



1926 İlkokul Programının Hazırlık Süreci: 1925-1926 Öğretmen Raporlarının Nitel Analizi*

The Preparation Process of the 1926 Primary School Curriculum: Qualitative Analysis of 1925-1926 Teacher Reports

ÖZET

Türk eğitim tarihi araştırmaları, erken Cumhuriyet dönemi reformlarını genellikle yasal metinler ve merkezi kararlar üzerinden okuyan "yukarıdan aşağıya" bir tarih yazımını benimsemiştir. Bu yaklaşım, reformun asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin deneyimlerini ve sürece katkılarını gölgede bırakmıştır. Bu araştırmanın amacı; 1926 İlkokul Müfredat Programı'nın hazırlık sürecinde, Maarif Vekâleti tarafından taşra teşkilatlarına gönderilen görüş sorma yazısına verilen resmi cevapları inceleyerek, dönemin öğretmenlerinin pedagojik beklentilerini ve reformu deneyimleme biçimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "tarihsel doküman incelemesi" deseni kullanılmıştır. Veri kaynağını, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri'nden elde edilen ve Türkiye'nin farklı bölgelerini (Adana, Ankara/Ayaş, Bursa, Edirne, İstanbul, İzmir) temsil eden 7 adet resmi öğretmen kurulu raporu oluşturmaktadır. Arşivde tespit edilen ve günümüze ulaşabilen raporların tamamını kapsayan bu veri seti, fenomenolojik bir bakış açısıyla nitel içerik analizi teknikleriyle incelenmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin 1924 programını "hayattan kopuk ve skolastik" bulduklarını; yeni programdan ise "hayatilik", "yerellik" ve "aktif öğrenme" odaklı radikal değişimler talep ettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, "anadilde ibadet" ve "kadın hakları" gibi konularda yasal reformlardan daha ileri taleplerde bulunarak, dönemin toplumsal dönüşüm tartışmalarına aktif biçimde katıldıkları görülmüştür. Araştırmada bürokratik zimmet korkusunun materyal kullanımını engellediği ve merkezi müfredatın kırsal gerçeklikle uyumadığı da tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma; 1926 ilköğretim programının felsefesi ile sahadaki öğretmenlerin somut eleştirileri arasında güçlü bir paralellik bulunduğunu; öğretmenlerin reform sürecinde pasif uygulayıcı değil, pedagojik dönüşümü tabandan talep eden aktif aktörler olduklarına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: 1926 İlkokul Müfredatı, Eğitim Tarihi, İlkokul Programı, Öğretmen Failliği, Cumhuriyet Dönemi Eğitim.

ABSTRACT

Studies on the history of Turkish education have generally adopted a "top-down" historiography, interpreting early Republican reforms through legal texts and central decisions. This approach has overshadowed the experiences and contributions of teachers, who were the actual implementers of the reform. The purpose of this study is to reveal the pedagogical expectations and professional experiences of teachers regarding the reform process by examining the official responses sent to the Ministry of Education during the preparation of the 1926 Primary School Curriculum. The study utilized a qualitative historical document analysis design. The data source consists of 7 official teacher board reports obtained from the Presidency State Archives, representing different regions of Turkey (Adana, Ankara/Ayaş, Bursa, Edirne, Istanbul, Izmir). This dataset, which encompasses all the reports identified in the archive that have survived to the present day, was analyzed using qualitative content analysis with a phenomenological lens. The findings indicate that teachers found the 1924 curriculum "detached from life and scholastic" and demanded radical changes focused on "vitality," "localization," and "active learning" for the new program. Furthermore, by making demands on issues such as "worship in the mother tongue" and "women's rights" that went beyond the legal reforms of the time, the reports indicate that teachers actively participated in the social transformation debates of the era. It was also determined that "bureaucratic fear of embezzlement" hindered the use of materials and that the central curriculum did not align with rural realities. In conclusion, this study demonstrates a strong alignment between the philosophy of the 1926 curriculum and the concrete criticisms of teachers in the field, suggesting that teachers were not passive implementers but active agents who demanded pedagogical transformation from the ground up.

Keywords: 1926 Primary School Curriculum, History of Education, Primary School Curriculum, Teacher Agency, Republican Era Education.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, siyasi egemenliğin el değiştirmesinin ötesinde, imparatorluk sonrası bir toplumdan modern bir ulus-devlet inşa etme projesidir (Lewis, 2004; Zürcher, 2010). Bu inşa sürecinde eğitim, yeni

Onur Öz¹
Çavuş Şahin²

How to Cite This Article

Öz, O. & Şahin, Ç. (2026). 1926 İlkokul Programının Hazırlık Süreci: 1925-1926 Öğretmen Raporlarının Nitel Analizi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 12(5), 480-493. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.23089308>

Arrival: 05 June 2026

Published: 30 September 2026

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

* 24. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumuna sözlü olarak sunulan ve makale olarak yayımlanmayan bildiriden türetilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, Çanakkale, Türkiye. ORCID: 0009-0007-3333-8330

² Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Çanakkale, Türkiye. ORCID: 0000-0002-4250-9898

rejimin cumhuriyetçilik, laiklik ve milliyetçilik gibi temel ideolojilerini tabana yayacak ve yeni insanı yetiştirecek en stratejik aygıt olarak konumlandırılmıştır. Bu doğrultuda atılan en radikal adım, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumlarının tek çatı altında toplanması ve eğitimin laikleşerek millileşmesidir (Akyüz, 2019; Sakaoğlu, 2003). Yeni kurulan devletin ihtiyaç duyduğu toplumu yaratmak amacıyla hazırlanan ilk eğitim programı olan 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, Cumhuriyet dönemine uyarlanmış bir geçiş programı niteliği taşımaktadır (Aslan, 2011; Özerbaş & Koç, 2022). Ancak felsefi temelleri açısından incelendiğinde bu program, Osmanlı'dan devralınan geleneksel eğitim anlayışının bir uzantısı olarak esasıcılık ve yer yer daimicilik akımlarının izlerini taşımaya devam etmiştir. 1924 programı; kültürel mirasın tek yönlü aktarımını merkeze alan, dersleri birbirinden kesin çizgilerle ayıran konu merkezli yapısı ve öğrenciyi pasif bir alıcı olarak gören ezberci-nakilci karakteri nedeniyle dönemin toplumsal ve pedagojik dönüşüm hedeflerini karşılamakta yetersiz kalmıştır (Çiydem & Akdağ, 2021; Çobanoğlu & Yıldırım, 2021; Kadioğlu Ateş & Emecen, 2023).

1924 programındaki bu felsefi ve pedagojik tikanıklık, Cumhuriyet kadrolarını daha radikal bir reform arayışına itmiştir. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Amerikalı eğitim filozofu John Dewey'in hazırladığı rapor, bu değişim arzusunun ve eğitimdeki felsefi kırılmanın katalizörü olmuştur. Geleneksel eğitimin öğretmenleri odağa koyan yapısına şiddetle muhalefet eden Dewey, okul ile hayat arasındaki kopukluğu gidermek için pragmatizm ve ilerlemecilik felsefelerini önermiştir (Ata, 2001; Kadioğlu Ateş & Emecen, 2023). Bu felsefi paradigma değişimi, 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın omurgasını oluşturmuştur. 1926 programı, bilgiye mutlak ve değişmez bir gerçeklik olarak bakan geleneksel anlayıştan sıyrılarak; bilgiyi deneyimle inşa edilen, işlevsel ve yaşama dönük bir araç olarak gören yapılandırmacı ve ilerlemeci bir zemine oturmuştur (Ulubey & Aykaç, 2017).

İlerlemecilik felsefesi doğrultusunda 1926 programında dersler, bağımsız kompartımanlar olmaktan çıkarılmış ve *Hayat Bilgisi* dersi etrafında "Toplu Tedris" ilkesiyle birleştirilmiştir (Aslan, 2011; Şahin, 2009). Öğrenciyi edilgen konumdan çıkarıp araştırmacı yapan "İş Okulu" ve "Hayatilik" prensipleri programın temel dinamiği haline gelmiştir (Çiydem & Akdağ, 2021). Bununla birlikte, yeni kurulan ulus-devletin ideolojik meşruiyetini sağlama ve kültürel kodlarını aktarma ihtiyacı nedeniyle, 1926 programı tamamen ilerlemeci bir yapıda kalmamıştır. Türkçe, Tarih ve Yurt Bilgisi gibi dersler aracılığıyla topluma uyum sağlayan ve milli değerleri içselleştiren vatandaşlar yetiştirme gayesi, programda esasıcılık ve natüralizm felsefelerinin de melez bir şekilde yaşamaya devam etmesine neden olmuştur (Çiydem & Akdağ, 2021; Ulubey & Aykaç, 2017). Sonuç olarak 1926 programı, felsefi olarak hem Cumhuriyet'in inşası için gerekli olan kültürel aktarımı hem de çağdaş medeniyet seviyesi için gereken eleştirel, yaparak-yaşayarak öğrenen birey inşasını aynı potada eritmeyi deneyen tarihi bir metindir.

Cumhuriyetin erken döneminde gerçekleştirilen eğitim reformları ve 1924, 1926, 1936 gibi ilkökul müfredat programlarının tarihsel gelişimi, eğitim bilimleri literatüründe bugüne dek genellikle yasal metinler, üst düzey devlet politikaları ve makro felsefi akımlar ekseninde ele alınmıştır (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021; Kocayigit & Aykaç, 2019; Özerbaş & Koç, 2022). Türk eğitim tarihi araştırmaları, bu felsefi ve yapısal dönüşüm sürecini çoğunlukla "yukarıdan aşağıya" bir tarih yazımı ile okumakta; John Dewey'in raporlarının veya ilerlemecilik felsefesinin resmi programlara nasıl yansıdığını teorik çerçevede incelemektedir (Çiydem & Akdağ, 2021; Kadioğlu Ateş & Emecen, 2023). Ancak bu merkezîyetçi ve makro yaklaşım, reformun sahada asıl uygulayıcısı olan ve felsefi kırılmanın yarattığı çalkantıları bizzat sınıf ortamında tecrübe eden öğretmenlerin deneyimlerini, sürece entelektüel katkılarını ve yeni pedagojik ideallerle sahanın imkansızlıkları arasında yaşadıkları çatışmayı gölgede bırakmıştır.

Cumhuriyet eğitim tarihinde bir milat kabul edilen 1926 İlkokul Programının, yalnızca yabancı uzmanların vizyonu veya üst düzey bürokratik kararlarla değil; aynı zamanda 1924 programını 'hayattan kopuk' bulan saha öğretmenlerinin talepleri üzerine inşa edildiği gerçeği alan yazında sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. Oysa eğitim politikaları literatüründe Spillane (2004) tarafından vurgulandığı üzere, reformlar merkezde yazılır ancak sahada uygulayıcılar tarafından yeniden anlamlandırılarak hayata geçirilir. Benzer şekilde Goodson (1994), müfredat tarihinin yalnızca resmi metinler üzerinden değil, müfredat yapıcı olarak öğretmenin inançları ve mücadeleleri üzerinden okunması gerektiğini savunur. İlerlemecilik felsefesinin dayattığı iş okulu ilkelerinin, taşra okullarında öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, reformun tabana nasıl yayıldığı anlamak açısından kritiktir. Bu bağlamda araştırmada incelenen raporlar, Priestley, Biesta ve Robinson'ın (2015) Öğretmen Failliği kavramının tarihsel bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin sadece politika uygulayan memurlar olmaktan ziyade, kendi ekolojik bağlamlarında yeni eğitim felsefesinin inşasına katılan failer olarak ele alınması, eğitim tarihimizin sosyolojik bütünlüğü açısından elzemdir.

Bu araştırma, eğitim tarihi yazınındaki söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla; 1926 İlkokul Müfredat Programı'nın hazırlık aşamasında, Maarif Vekâleti tarafından müfredat yenileme çalışmalarına ilişkin taşra teşkilatlarına gönderilen resmi görüş sorma yazılarına verilen öğretmen kurulu cevaplarını tarihsel fenomenoloji deseniyle incelemeyi merkeze almaktadır. Adana, Ankara/Ayaş, Bursa, Edirne, İstanbul ve İzmir'deki öğretmen raporlarının analiziyle; öğretmenlerin geleneksel 1924 programına yönelik felsefi ve içeriksel eleştirilerini, ilerlemeci

eğitim yöntemlerine getirdikleri pratik çözüm önerilerini ve eğitim aracılığıyla toplumsal dönüşüme ilişkin yasal reformlardan bile daha ileri olan beklentilerini ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu çerçevede araştırma, erken Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarının felsefi ve yapısal gelişim dinamiklerini "aşağıdan yukarıya" işleyen bir perspektifle ele alarak 1925-1926 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin;

1924 ilköğretim müfredatının içeriğine ve felsefesine yönelik eleştirileri nelerdir?

Yeni pedagojik yaklaşımlara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Eğitim sisteminin yapısal sorunlarına, engellerine ve çözüm yollarına ilişkin tespitleri nelerdir?

Toplumsal dönüşüm alanlarına ilişkin yeni müfredattan (1926 ilköğretim müfredatı) beklentileri nelerdir?

sorularına yanıt aranacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri kaynağı (çalışma grubu), verilerin toplanması, veri seti ve verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarihsel nitelik taşıyan arşiv kayıtlarının derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan Nitel Tarihsel Doküman İncelemesi deseni kullanılmıştır. Ancak belgeler salt bürokratik evraklar olarak değil; o dönemi bizzat deneyimleyen öznelere bıraktığı ve mesleki varoluşlarını yansıtan metinler olarak Carr'ın (2006) tarihsel fenomenolojik bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Birinci yazar, çalışma konusunun belirlenmesi, araştırma deseninin kurgulanması, arşiv belgelerinin toplanması ve transkripsiyonu, veri analizi, bulguların raporlanması ve makalenin yazımı süreçlerini yürütmüştür. İkinci yazar ise çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, yöntemsel denetim, bulguların doğrulanması, makalenin eleştirel gözden geçirmesi ve son düzenlemesi süreçlerine katkı sağlamıştır.

Veri Kaynağı ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın veri kaynağını, T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi fonlarında yer alan ve 1926 yılında Maarif Vekâleti tarafından ilköğretim müfredat programlarının yenilenmesi amacıyla taşra teşkilatlarına gönderilen görüş sorma yazısına verilen resmi cevaplar oluşturmaktadır. Arşiv taramaları sonucunda, söz konusu müfredat yenileme çalışmalarına dair taşradan merkeze gönderilen, tasnifi tamamlanarak araştırmacılara açılmış olan ve günümüze ulaşabilen resmi raporların tamamına ulaşılmıştır.

Arşivde bu konuyla ilgili tespit edilebilen evrakların tamamı analize dâhil edildiği için araştırmada herhangi bir örneklem seçimine gidilmemiştir; doğrudan erişilebilir olan çalışma evreninin bütünü incelenmiştir. Günümüze ulaşan ve analize dâhil edilen bu 7 belge; Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerini (Marmara, Ege, İç Anadolu, Akdeniz) ve farklı okul türlerini (Erkek Muallim Mektebi, Kız Muallim Mektebi, Lise bünyesindeki ilköğretim) doğal bir şekilde temsil etmesi bakımından reform sürecine ilişkin kapsamlı ve bütüncül bir veri seti sunmaktadır.

Veri Seti

Araştırma kapsamında, 1926 yılı Nisan ayına ait 7 adet birincil kaynak (rapor) analize dâhil edilmiştir. Toplam 32 sayfadan (varaktan) oluşan bu arşiv belgelerinin tamamı Eski Harfli Türkçe ile yazılmış olup, araştırmacı tarafından günümüz Türkçesine transkribe edilmiştir. Analiz edilen belgelerin künyesi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmada Kullanılan Veri Seti ve Arşiv Bilgileri

Sıra No	Kurum Adı (Belgenin Kaynağı)	Belge Tarihi	Arşiv Yer Bilgisi (Fon - Yer)	Coğrafi Bölge	Okul Türü
1	İzmir Kız Muallim Mektebi	01.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-79	Ege	Kız Öğretmen Okulu
2	Ayaş Lisesi İlköğretim Mektebi	03.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-71	İç Anadolu	İlköğretim
3	İstanbul Erkek Muallim Mektebi	03.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-73	Marmara	Erkek Öğretmen Okulu
4	Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi	10.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-70	Marmara	Uygulama Okulu
5	Bursa Erkek Muallim Mektebi	22.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-76	Marmara	Erkek Öğretmen Okulu
6	Adana Kız Muallim Mektebi	23.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-74	Akdeniz	Kız Öğretmen Okulu
7	Adana Erkek Muallim Mektebi	24.04.1926	180-9-0-0 / 107-522-69	Akdeniz	Erkek Öğretmen Okulu

Tablo 1 incelendiğinde, veri seti, sadece İstanbul ve Ankara gibi yönetim merkezlerini değil; Ayaş, Adana ve Edirne gibi taşra bölgelerini de kapsayarak merkez-çevre perspektifini yansıtmaktadır. Ayrıca Kız ve Erkek Muallim

Mekteplerinin dengeli dağılımı, reform sürecine ilişkin deneyimlerin toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine ve farklı okul türlerindeki pedagojik ihtiyaçların tespit edilmesine olanak tanımaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi teknikleri (Miles & Huberman, 1994) ile fenomenolojik metin analizi yaklaşımı (Van Manen, 1990) bütünleşik olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda sadece kavramsal frekanslara değil, metinlerin satır aralarındaki duygusal tona ve öğretmenlerin reformu deneyimleme biçimlerine odaklanılmıştır. Analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

Verinin Kodlanması: Transkribe edilen metinler satır satır okunarak anlamlı birimler tespit edilmiş ve bu birimlere kavramsal etiketler (kodlar) verilmiştir (Örn: "Vesait eksikliği", "Hayatilik", "Zimmet korkusu").

Kategorilerin Oluşturulması: Birbirine benzeyen veya ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek daha kapsamlı kategoriler oluşturulmuştur (Örn: "Fiziksel İmkânsızlıklar", "Pedagojik Yöntem").

Temaların Belirlenmesi: Kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek, araştırmanın bulgularını temsil eden 4 ana tema (Felsefi Boyut, Pedagoji, Fiziksel Altyapı, Yapısal Sorunlar) belirlenmiştir.

Yorumlama: Oluşturulan temalar, ilgili literatür ve dönemin tarihsel bağlamı (1924 ve 1926 Programları) ışığında yorumlanmıştır.

Ayrıca, araştırmada elde edilen nitel verilerin güvenilirliğini artırmak ve bulgular arasındaki örüntüleri daha net ortaya koymak amacıyla Nitel Verinin Sayısallaştırılması tekniğinden yararlanılmıştır (Creswell, 2013). Bu kapsamda, içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temaların ve kodların belgelerdeki tekrarlanma sıklıkları (frekans) hesaplanmış; kurumlar arası benzerlik ve farklılıkları göstermek amacıyla karşılaştırma matrisleri oluşturulmuştur. Bu sayısal veriler, çalışmanın nitel doğasını bozmadan, betimsel istatistikler yoluyla bulguları desteklemek için kullanılmıştır. Kodlama süreci araştırmacı ve alan uzmanı ikinci bir kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak yürütülmüştür. Analiz sonucunda toplam 45 farklı kod üretilmiş, bu kodlar birbiriyle ilişkilendirilerek 12 kategoriye ve nihayetinde 4 ana temaya ulaşılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum, Miles ve Huberman (1994) formülü (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) ile hesaplanmış ve kodlayıcı güvenirliliği [%85] olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını (geçerlik) ve tutarlılığını (güvenirlik) sağlamak amacıyla şu stratejiler izlenmiştir:

Metinler günümüz Türkçesine uyarlanırken, dönemin pedagojik ruhunu yansıtan anahtar kavramlar (Örn: 'Mürebbi', 'Tahsili', 'Faal') orijinalliklerini korumak adına parantez içinde veya aslına sadık kalınarak verilmiştir. Araştırmanın "dış geçerliliğini" (aktarılabirlik) artırmak amacıyla, öğretmen raporlarından elde edilen çarpıcı ifadeler, üzerinde herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan alıntılanarak (italik ve tırnak içinde) sunulmuştur. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde Eğitim Tarihi ve Sınıf Eğitimi alanında uzman ikinci bir araştırmacının görüşüne başvurulmuş, kodlar arası uyum gözetilmiştir. Bulgular, tek bir kaynaktan değil, farklı şehirlerden ve farklı okul türlerinden (Kız/Erkek/Şehir/Taşra) gelen verilerin karşılaştırılmasıyla teyit edilmiştir (Denzin, 1978; Lincoln & Guba, 1985).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Tarihsel nitel araştırmalarda, incelenen mikro düzeydeki belgeler ile makro düzeydeki politika değişimleri arasında doğrudan bir nedensellik kurmak metodolojik olarak risklidir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın temel amacı 1926 İlkokul Programının Ankara'daki karar alıcılar tarafından teknik olarak nasıl oluşturulduğunu aşama aşama açıklamak değildir. Araştırmanın odak noktası, bu oluşum sürecinde taşradaki öğretmenlerin pedagojik beklentilerini ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Dolayısıyla araştırma; arşivde incelenen 7 adet öğretmen raporunun, 1926 programındaki değişikliklerin tek ve doğrudan nedeni olduğunu iddia etmemektedir. Ortaya konulan bulgular, bir nedensellikten ziyade güçlü bir tarihsel ve söylemsel paralellığe işaret etmektedir. Sahanın "hayatilik, aktif öğrenme ve yerellik" gibi talepleri ile 1926 programının ilerlemeci felsefesi arasındaki bu kesişim, reformların yalnızca yukarıdan aşağıya empoze edilmediğini; aksine tabanda bu reformları talep eden ve zihinsel olarak hazır olan aktif bir öğretmen kitlesinin varlığını göstermesi açısından araştırmanın sınırlarını ve geçerliğini çizmektedir.

Etik Kurul

Çalışma, halka açık arşiv belgelerine dayandığı ve yaşayan insan öznelere içermediği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

1926 İlk Mektep Müfredat Programı'nın yenilenmesi sürecine ilişkin öğretmen ve idareci görüşleri analiz edildiğinde; eğitim sisteminin felsefesinden fiziksel altyapısına kadar geniş bir yelpazede sorun ve önerilerin dile getirildiği görülmüştür. Araştırma kapsamındaki 7 farklı kurumdan elde edilen verilerin kodlara göre dağılımı ve görülme sıklıkları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Raporlarında Öne Çıkan Sorun ve Önerilerin Frekans Dağılımı

Sorun / Öneri Alanı	Frekans (f)	İlgili Yüzdelik (n=7)
Materyal Eksikliği ve Yokluğu	5	%71
İş Okulu ve Hayatilik Vurgusu	5	%71
Öğretmen Kılavuz Kitabı İhtiyacı	4	%57
Kütüphane ve Kitap İhtiyacı	4	%57
Türkçe Kuran / Anadilde İbadet	3	%43
Yerel Müfredat Talebi (Köy-Şehir)	2	%29
Kadın Hakları Konusu	2	%29
Tarih Öğretimi Yöntemi Eleştirisi	2	%29
Matematik Müfredatı Sadeleştirilmesi	2	%29
Hazırlık Sınıfı (İhtiyat-ı Sıbyan)	1	%14
Özel Eğitim (Gayr-ı Tabii Çocuklar)	1	%14
Öğretmen Eğitimi Laboratuvarı	1	%14

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin en yoğun gündeminin pedagojik teorilerden ziyade, "Fiziksel Altyapı" (Materyal ve Kitap eksikliği) ve "Programın Hayatla Bağ" (İş Okulu) olduğu görülmektedir. Bu durum, reformun önündeki en büyük engelin "imkânsızlıklar" olduğunu sayısal olarak da doğrulamaktadır.

Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Felsefesi ve İçeriksel Boyutu

Bu tema, Cumhuriyet'in ilanından sonra yürürlükte olan 1924 tarihli "İlk Mekteplerin Müfredat Programı"nın sahadaki uygulamalarını ve öğretmenlerin yeni hazırlanacak (1926) programdan beklentilerini ortaya koymaktadır. Analiz edilen raporlar, öğretmenlerin mevcut programı "hayattan kopuk ve skolastik" bulduklarını; hazırlanacak yeni programın ise John Dewey'nin de işaret ettiği "Pragmatizm" ve "Hayatilik" ilkeleri üzerine inşa edilmesini bizzat talep ettiklerini göstermektedir. Bu yönüyle öğretmenler, reformun aktif öznelere olarak konumlanmışlardır.

Öğretmen raporlarında öne çıkan en baskın söylem, mevcut eğitim pratiğinin (1924 dönemi) öğrenciye işlevsel bilgi kazandırmadığı ve ezbere dayalı olduğu yönündeki eleştiridir. Öğretmenler, yenilenecek programda bilginin akademik bir yük olmaktan çıkartılıp "yaşamsal bir araca" dönüştürülmesini talep etmektedir.

Özellikle İstanbul Erkek Muallim Mektebi raporu, mevcut tarih öğretimini "hikayecilik ve masalcılık" olarak nitelendirerek sert bir dille eleştirmekte ve yeni programın felsefesinin değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Muallim Ali Fahreddin Bey, hazırlanacak programda tarihin sınıf duvarlarını aşarak sokağa inmesini şu vizyoner ifadelerle önermektedir:

"Tarih, bir hikaye bir masal değil, elle tutulan ve yaşanan bir şey olmalıdır. Çocuk tarihini bugünkü parada, silahta, harpte, harp meydanında, evde, şehirde, yolda, tramvayda, köprüde, mektepte... aramalıdır" (İstanbul Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Bu öneri, yeni programın sadece içerik olarak değil, yöntem olarak da "Kanıt Temelli" ve "Materyal Kültür" odaklı olması gerektiğine dair aşağıdan yukarıya bir çağrıdır. Benzer şekilde Bursa Erkek Muallim Mektebi öğretmenleri de mevcut müfredatın çocuğu hayata hazırlamada yetersiz kaldığını tespit etmiş ve yeni programa "ekonomik okuryazarlık" modüllerinin eklenmesini talep etmiştir. Onlara göre ilkökul, çocuğu bir üst okula değil, doğrudan piyasa ekonomisine hazırlamalıdır:

"Çocukların kısm-ı azamı ilk tahsille kalacaklarından... bankacılık, bankalarda, ticarete müstemil kıymetli evrak, senedat, bunlar üzerine malumat bahisleri ilave edilmelidir... Cumhuriyet banknot ve altınlarının kıymetleri... hakkında bir fikir verilmelidir" (Bursa Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Ayaş Lisesi İlkmektebi ise mevcut 1924 programının kırsal kalkınma hedefleriyle uyummadığını belirterek, yeni dönemde daha radikal bir "yapılandırmacı" pedagojiye geçilmesini, hatta "kitapsız eğitim" modelinin denenmesini önermektedir:

"Kitapsız tedrisat usulünün kabulü... Mekteplerimizin tedricen vesait temini suretiyle iş mektebi haline kalbi (dönüştürülmesi)..." (Ayaş Lisesi İlkmektebi, 1926).

Bu veriler, 1926 programında göreceğimiz "Toplu Tedrisat" ve "Hayat Bilgisi" derslerinin, aslında masa başında bürokratlar tarafından değil, bizzat Ayaş'taki, Bursa'daki öğretmenlerin "işlevsiz müfredat" şikâyetleri üzerine kurgulandığını kanıtlamaktadır.

Öğretmenlerin yeni programdan beklentileri sadece pedagojik değil, aynı zamanda politiktir. 1926 yılı itibarıyla henüz Tevhid-i Tedrisat (1924) dışında büyük laiklik reformları tamamlanmamışken, öğretmenlerin taleplerinde bu reformların ayak sesleri duyulmaktadır. Mevcut din eğitimi pratiklerini eleştiren öğretmenler, yeni programda "anadilde ibadet ve eğitim" ilkesinin benimsenmesini istemişlerdir.

Adana Erkek Muallim Mektebi raporunda, mevcut Arapça Kuran öğretiminin çocukların anlam dünyasında bir karşılığı olmadığı belirtilerek, hazırlanacak programda radikal bir değişikliğe gidilmesi önerilmiştir:

"Anlaşılması zor olduğundan çocuklar için boşa vakit görülerek Kuranın Türkçe tercümesinden okutulmasını... Üçüncü sınıfta da çocukların seviyelerine göre... Türkçe tercümesinden okutulacaktır" (Adana Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Öğretmenlerin bu yöndeki talepleri, onların yalnızca sınıf içi süreçlerle ilgilenmediklerini; dönemin toplumsal dönüşüm tartışmalarına aktif biçimde katıldıklarını göstermektedir. Benzer bir modernleşme arayışı, toplumsal cinsiyet rollerinde de görülmektedir. Adana'daki hem Erkek hem de Kız Muallim Mektebi raporlarında, mevcut vatandaşlık derslerinin içeriği yetersiz bulunmuş ve yeni programa "kadın hakları" konusunun eklenmesi şart koşulmuştur:

"Dördüncü sınıfta 'aileye karşı vazifelerimiz' bahsine... kadının cemiyet arasındaki mevkiine dair talebenin anlayabileceği lisan ile bahisler... ilavesi kararlaştırılmıştır" (Adana Erkek Muallim Mektebi, 1926; Adana Kız Muallim Mektebi, 1926).

Bursa Erkek Muallim Mektebi ise yeni programın sadece teorik bilgi vermesini değil, okulları birer "demokrasi laboratuvarına" dönüştürmesini istemiştir. Mevcut programda tavsiye niteliğinde olan öğrenci kollarının işlevsiz kaldığını belirten öğretmenler, yeni düzenlemede bunun zorunlu hale getirilmesini talep etmiştir:

"Demokrasi terbiyesi için... mekteplerde yapılması tavsiye edilmiş esaslar (öğrenci teşkilatı)... mecburi bir şekle konulmalıdır. Bu cihet-i terbiyede inkılap vucuda getirecek en mühim bir ameldir" (Bursa Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Bu ifadeler, öğretmenlerin 1926 programını sadece bir "ders çizelgesi" olarak değil, Cumhuriyet'in yeni vatandaşını inşa edecek bir "toplumsal sözleşme" metni olarak hayal ettiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen Görüşlerine Göre Fiziksel Altyapı ve Materyal Yönetimi

Cumhuriyet'in kurucu kadroları ve öğretmenler, 1926 reformuyla birlikte "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesine geçişi hedeflese de, sahadaki fiziksel gerçeklik bu pedagojik idealin önündeki en büyük engel olarak durmaktadır. Analiz edilen arşiv belgeleri, öğretmenlerin yeni yöntemleri uygulama konusundaki isteklilikleri ile okulların maddi imkânsızlıkları (bina, araç-gereç, bütçe) arasındaki derin uçurumu gözler önüne sermektedir. Bu tema altında öğretmenler, sadece yokluktan yakınmamış, aynı zamanda "yerli üretim" ve "bürokratik esneklik" gibi yapısal çözüm önerileri de sunmuşlardır. Öğretmenlerin "yaparak-yaşayarak öğrenme" talebi, dönemin ilerici eğitim hareketlerinin ve aktivite okulu (Arbeitsschule) akımının Türk eğitimciler üzerindeki etkisini göstermektedir (Kerschensteiner, 1912; Satı Bey, 1910'dan akt. Ergün, 1996). Sahadaki fiziksel gerçeklik bu pedagojik idealin önündeki en büyük engel olarak durmaktadır. Araştırma kapsamındaki okulların fiziksel altyapı sorunlarına ve çözüm önerilerine yaklaşımları Tablo 3'teki matriste karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 3: Kurumlara Göre Fiziksel Altyapı Sorunlarının Varlık-Yokluk Matrisi

Kurum	Materyal Eksikliği	Kütüphane İhtiyacı	Okul Müzesi Önerisi	Yerli Üretim Önerisi
Edirne (Kız)	✓	✓	✓	-
İzmir (Kız)	✓	-	-	✓
Adana (Erkek)	✓	-	-	-
Adana (Kız)	✓	✓	-	-
Ayaş (İlçe)	✓	✓	-	-
Bursa (Erkek)	-	-	-	-
İstanbul (Erkek)	-	✓	-	-

Matris analiz edildiğinde, "Materyal Eksikliği" sorununun bölgeler üstü (Edirne'den Adana'ya) genel bir kriz olduğu görülmektedir. Buna karşılık, "Yerli Üretim" (İzmir) veya "Okul Müzesi" (Edirne) gibi yaratıcı çözüm önerileri, okulların vizyonuna göre farklılaşmıştır.

Öğretmen raporlarında, 1924 programının uygulanmasını zorlaştıran ve yeni programdan beklenen "aktif öğretim" yöntemini imkânsız kılan temel faktörün "vesait-i tedrisiye" (ders araçları) eksikliği olduğu vurgulanmaktadır. İzmir Kız Muallim Mektebi, yeni pedagojinin gerektirdiği "gözlem ve deney" metodunun, mevcut donanım eksikliği nedeniyle uygulanamadığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

"En çok zorluğa kaldığımız yönler; dersleri 'ayani ve faaliyet-i usulü'ne [görsel ve aktif yöntemlere] bağlayabilmek için elzem olan vesait ve alat noksanlığıdır" (İzmir Kız Muallim Mektebi, 1926).

Bu tespit, dönemin öğretmenlerinin "yeni yöntemi" bildiklerini ancak "eski imkânlarla" bunu hayata geçiremediklerini göstermektedir. Adana Erkek Muallim Mektebi raporunda ise bu imkânsızlık, geometri (hendese) dersi örneği üzerinden çarpıcı bir "yokluk pedagojisi"ne dönüşmektedir. Öğretmenler, laboratuvar malzemesi bir yana, en temel kırtasiye malzemesine bile muhtaç olduklarını belirterek, soyut kavramların somutlaştırılmasında yaşanan zorluğu şöyle aktarmışlardır:

"Mürebbi [kare], müstatil [dikdörtgen] fikirleri verirken bunların vazinin hassalarının da muşhis [somut] olarak ve vesait üzerinde izahı, hiç olmazsa bir tabaka kağıt istimali suretiyle hassalar hakkında fikir verilmesi lazımdır" (Adana Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Buradaki "hiç olmazsa bir tabaka kâğıt" ifadesi, 1926 Türkiye'sinin eğitimdeki maddi krizini özetleyen dramatik bir metafordur. Öğretmenler, yeni programda "somutlaştırma" ilkesinin zorunlu tutulmasını isterken, bunun için gerekli asgari şartların bakanlıkça sağlanması gerektiğini hatırlatmaktadır.

Raporlarda ortaya çıkan en ilginç ve sosyolojik bulgulardan biri, okullarda araç-gereç olsa bile bunların "bürokratik korkular" nedeniyle kullanılamaması sorunudur. Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi raporu, devletin demirbaş eşyaya verdiği kutsiyetin, eğitimin niteliğinin önüne geçtiğini kanıtlayan çok önemli bir detayı ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, ders araçlarının kırılması durumunda bedelinin kendilerine veya öğrenciye ödetilmesinden (tazmin) korktukları için, malzemeleri dolaplarda kilitli tuttuklarını itiraf etmektedir:

"Aletler bir zaman sonra imha edilmeli [yenilenmeli], aksi takdirde bugünkü gibi yalnız muallimlerin kullanmasını icap ettirdikçe bunun faydası büyüktür. Talebenin eline verildiği zaman ise her zaman kırılmak korkusu vardır. İmha edilmese bile herhangi bir tecrübe esnasında kırılan eşya muallim veya talebeye tamamen tazmin ettirilemeyebilir" (Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi, 1926).

Bu veri, eğitim sistemindeki "merkeziyetçi ve denetimci" yapının, pedagojik özgürlüğü nasıl kısıtladığını göstermektedir. Öğretmen, öğrencinin deney yaparken tüpü kırmasını "öğrenme sürecinin bir parçası" olarak değil, "bütçeye zarar" olarak görmeye zorlanmaktadır. Edirne raporundaki bu eleştiri, 1926 programıyla birlikte materyal kullanım yönetmeliğinin de esnetilmesi gerektiğine dair güçlü bir uyarı niteliğindedir.

Öğretmenler, yaşanan materyal krizine karşı sadece talep eden değil, aynı zamanda çözüm üreten bir pozisyon almışlardır. Dönemin "Milli İktisat" ve "kendi kendine yetme" politikalarıyla uyumlu olarak, ders araçlarının ithal edilmesi yerine yerli imkânlarla üretilmesi önerilmiştir. İzmir Kız Muallim Mektebi, Bakanlığa (Maarif Vekâleti) sunduğu raporda, dışa bağımlılığı bitirecek stratejik bir "fabrika" önerisinde bulunmuştur:

"Vekalet-i Celile tarafından bir 'Vesait-i Tedrisiye İmalathanesi' tesisi pek şayan-ı temennidir. İlk mekteplerde lazım olanlarını -Avrupa'ya muhtaç olmadan- yapabiliriz" (İzmir Kız Muallim Mektebi, 1926).

Bu öneri, öğretmenin eğitimi sadece bir kültür aktarımı değil, aynı zamanda bir ekonomik üretim sahası olarak gördüğünü kanıtlamaktadır. Benzer bir "kaynak yaratma" vizyonu Edirne raporunda da görülmektedir. Edirne'deki öğretmenler, pahalı müzeler kurmak yerine, her okulun kendi çevresindeki (muhitindeki) bitki, taş ve eşyaları toplayarak "Mahalli Okul Müzeleri" kurmasını ve bu numunelerin okullar arasında takas edilmesini önermiştir:

"Her mektep kendi talebesiyle muhitindeki eşyadan mahalli bir müze tesis etmeli ve Türkiye'nin muhtelif şehirlerindeki mekteplerle münasebette bulunarak... numuneler getirilebilir. Bu suretle her mektepte Türkiye'yi iyi tanıtabilen bir müze olabileceği gibi..." (Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi, 1926).

Bu yaklaşım, John Dewey'nin "yerel imkânların eğitime entegrasyonu" ilkesinin Anadolu'daki en yaratıcı uygulamalarından biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler, yokluk içinde "imece" usulüyle bir materyal havuzu oluşturmayı hedeflemişlerdir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretme-Öğrenme Süreci ve Pedagoji

1924 programının uygulanma sürecindeki deneyimler, öğretmenlerin müfredatı sadece içerik (ne öğretilecek) açısından değil, yöntem (nasıl öğretilecek) açısından da sorgulamalarına neden olmuştur. Arşiv belgeleri, öğretmenlerin çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişimini merkeze alan, ezberci "nakilcilikten" uzak, gözlem ve deneyime

dayalı yeni bir pedagojik anlayış geliştirdiklerini göstermektedir. Bu tema altında, dönemin "Gelişim Psikolojisi" verileriyle örtüşen "Çocuğa Görelilik" ilkesi ve "Aktif Öğrenme" talepleri analiz edilmiştir.

Öğretmen raporlarında, mevcut programın (1924) en çok eleştirilen yönü, çocuğun zihinsel gelişim seviyesini dikkate almayan soyut yapısıdır. Öğretmenler, müfredatın çocuğun algı dünyasına inemediğini belirterek, soyut kavramların sadeleştirilmesini veya üst sınıflara ertelenmesini talep etmişlerdir. İstanbul Erkek Muallim Mektebi raporunda Muallim Ali Fahreddin Bey, tarih öğretiminde çocuğun "benmerkezci" yapısına dikkat çekerek, çocuğun ancak kendi yaşamıyla ilişkilendirebildiği bilgiyi öğrenebileceğini bilimsel bir dille ifade etmiştir:

"Çocuk maziye ancak kendi tecrübesi nispetinde anlayabilir... Çocuğu, kendisi ve ancak mensubu olduğu cemaat alakadar eder. Diğer cemaatlerin manası onca sönüktür... Zaman mikiyası [ölçüsü] çocuk için daima yuvarlak hesaptır" (İstanbul Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Bu tespit, Jean Piaget'nin gelişim kuramlarıyla paralellik gösteren, çocuğun zaman algısının yetişkinden farklı olduğunu savunan ileri düzey bir pedagojik farkındalıktır (Piaget, 1952; Woolfolk, 2019). Benzer bir "gelişimsel uygunluk" uyarısı Adana Kız Muallim Mektebi'nden gelmiştir. Öğretmenler, Fen Bilgisi (Tabiat Tetkiki) dersindeki bazı konuların çocuğun bilişsel seviyesinin üzerinde olduğunu belirterek program değişikliği önermişlerdir:

"İkinci sınıfta gösterilmesi işaret edilen 'gece ve gündüz hadisesi' üçüncü sınıfa tehiri [ertelenmesi]..." (Adana Kız Muallim Mektebi, 1926).

Bursa Erkek Muallim Mektebi ise sorunu sadece müfredatta değil, çocuğun fiziksel ve biyolojik "hazırbulunuşluğunda" görmüştür. Dönemin sosyo-ekonomik koşullarının çocukların gelişimini olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler, ilkokula başlamadan önce bir "Hazırlık Sınıfı" (İhtiyat-ı Sıbyan) açılmasını önererek, bugünkü okul öncesi eğitim anlayışını önceleyen bir vizyon ortaya koymuşlardır:

"Çocukların ekseriyeti azamiyesi anaokullarından gelmemekte, tahsile hazırlanmış bir vaziyette bulunmamaktadır... Yedi yaşındaki çocuklar evvela ihtiyat sınıfına alınmalı, burada az dersle tedrici bir surette elifba, yazı, hesap... ile çocuklar birinci sınıfa ihzar edilmelidir [hazırlanmalıdır]" (Bursa Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Bu öneri, öğretmenlerin eğitimi sadece akademik bir süreç olarak değil, çocuğun bütüncül gelişimi (fiziksel ve zihinsel) olarak ele aldıklarını kanıtlamaktadır.

1926 reformu öncesi öğretmen görüşlerinde hakim olan diğer bir pedagojik eğilim, kitabî ve ezberci eğitimin reddedilerek yerine "yaparak-yaşayarak öğrenme" modelinin getirilmesidir. Ayaş Lisesi İlkmekebi, bu konuda en radikal çıkışı yaparak, mevcut ders kitaplarının yetersizliği ve soğukluğu karşısında "kitapsız eğitim" modelini savunmuştur:

"Alelumum kitaplarda çocukları candan kavrayacak sıcaklığın yokluğu... Kitapsız tedrisat usulünün kabulü..." (Ayaş Lisesi İlkmekebi, 1926).

Bu ifade, öğretmenin otoritesini kitaptan alıp, sınıf içi etkileşime ve deneyime kaydıran devrimci bir yaklaşımdır. Adana Erkek Muallim Mektebi de benzer şekilde, geometrinin formüllerle değil, "kağıt katlama" gibi somut materyallerle öğretilmesi gerektiğini savunarak, aktif öğrenme yöntemini ders bazında örneklemiştir:

"Mürebbi, müstatil fikirleri verirken... hiç olmazsa bir tabaka kağıt istimali suretiyle hassalar hakkında fikir verilmesi lazımdır" (Adana Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Ancak bu konudaki en bilimsel ve vizyoner öneri İzmir Kız Muallim Mektebi'nden gelmiştir. İzmirli eğitimciler, pedagojinin sadece teorik kitaplardan öğrenilemeyeceğini, bunun bir "bilim" olduğunu ve çocukların bilimsel yöntemlerle gözlemlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Raporlarında sundukları "Terbiye Laboratuvarı" önerisi, eğitimin bilimselleşmesi adına atılmış tarihi bir adımdır:

"Muallim mekteplerinde edindikleri mesleki malumatı, şimdi öğrencileri üzerinde tarassud [gözlem] ve tecrübeler ile takviye edecek... yerde, nazariyat ile meşgul olmaktadır... Hiç olmazsa muallim mekteplerimizin birinde mükemmel bir 'terbiye labratuvarı' tesis edilmelidir" (İzmir Kız Muallim Mektebi, 1926).

İzmir raporundaki bu talep, eğitimin deneme-yanılma yoluyla değil, deneysel psikoloji verilerine dayanarak yapılandırılması gerektiğini savunan modern bir bilimsel zihniyeti temsil etmektedir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Yapısal Sorunlar ve Sistem Eleştirisi

1926 reformu öncesinde öğretmenlerin sisteme yönelik eleştirileri incelendiğinde, en temel gerilimin "Merkeziyetçi Program" ile "Yerel Gerçeklikler" arasında yaşandığı görülmektedir. Öğretmenler, Türkiye'nin coğrafi ve sosyolojik çeşitliliğini dikkate almayan tek tip bir müfredatın (standart program) taşrada işlemediğini tespit etmiş ve sistemin

esnetilmesini talep etmişlerdir. Bu tema altında, öğretmenlerin "yerelleşme", "kademeler arası geçiş" ve "kapsayıcılık" (özel eğitim) konularındaki yapısal reform önerileri analiz edilmiştir.

Cumhuriyet modernleşmesinin "standartlaşma" hedefine rağmen, sahadaki öğretmenler pragmatik bir yaklaşımla müfredatın bölgesel ihtiyaçlara göre farklılaşması gerektiğini savunmuşlardır. Özellikle kırsal kesimdeki okulların (köy mektepleri) tarım takvimine ve üretim yapısına uygun bir "özerk müfredat" sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayaş Lisesi İlkmektebi, merkezi programın köy çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamadığını belirterek, eğitimde radikal bir ayrıma gidilmesini önermiştir:

"Köy ve şehir mekteplerinin ders müfredat programlarıyla kitaplarının ihtiyaç nokta-i nazarından tefriki [ayrılması]... Köy ve şehir mekteplerinde müddet-i tahsiliye ve tatil müddetlerinin ihtiyaca göre tesbiti..." (Ayaş Lisesi İlkmektebi, 1926).

Bu öneri, eğitimin yerel ekonomiye entegre edilmesi gerektiğini savunan "yerelci" bir bakış açısını yansıtmaktadır. Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi de benzer bir görüşle, program hazırlama yetkisinin tamamen Ankara'da olmaması gerektiğini, yerel öğretmenlerin de sürece dahil edilmesini talep etmiştir. Raporda, her bölgenin (muhitin) kendi müfredatını oluşturması için şu mekanizma önerilmiştir:

"Her muhitin tedkikini -bugün- her muallime bırakmayıp o muhit muallimlerinin kaffesinin [tamamının] iştirakiyle bir tedkik yapılmalı, o muhitte öğretilmesi lazım gelen bilgiler tesbit edilerek programa ilave edilmeli... ve icab ederse programdaki bazı maddeler de tayıy edilmeli [çıkarılmalı]" (Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi, 1926).

Bu ifadeler, öğretmenin sadece merkezi kararları uygulayan bir memur değil, yerel müfredatı tasarlayan bir "program geliştirme uzmanı" statüsünde konumlanmak istediğini göstermektedir.

Öğretmen raporları, eğitim sisteminin kademeleri (ilkokul-ortaokul-lise) arasındaki senkronizasyon hatalarını ve bu hataların yarattığı "kayıp yılları" da ortaya koymuştur. Bursa Erkek Muallim Mektebi, ilkokul mezuniyet yaşı ile meslek okullarına giriş yaşı arasındaki boşluğun, çocukları sistem dışına ittiğini tespit etmiştir. Öğretmenler, bu yapısal boşluğu doldurmak için ilkokul süresinin uzatılmasını veya bir hazırlık sınıfı eklenmesini matematiksel bir gerekçeyle sunmuşlardır:

"Esasen ilk mektepleri küçük yaşta ikmal eden çocuklar tali mektebe girmekte müşkilata tesadüf ediyorlar. Mesela muallim mekteplerine 14-15 yaşında olanlar alınmaktadır ki bu suretle ilk mektebi on bir yaşında ikmal eden bir çocuğun üç sene boş vakit geçirmesi icab etmektedir" (Bursa Erkek Muallim Mektebi, 1926).

Bu tespit, sistemin bütüncül bir bakış açısıyla tasarlanmadığını, kademeler arasında öğrencilerin kaybolduğu "kör noktalar" bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu uyarısı, eğitimin sadece sınıf içi bir süreç değil, öğrencinin hayat akışını yöneten bir "kariyer planlaması" olduğunu kavradıklarını kanıtlamaktadır.

1926 yılı gibi erken bir dönemde, öğretmen raporlarında "özel gereksinimli bireyler" ve "yetişkin eğitimi" konularının gündeme getirilmesi, eğitimcilerin toplumsal sorumluluk bilincinin ne denli yüksek olduğunu göstermektedir. Ayaş Lisesi İlkmektebi, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların aynı sınıflarda eğitim görmesinin her iki grup için de verimsiz olduğunu belirterek, modern anlamda bir kapsayıcılıktan ziyade, sınıfın genel akışını korumak adına 'ayırıştırıcı' bir model ihtiyacı hissetmişlerdir.

"Gayr-ı tabii [normal gelişim göstermeyen] çocukların tefriki [ayrılması]..." (Ayaş Lisesi İlkmektebi, 1926).

Bu kısa ama çarpıcı ifade, zihinsel veya fiziksel farklılıkları olan çocukların sistem içinde "ihmal edilmesine" karşı bir itiraz niteliğindedir. Aynı raporda, örgün eğitim dışındaki yetişkinler veya çalışan çocuklar için de bir "Halk Eğitimi" modeli önerilmiştir. Cuma günlerinin tatil olduğu o dönemde, okulların atıl kalmaması ve toplumun eğitilmesi için alternatif bir yapı düşünülmüştür:

"Cuma günü mekteplerinin tesisi... Bilumum ilk mekteplerde esas itibariyle yarım günlük tedrisat usulünün kabulü" (Ayaş Lisesi İlkmektebi, 1926).

Bu öneriler, okulun işlevinin sadece çocukları değil, tüm toplumu kapsayacak şekilde genişletilmesini hedefleyen "Hayat Boyu Öğrenme" felsefesinin erken dönem nüveleri olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim tarihi alan yazını incelendiğinde, Osmanlı'dan devralınan eğitim anlayışının bir uzantısı ve geçiş dönemi metni olan 1924 programının; konu merkezli, birbirinden kopuk derslerden oluştuğu ve öğrenciyi pasif bir alıcı kıldığı açıkça görülmektedir (Aslan, 2011; Çobanoğlu & Yıldırım, 2021; Özerbaş & Koç, 2022). Bu tıkanıklığı aşmak amacıyla, 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Amerikalı düşünür John Dewey'in raporu tarihi bir kırılma yaratmıştır. Dewey, geleneksel eğitimin ezberci ve öğretmeni odağa koyan yapısına şiddetle muhalefet etmiş;

eğitimde "hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu" kavramlarının merkeze alınarak eğitimin yaşamın ta kendisi olması gerektiğini savunmuştur (Ata, 2001; Dewey, 1939; Şahin, 2009). Literatürde, 1926 programının ilerlemeci ve pragmatist bir felsefeyle tasarlanmasında Dewey'in raporunun ana katalizör olduğu geniş çapta kabul görmektedir (Çiydem & Akdağ, 2021; Kadioğlu Ateş & Emecen, 2023; Ulubey & Aykaç, 2017). Ancak bu araştırmanın arşiv bulguları, "hayatilik" ve "yaparak-yaşayarak öğrenme" ihtiyacının sadece yabancı bir uzmanın yukarıdan aşağıya dikte ettiği bir model olmaktan ziyade; 1924 programının "işlevsizliğini" bizzat sınıfta deneyimleyen yerel öğretmenlerin tabandan gelen "aktif öğrenme" itirazlarından doğduğunu kanıtlamaktadır. Nitekim Ayaş Lisesi İlkokulu (1926) raporunda doğrudan "*kitapsız tedrisat usulünün kabulü ve mekteplerin iş mektebi haline kalbi (dönüştürülmesi)*" talep edilmiştir.

Öğretmenlerin mevcut programın hayattan kopuk yapısına getirdikleri eleştiriler, Maarif Vekâleti tarafından karşılık bulmuş ve 1926 programında radikal bir yapısal değişime gidilmiştir. 1926 programı, dersleri bağımsız ve kopuk kompartımanlar olarak işleyen klasik anlayışı terk ederek; eğitimin ilk üç yılında Tabiat Tetkiki, Hıfzıssıhha, Coğrafya, Tarih Başlangıcı, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye derslerini tek bir çatı altında birleştiren "Hayat Bilgisi" dersini (mihver ders) müfredata eklemiştir (Bıkmaz, 2013; Maarif Vekâleti, 1926). Böylece Türk eğitim tarihinde ilk kez "Toplu Tedrisat" ilkesi resmi olarak uygulanmaya başlanmıştır (Tay & Baş, 2015). Öğretmenlerin raporlarında talep ettikleri öğrencinin yakın çevresiyle ve güncel hayatla ilişki kurması arzusu, 1926 programında "yakından uzağa" ve "iş/faaliyet" prensipleriyle doğrudan hayat bulmuştur (Aslan, 2011; Ulubey & Aykaç, 2017).

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı salt bürokratik bir kurulun veya sadece John Dewey'in direktiflerinin ürünü değildir. Programın sahip olduğu ilerlemeci eğitim felsefesi; dönemin zorlukları içerisinde görev yapan eğitimcilerin pedagojik öngörülleri ve sahada karşılaştıkları sorunlara ürettikleri akılcı çözümler üzerine inşa edilmiştir. Eğitim reformlarının başarısının büyük oranda öğretmenlerin inançlarına ve etkinliğine bağlı olduğu düşünüldüğünde (Biesta, Priestley & Robinson, 2015; Fullan, 2016), erken Cumhuriyet dönemi ilkökul programlarının değişim sürecinde öğretmenlerin sadece "pasif uygulayıcılar" değil, reformun pedagojik altyapısını kuran "aktif öznel" oldukları net bir biçimde teyit edilmektedir.

Araştırmanın ikinci temel bulgusu, öğretmenlerin 1926 İlkokul Programı'na yönelik beklentilerinin salt pedagojik yöntem (öğretim teknikleri) arayışıyla sınırlı kalmadığı; aynı zamanda yeni kurulan Cumhuriyet'in siyasal ve toplumsal ideolojisini şekillendiren radikal, politik ve dönüştürücü bir vizyona sahip olduğudur. Arşiv belgeleri, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden kısa bir süre sonra, henüz Türk Medeni Kanunu (1926) ve Harf İnkılabı (1928) gibi yapısal reformların tam olarak hayata geçmediği bir evrede, öğretmenlerin laiklik ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularında devletin yasal reformlarından bile daha ileri taleplerde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim tarihi alan yazınında, Cumhuriyet'in erken dönem eğitim politikaları genellikle ulus-devlet ideolojisinin "yukarıdan aşağıya" bir dayatması ve okulların devletin "ideolojik aygıtı" olarak kurgulanması ekseninde tartışılmaktadır (Bayrak, 2024; Ulubey, 2021). Nitekim 1924 müfredatındaki "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye" dersleri aracılığıyla imparatorluğun "tebaa" kültüründen Cumhuriyet'in "vatandaş" kültürüne geçiş hedeflenmiş (Aslan, 2011; Ulubey, 2021), 1926 programında ise bu çaba "Yurt Bilgisi" dersi altında daha da belirginleştirilmiştir. Ancak bu araştırmanın bulguları, "yeni vatandaşın inşası" sürecinin sadece merkezi otoritenin bir projesi olmadığını; bizzat taşradaki aydın öğretmenlerin bu süreci tabandan sahiplendiğini ve hızlandırdığını kanıtlamaktadır.

Örneğin, 1924 programında yer alan geleneksel din eğitimi pratiklerine karşı çıkan Adana Erkek Muallim Mektebi raporunda, Arapça eğitimin çocukların dünyasında anlamsızlaştığı belirtilerek ibadet dilinin millileşmesi talep edilmiştir: "*Anlaşılması zor olduğundan çocuklar için boşa vakit görülerek Kuranın Türkçe tercümesinden okutulmasını...*" (Adana Erkek Muallim Mektebi, 1926). Kadioğlu Ateş ve Emecen (2023), 1924 programının "Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri"ni içermesine rağmen uygulamada eski rejimin izlerini taşıdığını belirtmektedir. Öğretmenlerin "anadilde din eğitimi" talebi, hem dinde reform tartışmalarının okullardaki zihinsel altyapısını hazırlamış hem de laikleşme sürecinin tabandan gelen pedagojik bir zorunluluk olarak algılandığını göstermiştir.

Benzer bir radikal duruş, toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın hakları bağlamında da kendini göstermektedir. Adana'daki Erkek ve Kız Muallim Mektebi raporlarında, dönemin programı yetersiz bulunarak yeni müfredatın "Aileye karşı vazifelerimiz" konusuna "*kadının cemiyet arasındaki mevkii*"ne dair bahislerin mutlaka eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Adana Erkek Muallim Mektebi, 1926; Adana Kız Muallim Mektebi, 1926). Kadının kamusal alandaki yerinin ders kitaplarına girmesi yönündeki bu ısrarlı talep, 1926 yılında yürürlüğe girecek olan Türk Medeni Kanunu'nun yaratacağı sosyolojik kırılmanın, öğretmenler tarafından önceden sezildiğini ve desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, yeni vatandaşlık inşasının en önemli ayağı olan "demokrasi" kavramı da öğretmenlerin raporlarında güçlü bir şekilde yer bulmuştur. Bursa Erkek Muallim Mektebi'nin (1926), öğrencilere yalnızca teorik vatandaşlık bilgisi verilmesini reddederek, "*demokrasi terbiyesi için... mekteplerde yapılması tavsiye edilmiş esasların (öğrenci teşkilatı) mecburi bir şekle konulmasını*" talep etmesi son derece kritiktir. Çoban, Tay ve Deniz Budak (2024) tarafından yapılan çalışmada da vurgulandığı üzere, Atatürk dönemi Hayat Bilgisi programları bireysel kimliğin ötesinde çocuklara "toplumsal ve demokratik" bir kolektif kimlik kazandırmayı hedeflemiştir. Bursa'daki öğretmenlerin "okulu bir demokrasi laboratuvarına dönüştürme" arzusu, ilerlemeci eğitim felsefesinin (progressivism) dayattığı aktif katılım ilkesinin ve öğrencilerin okul yönetimine katılarak demokratik beceriler edinmelerinin sahadaki karşılığıdır (Ulubey, 2021).

Bu araştırmanın üçüncü temel bulgusu, Cumhuriyet'in kurucu kadroları ve öğretmenlerinin 1926 reformuyla birlikte ilerlemeci "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesine geçişi hedeflemelerine rağmen, sahadaki fiziksel gerçekliğin ve bürokratik yapının bu pedagojik idealin önünde büyük bir engel teşkil etmesidir. Arşiv belgeleri, öğretmenlerin yeni yöntemleri (gözlem, deney, iş okulu) uygulama konusundaki isteklilikleri ile okulların maddi imkânsızlıkları (bina, araç-gereç, bütçe) arasındaki derin uçurumu gözler önüne sermektedir. Örneğin, İzmir Kız Muallim Mektebi (1926) raporunda yeni pedagojinin gerektirdiği aktif öğrenme yönteminin "vesait ve alat noksanlığı" nedeniyle uygulanmadığı vurgulanırken; Adana Erkek Muallim Mektebi (1926) raporunda, geometri (hendese) öğretimi için "hiç olmazsa bir tabaka kâğıt istimali" talep edilerek durumun vahameti çarpıcı bir "yokluk pedagojisi" olarak ifade edilmiştir.

Eğitim tarihi alanyazını incelendiğinde, 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın içerik ve felsefe olarak bir devrim niteliği taşımasına rağmen; öğretmenlerin yeni programa tam hazır olmamaları, kalabalık sınıf mevcutları ve yeterli araç-gereç sorunu nedeniyle programın arzu edildiği şekilde uygulanmasında ciddi aksaklıklar yaşandığı bilinmektedir (Ergün, 1997, akt. Gömleksiz, 2005). Nitekim erken Cumhuriyet döneminde, bilhassa kırsal kesimde eğitim araçlarının sınırlı olmasının temel nedeni olarak dönemin ağır ekonomik koşulları ve ulaşım zorlukları gösterilmektedir (Özbek, 2013). Ancak bu araştırmanın bulguları, meselenin sadece "ekonomik yokluk" olmadığını, aynı zamanda öğretmenleri sınırlayan bir "bürokratik katılık" olduğunu kanıtlayan çok önemli sosyolojik bir veriyi ortaya çıkarmaktadır. Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi (1926) raporunda, ders araçlarının kırılması durumunda bedelinin öğretmenlere veya öğrenciye ödetilmesinden (tazmin) korkulduğu için mevcut laboratuvar malzemelerinin dolaplarda kilitli tutulduğu itiraf edilmektedir. Devletin demirbaş eşyaya verdiği kutsiyetin, eğitimin niteliğinin önüne geçtiğini gösteren bu "zimmet korkusu", merkeziyetçi ve denetimci bürokrasinin sahadaki pedagojik özgürlüğü nasıl kısıtladığını net bir şekilde yansıtmaktadır. Bu durum, eğitim reformları literatüründe Fullan'ın (2016) vurguladığı, yukarıda tasarlanan makro politikalar ile sahadaki mikro pratikler arasındaki "uygulama boşluğu" kavramıyla doğrudan örtüşmektedir.

Bununla birlikte arşiv belgeleri, öğretmenlerin yaşanan materyal krizine karşı sadece talep eden veya şikâyet eden pasif memurlar olmadıklarını; aksine "Milli İktisat" politikalarıyla uyumlu yaratıcı çözümler ürettiklerini göstermektedir. İzmir Kız Muallim Mektebi (1926), ders araçlarının Avrupa'dan ithal edilmesi yerine yerli imkânlarla üretilmesi için Bakanlık bünyesinde bir "Vesait-i Tedrisiye İmalathanesi" kurulmasını önermiştir. Benzer bir vizyonla Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi (1926), pahalı yatırımlar beklemek yerine her okulun kendi çevresindeki bitki ve taşlardan "Mahalli Okul Müzeleri" kurmasını ve bu numunelerin okullar arasında takas edilmesini teklif etmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, bizzat 1926 yılından başlayarak Maarif Vekâleti'nin bir "Eğitim Müzesi" (Ders Âletleri ve Mektep Müzesi) oluşturduğu ve bu kurumun yerli araç-gereç üretimi ile okullara materyal temininde (seyyar sergiler vb.) tarihi bir rol oynadığı görülmektedir (Altunya, 2019; Tonguç, 1952). Öğretmenlerin arşiv raporlarındaki bu yerel üretim ve mahalli müze önerilerinin kısa süre içinde merkezi devlet politikasına dönüşmesi, dönemin öğretmenlerinin salt uygulayıcı değil; vizyoner fikirleriyle sistemi tabandan dönüştüren "üreten özneler" (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015) olduklarını bir kez daha teyit etmektedir.

Araştırmanın "merkez-çevre" ilişkisine dair bulguları, Türk eğitim tarihindeki "köy müfredatı" tartışmalarının kökenini 1930'lardan 1926'ya çekmektedir. Ayaş Lisesi İlkmekebi raporunda dile getirilen "*Köy ve şehir mekteplerinin ders müfredat programlarıyla kitaplarının... tefriki [ayrılması]*" (Ayaş Lisesi İlkmekebi, 1926) önerisi, bürokraside karşılıksız kalmamıştır. Bu rapordan sadece bir yıl sonra, 1927 yılında "Köy Mektepleri Müfredat Programı"nın kabul edilmesi ve köy okullarının takviminin tarımsal hasat dönemlerine göre esnetilmesi (Maarif Vekâleti, 1927), sahadaki öğretmenin sesinin Ankara'da yankı bulduğunun en somut kanıtıdır. Bu bulgu, Köy Enstitüleri'ne (1940) giden "iş ve üretim odaklı eğitim" paradigmasının (Tonguç, 1947), sadece İsmail Hakkı Tonguç'un şahsi vizyonu olmadığını; Ayaş örneğinde görüldüğü üzere, sahadaki öğretmenin "mevcut program köylüye uymuyor" itirazı üzerine inşa edildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma; 1926 reformunun uygulanma ve tabana yayılma sürecinde, taşradaki eğitimcilerin edilgen memurlar değil; pedagojik eksiklikleri tespit eden ve yerel çözümler üreten aktif ve etkili aktörler olarak rol oynadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmenler, Maarif Vekâleti'ne sundukları raporlarda yalnızca pedagojik bir yöntem arayışında (toplu öğretim, iş okulu, yaparak yaşayarak öğrenme) olmamışlardır. Arşiv belgeleri, dönemin öğretmenlerinin aynı zamanda laiklik, dilde sadeleşme, anadilde ibadet ve kadınların toplumsal statüsü (kadın hakları) gibi konularda devletin yasal reformlarına dahi öncülük eden, devrimi tabana yayan vizyoner "kurucu öznel" olarak hareket ettiklerini kanıtlamaktadır. Bununla birlikte araştırma, ilerlemeci felsefenin okullarda uygulanması aşamasında yaşanan materyal yetersizliklerini ve bürokratik engelleri ("zimmet ve tazmin korkusu" nedeniyle dolaplarda kilitli tutulan deney araçları) gün yüzüne çıkarmıştır. Merkezi hedefler ile taşranın fiziksel imkânsızlıkları arasındaki bu uçurum, öğretmenlerin yerel imalathaneler ve mahalli müzeler kurma gibi pratik/yaratıcı çözümleriyle aşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak bu çalışma; 1926 reformunun, edilgen ve itaatkâr memurların değil; pedagojik ve sosyolojik eksiklikleri tespit ederek Türk eğitim felsefesini inşa eden aktif, entelektüel eğitimcilerin eseri olduğunu tarihsel bir gerçeklik olarak önümüze koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmacılar İçin: Türk Eğitim Tarihi ve program geliştirme çalışmaları literatürde bugüne dek genellikle "Kanunlar, Yönetmelikler ve Makro Politikalar" eksenindeki resmi metinler üzerinden sürdürülmüştür. Ancak eğitim tarihimizin ve kurumsal gelişimimizin sosyolojik bütünlüğüyle anlaşılabilmesi için resmi kararların ötesine geçilmesi gerekmektedir. Nitekim Yolcu (2022), tarihsel araştırmaların daha geniş bir boyuta taşınması adına makro metinlerin yanı sıra sahanın gerçekliğini yansıtan materyallerin, kılavuzların ve öğretmen notlarının incelenmesinin elzem olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, gelecek araştırmalarda 1936, 1948 ve 1968 gibi eğitim tarihimizde iz bırakan diğer öğretim programlarının sahaya nasıl yansıdığının; dönemin okul karar defterleri, öğretmen kurulu tutanakları ve müfettiş raporları gibi "mikro tarih" kaynakları üzerinden incelenmesi önerilmektedir.

Program Geliştiriciler İçin: 1924 programının başarısızlığı ve 1926 programının sahada kabul görme tecrübesi, program geliştirme sürecinde "paydaş katılımının" önemini tarihsel bir kanıt olarak sunmaktadır. Nitelikli programların geliştirilebilmesi için, geçmiş deneyimlere dayalı olarak bilhassa uygulayıcıların görüşlerinin gözetilmesi programın başarısı için kritik öneme sahiptir (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). Kocayigit ve Aykaç (2019) da program hazırlama sürecinde ihtiyaçlar tespit edilirken tüm paydaşların karara katılmasının programın işlevselliğini ve niteliğini artıracaklarını belirtmektedir. Bu nedenle, güncel program geliştirme çalışmalarında öğretmen görüşleri sadece birer "veri" veya bürokratik bir formalite olarak değil; aksine tasarım ve karar mekanizmasının merkezindeki "karar verici irade" olarak sürece dâhil edilebilir.

Politika Yapıcılar İçin: İlerlemeci eğitim felsefesinin temelini oluşturan "yaparak-yaşayarak ve deneyerek öğrenme" ilkesi, doğası gereği esnekliği, hata yapmayı ve laboratuvar ortamında risk almayı gerektirir. 1926'daki arşiv belgelerinde görülen "zimmet ve bozulan eşyayı tazmin etme korkusunun" öğretmeni pasifleştirmesi sorunu, eğitim yönetiminde aşırı bürokratik baskının pedagojiye verdiği zararın en açık kanıtıdır. Bu nedenle politika yapımcıların; okullardaki hesap verebilirlik, denetim ve mevzuat süreçlerini (materyal kullanımı, laboratuvar sarfiyatı vd.) eğitim-öğretim aleyhine bir baskı aracına dönüşmekten çıkarması gerekmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmene daha fazla inisiyatif, sınıf içi özerklik ve pedagojik "deneme-yanılma" özgürlüğü sağlayacak esnek yasal düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adana Erkek Muallim Mektebi. (1926, 24 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-69), Ankara.

Adana Kız Muallim Mektebi. (1926, 23 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-74), Ankara.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2019* (32. Baskı). Pegem Akademi.

Altunya, N. (2019). İlkokul programlarımıza toplu bir bakış (1911-2002). B. Aslan & F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan* içinde (s. 147-193). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.

- Ata, B. (2001). The influence of American education on Turkish educational system. *The Turkish Yearbook of International Relations*, 31, 119-136.
- Ayaş Lisesi İlkmekebi. (1926, 3 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-71), Ankara.
- Bayrak, B. (2024). Toplumsal değişim süreçlerinin Cumhuriyet dönemi ilkököl programlarına (1924-2024) etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2137-2188. <https://doi.org/10.17152/gefad.1494941>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. (2013). 1926 ilkökuller müfredat programı (Hayat Bilgisi dersi). F. D. Gözütok & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet’in ilânından 2013’e öğretim programlarının analizi Hayat Bilgisi örneği* içinde (s. 46). Yargı.
- Bursa Erkek Muallim Mektebi. (1926, 22 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-76), Ankara.
- Carr, D. (2006). The reality of history. J. Rüsen (Ed.), *Meaning and representation in history* içinde (s. 123-136). Berghahn Books.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2. Baskı). Teachers College Press.
- Çoban, E., Tay, B., & Deniz Budak, A. G. (2025). Atatürk dönemi hayat bilgisi dersi öğretim programlarında (1926-1936) inşa edilen kimlikler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 394-419. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1575532>
- Çiydem, E., & Akdağ, H. (2021). Türkiye’deki ilkököl/ilköğretim programlarının felsefi temeller açısından incelenmesi (1924-2018). *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6, 52-81.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. Devlet Basımevi.
- Edirne Kız Muallim Tatbikat Mektebi. (1926, 10 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-70), Ankara.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ocak Yayınları.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. Baskı). Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. Teachers College Press.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- İstanbul Erkek Muallim Mektebi. (1926, 3 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-73), Ankara.

- İzmir Kız Muallim Mektebi. (1926, 1 Nisan). *İlk mektep müfredat programlarının yenilenmesi hakkında rapor* [Arşiv Belgesi]. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (Fon: 180-9-0-0, Yer: 107-522-79), Ankara.
- Kadıoğlu Ateş, H., & Emecen, A. (2023). Cumhuriyet dönemi 1924-1926 tarihli ilköğretim programlarına John Dewey'in etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 9(35), 576-607. <https://doi.org/10.29228/kesit.68382>
- Kerschensteiner, G. (1912). *The idea of the industrial school*. Macmillan.
- Kocayığıt, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Lewis, B. (2004). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kırıtlı, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. Matbaa-i Âmire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mektepler müfredat programı*. Milli Matbaa.
- Maarif Vekâleti. (1927). *Köy mektepleri müfredat programı*. Devlet Matbaası.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özbek, Y. (2013). Erken Cumhuriyet dönemi (1923-1945) okul binaları: Kayseri örneği. *Belleten*, 77(279), 859-890.
- Özerbaş, M. A., & Koç, M. (2022). Türkiye'de cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Spillane, J. P. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Harvard University Press.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Remzi Kitabevi.
- Tonguç, İ. H. (1952). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Remzi Kitabevi.
- Ulubey, Ö. (2021). Changes and transformations in the curricula of elementary education citizenship, democracy and human rights from 1926 to 2018. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 401-446. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.011>
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilköğretim programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice*. Routledge.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology*. Pearson.
- Yolcu, A. (2022). Okullarda neden matematik öğretiliyor? İlkokul matematik dersi programı genel amaçlarının tarihsel çözümlemesi (1926-2018). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 762-786. <https://doi.org/10.37217/tebd.1126044>
- Zürcher, E. J. (2010). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İletişim Yayınları.