul: X. B. İletişim Yayınları.
- Köy Öğretmenleri Kanunu, 3238 8367 (1937). Erişim: 09 Ocak 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3639.pdf>
- Köy Enstitüleri Kanunu, 3803 13682 (1940). Erişim: 09 Ocak 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>
- Köy Enstitüleri öğretim programı*. (1943). Ankara: Maarif Matbaası.
- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu, 4274 3244 (1942). Erişim: 06 Aralık 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/5141.pdf>
- Kranz, W. (1984). *Antik felsefe: Metinler ve açıklamalar*. İstanbul: I. B. Sosyal Yayınlar.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye’nin doğuşu*. Metin Kıratlı (çev.), Ankara: V. B. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Lindeman, E. C. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. Celâl Şentürk (çev.), Ankara: I. B. Milli Eğitim Basımevi.
- Maarif Teşkilâtına Dair Kanun, 789 (1926). Erişim: 09 Ocak 2021, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- Mardin, Ş. (1991). “Türkiye’de din ve laiklik”. Fahri Unan (çev.). M. Türköne ve T. Önder (drl.). *Türkiye’de din ve siyaset-Makaleler 3* (s. 37-80). İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEGSB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü* (1985). İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları.
- Mert, H. (2014). *Türkiye’nin dönüşüm sürecinde İmam-Hatip Liseleri*. Ankara: I. B. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 (1973) Erişim: 13 Nisan 2020, Erişim: 13 Nisan 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Öner, N. (1995). *Felsefe yolunda düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öner, N. (2013). *İnsan hürriyeti*. İstanbul: VI. B. Divan Kitap.
- Özcan, M. (2016). *İnsan felsefesi insanın neliği üzerine bir soruşturma*. Ankara: I. B. BilgeSu Yayıncılık.
- Özler, M. (2010). *İslâm düşüncesinde insan hürriyeti*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Öztek, Z. (2014). *Sağlıkta altın olaylar*. Ankara: II. B. Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı. Erişim: 20 Eylül 2020, <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/87>
- Perrin, J. (1992). *Teknoloji transferi*. Turgut Arnas (çev.), İstanbul: I. B. İletişim Yayınları.
- Piaget, J. (1941). *Okulda kendi kendini idare*. Kâzım Nami Duru (çev.), İstanbul: Maarif Matbaası.
- Platon. (2007). *Yasalar*. Candan Şentuna ve Saffet Babür (çev.), İstanbul: III. B. Kabalcı Yayınevi.
- Platon. (2010). *Devlet*. Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz (çev.), İstanbul: X. B. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi*. Işın Gürbüz (çev.), İstanbul: I. B. İletişim Yayınları.
- Recki, B. (2005). “Kant ve Aydınlanma” Hakan Çörekçioğlu (çev.). E. Çakmak (ed.) *Cogito Sonsuzluğun Sınırında: Immanuel Kant*. 41-42, 192-213.
- Resmî Gazete (1983). 14.6.1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun, 2842 (1983) Erişim: 23 Aralık 2020, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf>
- Roosevelt, E. and Roosevelt, F. (eds.). (1945). *The White House Conference On Rural Education*. Washington: National Education Association Of The United States. Retrieved 18 September 2020, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347004.pdf>
- Russ, J. (2011). *Avrupa düşüncesinin serüveni: Antik Çağlardan günümüze Batı düşüncesi*. Doğan Özlem (çev.), Ankara: I. B. Doğu Batı Yayınları.
- Russell, B. (1969). *Eğitim ve toplum düzeni*. Nail Bezel (çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sağlam, İ. (2013). İmam Hatip liselerinde yetiştirilmek istenen insan modeli. *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu* (s. 991-1001) Erişim: 27 Nisan 2020 https://www.academia.edu/25915062/İMAM_HATİP_LİSELERİNDE_YETİŞTİRİL_MEK_İSTENEN_İNSAN_MODELİ_100._YİLİNDA_İMAM_HATİP_LİSELERİ
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi 11-20. yüzyıllar*. İstanbul: I. B. Alfa Yayınları.

- Schmidt, J. (2000). "Aydınlanma neydi? Moses Mendelssohn ve Immanuel Kant Berlinische Monatsschrift'i nasıl yanıtladı?" Fahrettin Altun (çev.). B. Dellaloğlu (ed.). *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı*. 11. 23-36.
- Sennett, R. (2009). *Zanaatkâr*. Melih Pekdemir (çev.), İstanbul: I. B. Ayrıntı Yayınları.
- Sinanoğlu, S. (1998). *Türk hümanizmi* (Cilt 1). İstanbul: Cumhuriyet.
- SODEV (2019). *Türkiye'de eğitim: İmam Hatipleşme, beklentiler ve memnuniyet araştırması raporu*. Sosyal Demokrasi Vakfı. Erişim: 28 Ocak 2020, <http://sodev.org.tr/ERapor.pdf>
- Spengler, O. (1997). *Batının çöküşü*. Giovanni Scognamillo ve Nazım Sengelli (çev.), İstanbul: II. B. Dergâh Yayınları.
- Spinoza, B. (1947). *Etika* (Cilt 2). Hilmi Ziya Ülken (çev.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Spinoza, B. (2009). *Törebilim-ethica*. Aziz Yardımlı (çev.), İstanbul: III. B. İdea Yayınları.
- Stone, F. A. (1974). Rural revitalization and the village institutes in Turkey: Sponsors and critics. *Comparative Education Review*. 18(3). 419-429. Retrieved 23 April 2020, <https://doi.org/10.1086/445797>
- Şekerci, A. E. (2015). "Aydınlanmanın ulusal karakteri üzerine analitik bir deneme". B. A. Çetinkaya (ed.). *Doğu'dan Batı'ya düşüncenin serüveni* (Cilt 3). İstanbul: I. B. İnsan Yayınları.
- Şeyh Gâlib. (1953). "Tercî-i Bend". A. Gölpınarlı (ed.), *Şeyh Gâlib hayatı sanatı şiirleri*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Taşçı, S. (2000). "Aydınlanma(ma)nın felsefesi". B. Dellaloğlu (ed.). *Toplumbilim Aydınlanma Özel sayısı*. 11. 131-134.
- T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi (1944a). 7(304). 76. Erişim: 20 Ocak 2019, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/8-1944/3258-304-kasim-1944>
- T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi (1944b). 7(305). 90. Erişim: 20 Ocak 2019, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/8-1944/3259-305-aralik-1944>
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 430 229 (1924). Erişim: 20 Ocak 2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: IV. B. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Timuçin, A. (2000). "Aydınlanma düşüncesi". B. Dellaloğlu (ed.). *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı*. 11. 51-56.
- Timur, T. (1983). Atatürk ve pozitivizm. *Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi* (C 1, 94-96). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1933). *Kerschensteiner*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Canlandırılacak köy*. İstanbul: II. B. Remzi Kitabevi.
- Tonguç, İ. H. (1976). *Mektuplarla Köy Enstitüsü yılları (1935-1946)*. E. Tonguç (drl.). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin maarif dâvası*. İstanbul: III. B. Dergâh Yayınları.
- Toynbee, A. J. (2000). *Türkiye bir devletin yeniden doğuşu* (Cilt 3). Kasım Yargıcı (çev.), Cumhuriyet.
- Tunçay, M. (1981). *T.C.'nde tek-parti yönetimi'nin kurulması 1923-1931*. Ankara: Yurt Yayınları.
- Turan, O. (1979). *Türkiye'de siyasi buhranın kaynakları*. İstanbul: II. B. Nakışlar Yayınevi.
- Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif* (1996). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Türkdoğan, O. (1977). *Kemalist modelde fert ve devlet ilişkileri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2013a). *Hükümetler, programları ve genel kurul görüşmeleri* (Cilt 3) İ. Neziroğlu ve T. Yılmaz (ed.). TBMM Basımevi. Erişim: 09 Eylül 2020, https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_3.pdf
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2013b). *Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri* (Cilt 3) İ. Neziroğlu ve T. Yılmaz (ed.). TBMM Basımevi. Erişim: 09 Eylül 2020, https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_4.pdf
- Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: I. B. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Uludağ, Z. (1996). *Şehbenderzâde Filibeli Ahmed Hilmi ve spiritüalizm*. Ankara: I. B. Akçağ.
- Uludağ, Z. (2005a, Mayıs). *Batı medeniyeti içinde kaybolan varlık: insan*. Samsun Canik. Erişim: 18 Şubat 2018, <http://zekeriyauludag.com>
- Uludağ, Z. (2005b). Savater'e göre eğitim ve özgürlük. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10). 91-112. Erişim: 31 Ocak 2020, <https://dergipark.org.tr/pub/ded/312549>
- Uludağ, Z. (2006). Demokrasi terbiyesi ve Ali Fuad Başgil. *Geçmişten Geleceğe Samsun*. Erişim: 18 Şubat 2018, www.zekeriyauludag.com
- Uludağ, Z. (2010a). "Bütüncül (Holistik) eğitim felsefesi zarureti". H. R. Açar (ed.). *Küreselleşme sürecinde eğitim sorunlarının felsefi boyutu* (110-115). Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi. Ankara: Eğitim-Bir-Sen. Erişim: 01 Şubat 2020, https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/231-egitimbirsen.org.tr-231.pdf
- Uludağ, Z. (2010b, Şubat 15). *Geleceği bugünde yaşatmak*. Erişim: 18 Şubat 2018, www.zekeriyauludag.com
- Uludağ, Z. (2020). *Eğitim felsefesi -bir giriş denemesi-*. Ankara: II. B. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ülken, H. Z. (2000). *Genel felsefe dersleri*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan günümüze İmam-Hatip Liseleri*. İstanbul: II. B. Ensar Neşriyat.
- Whitehead, A. N. (1971). *Eğitimin gayeleri*. Sofi Huri (çev.), İstanbul: I. B. Milli Eğitim Basımevi.
- Yalçın, G. (2020, 23 Haziran). İsmail Hakkı Tonguç'un sırrı neydi? *Cumhuriyet*. Erişim: 20 Eylül 2020, <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/ismail-hakki-tongucun-sirri-neydi-1746877>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: VIII. B. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. ve Akandere, O. (2018). Köy Enstitülerinin ideolojik yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*. 17(35). 275-316. Erişim: 24 Nisan 2020, <http://dergipark.org.tr/tr/pub/ctad/424937>
- Yılmaz, Hakan. (2014). Tarihî olaylarda gensel devinim ve süreklilik üzerine analitik bir inceleme ve olay-olgu bağlamı. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*. 1(2). 127-159. Erişim: 02 Ağustos 2019, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/285829>
- Yılmaz, Hakkı. (2003). Eğitim sistemi içerisinde İmam-Hatip Liselerinin yeri ve tarihçesi. *II. Din şûrası: Tebliğ ve müzakereleri* (s. 519-541). Erişim: 19 Ocak 2019, http://isamveri.org/pdfdrgr/D097574/2003_2/2003_2_YILMAZH.pdf

- Yurt, Y. (2020, Nisan 29). *36 yıllık azim ve sıra dışı gayretin eseri! A. Kurt (Röportaj)*. Erişim: 26 Ekim 2020, <http://www.alacalider.com/yasam/36-yillik-azim-ve-sira-disi-gayretin-eseri-h2440.html>
- Yücel, H. Â. (1938). *Türkiye’de ortaöğretim*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Yücel, H. Â. (1993). *Milli eğitimle ilgili söylev ve demeçler*. Ankara: I. B. T.C. Kültür Bakanlığı.
- Yücel, H. Â. (2011). *Allah bir*. İstanbul: I. B. Hoşgorü Yayınları.
- Zengin, Z. S. (2015). Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun hazırlanmasından sonraki ilk dönemde uygulanışı ve din eğitimi. *Dini Araştırmalar*. 5(13). Erişim: 16 Aralık 2018, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/51693>

ÖZ GEÇMİŞ

Fotoğraf

Ahmet ATEŞ, 10.05.1994 tarihinde Çorum'da doğdu. Çorum Atatürk Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programından 2017 yılında mezun oldu. 2018 yılında OMÜ LEE Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Yüksek Lisans programına girdi. Ahmet ATEŞ iyi derecede İngilizce ve orta derecede Japonca bilmektedir. Temel ilgi alanları, Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Satranç (Antrenör ve Hakem).

İletişim Bilgileri

E mail : 19ahmetates@gmail.com

Telefon : +90 551 945 54 99

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9813-137X>

