

# **Çocuk İmgesinin Dönüşümü ve İktidar Çocuk İlişkisinde Eğitim Rolü Üzerine Bir Değerlendirme**

**An Evaluation on the Transformation of Children's Image and the Role of Education in the Relation of Power and Child**

Burak DİLGEN<sup>1</sup>

## **Özet**

Çocuğun iktidar ile ilişkisi iktidarın ideolojisi etrafında şekillenmiş ve bu ideolojinin aktarımında eğitimin önemli bir rolü olmuştur. Çocuk, ayrı bir birey olarak kabul görene kadar “küçük yetişkin” olarak görülmüş ve küçük yetişkinler, büyük adamlar olmak için en iyi şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen iyilik doğal olarak iktidarın amaç ve çıkarları ile paralellik göstermektedir. Çocuk eğitimi çağlar boyu çocuktan sağlanacak yarar üzerine bina edilmiş din adamı, işçi, nihayetinde örnek vatandaş haline getirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk, eğitim, iktidar, ideoloji, kültür

## **Abstract**

The relationship of the child with power has been shaped around the ideology of power and education has played an important role in the transfer of this ideology. The child was seen as a small adult until it was accepted as a separate individual and it was tried to be prepared in the best way to be small adults, big men. This favor is inherently parallel to the aims and interests of power. Child education has been tried to be an example citizen, clergyman, worker, who was built on the benefit to be provided from the child for ages.

**Keywords:** Child, education, power, ideology, culture

---

<sup>1</sup> Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, E-posta: burakdilgen@gmail.com.

## GİRİŞ

Çocuk tarih boyunca pek çok farklı şekilde ele alınmış çocukluk kavramı uzunca müddet bağımsız bir olgu olarak değer görmemiştir. Ancak 19. Yüzyıl itibari ile ayrı bir dünya olduğu kabul gören çocuk, tarih boyunca toplumun bir parçası olarak şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Antik dönemde çocuk imgesi devletin belirlediği kurallar etrafında yaşaması gereken bir birey olarak tasarlanmış ve özellikle Roma'da toplumun temeli sayılan aile içerisinde şekillenmiştir.

Orta Çağ'dan itibaren yükselen skolastik düşünce sistemi içerisinde çocuk; dinsel bir toplum yapısı içerisinde o toplumun bir parçası olarak görülmüş, çalıştırılmış, emeği sömürülmüştür.

Püritenler çocuğun günahkâr doğduğuna inanmış ve onun bu günahlardan arındırılması için çalışılması gerektiğini çocuk eğitiminin bu çerçevede şekillenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Sanayi İnkılabı ile birlikte gereken nitelikli iş gücünün yaratılmasında başvurulacak topluluk yine çocuklar olmuş ve çocuk artık büyük adam olduğunda kar sağlayacak bir iş gücü parçası olarak ele alınmıştır.

Fransız İhtilali'nin dünyanın tamamına yaydığı modern milliyetçi cereyanda çocuk, artık iyi vatandaş olarak yetiştirilmek istenmiştir. Zira bu noktadan sonra çocuk devletin geleceği olarak görülmüştür.

## İKTİDAR VE ÇOCUK İMGESİNİN ALGILANMA BİÇİMİ

Toplumsal yaşam salt bir çocuk tanımı üretmemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında değişen kültürel algılar belirleyicidir. Çocuğu ele alma biçimimizin biyolojik mi, sosyolojik mi, yoksa hukuksal bir perspektifte mi olacağı bu düzlemde ele alınmalıdır (Sağlam ve Aral 2016, s. 46).

Her çağda ve toplumda çocukluk, o toplumun tarihi ve kültürel genetiği etrafında yeniden şekillendirilir. Bu bağlamda içinde bulunduğu ideolojik hegemonyada anlam kazanan çocuk imgesi, bu yeniden icat edilme sürecinde doğal olarak durağan kalamamaktadır (Çiçek

2012, s. 70). Çocuk doğanın bir armağanı, ancak çocukluk imgesi bir tasarımdır (Elkind 1999, s. 35).

TDK Sözlüğü’nde çocuğa ilişkin tanımlamalar incelendiğinde imgenin “Küçük yaştaki erkek veya kız” “Soy bakımından erkek veya kız evlat”, “Büyüklerle yakışmayacak, daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse” (TDK Sözlüğü 2010, s. 556) şeklinde tarif edildiği görülmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin birinci maddesinde çocuk, “*Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.*” (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi: Md.1) şeklinde tanımlanır. Bu bağlamda BM’nin çocukluğu bir gelişim süreci olarak gördüğü söylenebilir.

Toplumların ekseriyeti çocuğa “geleceğin yetişkini” gözü ile bakmaktadır. Bu nedenle çocuk özenle yetiştirilmesi ve eğitilmesi gereken bireydir. Toplumların çocuğa bakış açısı ve yüklediği görevler kültürel ve tarihsel farklılıklar neticesinde değişebilir (Erkut, Yıldız ve Balcı 2017, s. 18).

Çocuğun üzerinde bu kadar ısrar ile durulmasının altında yatan temel sebep; onun istenen amaçların hizmetkârı olmaya uygun biçimde yetişmesinin sağlanmasıdır. Gerek devletin, gerekse toplumun geleceğin yetişkinlerinden beklentileri çok fazladır. Bu bağlamda çocuğun gelişimi ve eğitsel süreçleri ile birlikte toplum ve siyaset ile olan ilişkileri dikkat edilmesi gereken hususlardır. Bu ilişkiler ağının şekillendirdiği çocuk imgeleri, tarihsel süreçte sürekli yeniden icat edilmiştir.

Colin Heywood’un ortaya attığı çocuğun algılanış biçimlerinden bir tanesi “çocuğun sosyal bir yapı olarak” algılanmasıdır. Buna göre çocuk ve çocukluk kavramlarının algılanışı toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bu durum kültürle iç içe geçmiş bir meseledir (Heywood 2003, s. 10).

Antik dönemlerin çocuğu toplumsal kurallar çerçevesinde eğitilen küçük yurttaşlar olarak ele alınmaktaydı. Babil ve Roma’nın çocuklarının küçük yaştan itibaren eğitime dahil edildikleri görülmektedir (Elkind 1999, s. 37). Eski Mezopotamya’da yazının icadını okulun ortaya çıkışı izlemiş ve okul merkezi yapının güçlendirilmesinde mihenk taşlarından birisi olmuştur (Erkanal 1997, s. 58).

Orta Çağ'a gelindiğinde çocuk kölelik ahlakının bir parçası olmuştu. Bu dönemin çocuğu hanenin gelir kapılarından biri olarak çiftliklerde çalışır, ev dışında çıraklık yapardı. On yedinci yüzyıla gelindiğinde çocuğa bakış müspet yönde değişmemişti. Çocuk, püriten ahlak çerçevesinde ilk günahın sonucu, bozulmuş varlık olarak görülmekteydi. Sanayi Devrimi ise çocuğu önce fabrikada emeği sömürülecek bir varlık olarak nitelendirirken, çeşitli reform süreçleri sonucunda çalışmak üzere yetiştirilen bireylere dönüştürdü (Elkind 1999, s. 37).

Cüneyt Okay'a göre Osmanlı Devleti de çocuğa ayrı bir anlam ithaf etmemiş ve çocuğu çağdaşlarına yakın biçimde "geleceğin yetişkini" olarak ele almıştır (Okay 1989, s. 19). Güven Gürkan Öztan da benzer bir yaklaşımla Osmanlı'da "müstakil" bir çocuk kimliğinden söz etmenin doğru olmayacağını ifade eder (Öztan 2012, s. 13).

Çocuğun modern anlayışla ele alınması ise 19. Yüzyıla tekabül eder. Bundan sonra yetişkinlerin dünyasına ait kavramlardan ayrı olarak tutulan çocuk kendi dünyasında olabildiğince uzun müddet tutulmuştur. Modern toplumun çocuğu ele alışı küçük yetişkinlikten, başlı başına bir imge olmaya başlamıştır (Çiçek 2012, s. 72-73).

Çocuk ve iktidar arasındaki ilişki, bir başka ifade ile iktidarın çocuğu ele alma biçimi çocuk imgesinin tarihsel süreçteki değişimlerine sebep olduğu gibi aynı zamanda çocuğun dirsek temasında temasında bulunduğu diğer alanlar ile ilişkilerini de düzenlemiştir.

Toplumun diğer kesimleri için geçerli olduğu gibi çocuk için de geçerli olan husus, iktidarın çocuğu da toplumun kalanı gibi gözetim altında tutup söylemini bu kitleye de yaymış olmasıdır (Foucault 2017, s. 51).

Foucault'nun Panoptikon örneğini açmak iktidar- çocuk ilişkileri açısından da faydalı olacaktır. Ortasında bir bekçi kulübesinin olduğu dikdörtgen bir avluyu çevreleyen dikdörtgen bir yapı olan Panoptikon, gardiyanın herkesi görebileceği fakat kendisinin görülmeyeceği bir yapı olarak tasarlanmıştır. Bu yapıda herkesin kapatıldığı hücreler gardiyan tarafından görülebilir fakat mahkûmlar yan hücredekiler ile iletişim kuramaz. Çocuk da tıpkı bu hapisanenin mahkûmları gibi devletin sıkı denetimi altında müfredatlar, marşlar, törenler, vb. araçların aracılığı ile görmesi istendiği kadar görebileceği bir dünyaya sıkışmış durumdadır. Tersten bir bakış açısı ile iktidar panoptiktir de denilebilir (Foucault 2017, s. 295-296).

Hapishanenin hücreleri Althusser'in ortaya koyduğu *Devletin İdeolojik Aygıtları* kuramı ile daha net bir anlam kazanmaktadır. İktidar okul, hastane, kilise gibi alanlar aracılığı ile toplumu gözetim altında tutar ve ideolojisini empoze eder. Bu alanların her biri devletin ideolojisini yaymak için kullandığı ve başlarına atadığı görevliler aracılığı ile gözetlediği hücreler gibidir (Althusser 2016, s. 58).

Her iktidarın söylemini yaymak için çeşitli yöntemleri vardır. Foucault'a göre hastane, hapishane, okul ve benzeri kurumlar iktidarın kontrol altında tutma amacıyla kullandıkları yapılar ve iktidar amaçlarına ulaşabilmek amacı ile bu kurumları sürekli yenileyerek kullanır. Böylelikle toplum bireysellikten uzaklaştırılır ve iktidarın amaçlarını gerçekleştirdiği bu mekânlara mahkum edilir. Bu yapı kurulduğu andan itibaren farklı bir söylem geliştirilemeyeceği için iktidar da hastayı hastaneye, çocuğu okula, işçiyi işine kolaylıkla yönlendirebilir ve iradesini teslim eden toplum belleği üzerinde otorite tahsis edilmiş olur (Foucault 2017, s. 299).

## **ÇOCUK İMGESİNİN BİÇİMLENDİRİLME SÜRECİ: DÜNYADA ÇOCUK EĞİTİMİ**

Eğitim üzerine pek çok tanımlama yapmak mümkün olmakla birlikte en genel geçer tanım eğitilebilme yeteneğine sahip canlılarda davranış değiştirmeye yönelik süreç biçiminde ifade edilir (Ünal 2016, s. 30).

Eğitim, çocuk ve iktidar arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ ile iktidarın eğitimi topluma şekil verme araçlarından biri olarak kullanması altı çizilesidir. Özellikle ulus devletin ortaya çıkışı ile beraber kolektif kimliğin yaratılmasında bu ilişkiler ağı son derece önemlidir (Şirin 2013, s. 1275).

Okul, yeni nesle ideolojik aktarımı sağlamak gibi bir işlevin yanı sıra bunun yeniden üretiminin sağlanması ve yeni özneler oluşturulması için önemli bir ideolojik aygıttır (Althusser 2016, s. 30-50).

Eğitim örgütlerinde kurallar silsilesi etrafında devam eden tahakküm ilişkileri görülmektedir. Kural yapıcılar ve kontrol uygulayıcıları doğruluk rejimini sürdüren figürlerdir. Kurumsal güç bu kişiler aracılığı ile disiplin altına alınan bedenlerde kendini bulur. Böylece yönetici ve öğretmen otoritenin ajanları olarak konumlanmış olurlar. Ajanların gözetleme vazifesi normalleştirilmez. Eğitimde belirlenen tüm kural ve standartların asıl

amacı ideolojik çerçevede ehlileştirilmenin sağlanmasıdır. İktidar ehlileştirme sürecinde kontrol teknikleri olarak totalleştirme, gözetleme, sıralama, ayrıştırma, dışlama, bölme ve sınıflandırmayı kullanır (Şentürk ve Turan 2012, s. 262).

Çocuğu eğitim ile denetim altına alınması çok eski tarihlere kadar uzanmaktadır. İktidarların değişen yapıları ve amaçları çocuğa bakışı ve çocuk eğitiminin yapısını da sürekli olarak etkiler ve değiştirir.

Okulun ortaya çıkışının M.Ö. 4. bin yıla tarihlendiği bilinmekteyken; okula dair ilk ayrıntılı belgeler M.Ö. 2. bin yıldan günümüze kalmıştır. Okulun öğrenci ve öğretmen ile birlikte var olduğu dikkate alınırca bu iki ögenin de varlığı M.Ö. 4. binde Mezopotamya’da Sümerlerce başlatıldı demek yanlış olmayacaktır (Erkanal 1997, s. 58).

Bu dönem Sümerler tarafından kendi dil eğitimleri konusunda ihtisaslaşmaya önem verilmiş; diğer medeniyetlerde yabancı dil eğitimi Sümerce dışında kısıtlı tutulmuştur. Her ne kadar krallar çok fazla dil bilmek ile övünseler de okul için durum Sümerce ile kısıtlıdır (Erkanal 1997, s. 61-68). Bu durum dil eğitiminin kimlik kazandırmadaki önemine ilk çağlardan itibaren dikkat edildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Eski Yunan’ın çocuğu ise “acemi insandı” ;Yunanlılar bu acemileri eğitimde sopa kullanımına başvurmuşlardı. Pisagor ve Protogaras çocuk eğitiminde sopa kullanmanın gerekliliğini savunan Yunan düşünürlerindendir (Postman 1995, s. 19).

Antik Dönemde Akdeniz’in en etkin gücü Roma’ydı. Roma’da aileye büyük önem veriliyordu. Bu bağlamda Roma’da aile eğitimi okuldan önce geliyor çocuğa öncelikle örfler, adetler ve temel değerlerin aktarılmasına önem gösteriliyordu. 12 Levha Kanunları her çocuğa öğretilmekteydi. Bu belletmenin yanı sıra Roma’nın kuruluş miti ve şehirlerin yükselişi bağdaştırılıyor, çoğalma ve yayılmanın aileden başladığı vurgusu özenle yapılıyordu (Erdemir ve Erdemir 2012, s. 655).

5. ve 6. yüzyıllarda Roma’da devlet tarafından örgütlenen okul, bürokratlara hizmeti ve başlıca niteliği hitabet olan seçkin bir zümreyi yetiştirirken; okul, o günden bu güne belirli bir ideolojiyi aktarma hususunda “ağaç yaşken eğilir” yaklaşımını sürdürmektedir (Bumin 2015, s. 12).

Batı Roma’nın çöküşünün ardından çocuk saf ve temiz olarak tanımlanmıştır. Aziz Augustine çocuğun saf ve temiz olduğunu yetişkinliğin köklerinin çocuklukta bulunduğunu

ortaya atmış ve bu nedenle özellikle erken çocukluğun önemsenmesi gereğini vurgulamıştır. Ancak bu durum Orta Çağ Avrupa'sına taşınmamış, çocuğun tanımı çok fazla değişmeye de eğitimleri ihmal edilmiştir (Onur 2005, s. 24).

6. Yüzyıldan itibaren kilise dini metinlerin herkes tarafından anlaşılmasını amaçlayan bir sadeleştirme sürecinin başlaması gereğine inanmakta ve klasik eğitim anlayışından uzaklaşmaktaydı. Kilisenin bu tutumundaki asıl motivasyon ise hegemonyasını kırsal kesime yöneltmek arzusuuydu. İstilaların kırsalda paganlığı yeniden ortaya çıkartmasından endişe duyulması bir seferberliği zorunlu kılmış ve katı din temelli bu anlayışta klasik kültür metinleri yasaklanmıştı. Rahipler de ortaya çıkacak kültürel boşluğu kapatmak için manastırlar ve eğitim sistemi yeniden düzenleniyordu. Manastır artık yalnızca eski metinlerin kopya edildiği kurumlar olmaktan çıkıp, istenilen bir kültürü empoze eden “okul” şekline dönüşmüştü. Artık itaat ve okulda sessizlik kavramları doğuyordu (Bumin 2015, s. 13).

Bozkurt Güvenç “insan eğitim ile insan oldu” anlayışına vurgu yapar ve doğru kabul edilen bu önermenin çocuğun sosyolojik anlamda toplulaştırılmasına, antropolojik anlamda kültürlenmesine dayandığını belirtir. Buna göre çocuk kültürden beslenerek adam olur (Güvenç 1997, s. 15). İlk Çağ'da babanın otoritesi altındaki çocuk, Orta Çağ'da kilisin egemenliğine girmiş bu dönemin çocuğu katı disiplin ve ağır cezalar altında şekillenmiştir (Sağlam ve Aral 2016, s. 47). Güvenç'in aktarımından yola çıkıldığında bu dönemin çocuğu kilisenin adamı olmak için yetiştirilmektedir.

Rönesans ve Reform hareketlerinin doğuşu çocuğa bakışta köklü değişimlerin de ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Postman, bu dönemin çocuğa yaklaşımını ele alırken “Çocukluk fikri Rönesans'ın büyük icatlarından biridir. Belki de en insani olanıdır” ifadesini kullanır (Postman 1995, s. 8). Öte yandan Reform'un öncülerinden Calvin çocuğu masum bir varlık olarak görmemiş onun günahkâr doğduğunu, ancak eğitimle iyileştirilebileceği görüşlerini ortaya atmıştır. İlk çocuk gelişim metodları püritenler tarafından ortaya konmuştur (Onur 2005, s. 24).

16. yüzyıl Avrupa'sında okulun her eylemin nasıl ve ne zaman yapılacağı belirlendiği adeta bir hapisane çehresine bürünen kurumlar haline geldiği görülmektedir. Böylece itaatli ve imanlı öğrenciler, erler, işçiler yetiştirmek mümkün olacaktır (Bumin 2015, s. 23).

Foucault'un da ifade ettiği gibi "Orta Çağ'dan beri süregelen inzibati yöntemlerin, hâkimiyetin genel yöntemleri haline gelmesi" durumu 17. ve 18. yüzyıl Avrupa'sında savaş ve salgın hastalıklar nedeni ile topraklarından koparak başıboş yığınlar haline gelen köylülerin gerek yeniden sitemin bir parçası halin getirilmesi, disipline edilmesi ve sisteme kazandırılması; gerekse toplumsal hiyerarşinin yeniden düzenlenmesinde çocuk eğitimini yeniden şekillendirmiştir (Bumin 2015, s. 25).

John Locke'un çocuğun zihnini Orta çağ anlayışına itiraz ederek boş levha olarak nitelendirmesi yeni bakış açısını destekleyerek bu boş levhanın aileler, öğretmenler ve devlet tarafından şekillendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Akbaş ve Topçuoğlu 2009, s. 100).

18. yüzyıl'da Devrim süreçlerinin başlaması Avrupa'da yeni bir aile tipini ortaya çıkarttı ve burjuva ailesi meydana geldi. Ne soylu, ne de köylü olan bu yeni müteşebbisler çocuğa da –muhtemelen işleyişin devamlılığının sağlanması için- önem atfetmişlerdir. Bu dönemde Voltaire ve Rousseau gibi düşünürler çocuğun günahkâr olmadığını ifade etmişlerdir. 16. ve 17. yüzyılların tek tipleşmiş ve monarşinin hizmetkârı olan çocuğu artık vatandaş ve birey hüviyetini kazanmakta idi. Devrimle birlikte çocuk vatana aitti ve cumhuriyet değerlerinin korunması için "laik" bir ortamda yetiştirilecekti (Bumin 2015, s. 44-62).

## İKTİDARIN ÇOCUKLARI: TÜRKİYE'DE ÇOCUK EĞİTİMİ

Orta Asya Türk Devletleri'nde çocuğun önemsendiği, çocuğu olmayan ailelerin hor görüldüğü ve çocuk eğitimine özel bir önem verildiği Dede Korkut Hikâyeleri'nde de ortaya konmuştur.

Orta çağ Türk- İslam toplumlarında ise çocuğa aynı dönemin Avrupa'sından farklı bir perspektiften yaklaşılmış, buluş çağına kadar özel bir önem görmesi istenen çocuğun eğitimi ile yakından ilgilenilmiştir. Bununla birlikte aile kurumuna verilen önem çocuğun üzerindeki baba otoritesini görünür kılmıştır. Farabi'den İbn-i Sina'ya dönemin ünlü düşünürleri çocukların fiziksel ve bilişsel farklılıklarına dikkat çekmiş ve ruh sağlığının korunmasına özen gösterilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Sağlam ve Aral 2016, s. 49).

Klasik dönemde Osmanlı toplumu ise, padişahın mutlak otoritesini kabul eden, dini ve devleti uğrunda gerekirse can vermeyi göze alan bir yaklaşıma sahipti. Statü açısından

Osmanlı toplumunda kişinin yerinin belirlenmesinde dikkate alınan en önemli faktörlerden biri dindir. Mehmet Öz'e göre Osmanlı klasik döneminde toplumun dini aidiyetleri etrafında nasıl bir tasnif uygulandığı tartışmalı bir meseledir. İmparatorlukta yaşayan gayrimüslim tebaanın mensupları İslam geleneği ve hukuku çerçevesinde zimmi statüsü içinde yer almakta, yani cizye yükümlülüğü karşılığında dini inanç ve ibadetlerini serbestçe yapabilmekteydiler. Öz'e göre "Millet" sisteminin kavramlaştırılması 20. yüzyıla ait bir durumdur. Tanzimat devrinde Müslüman-gayrimüslim eşitliğinin sağlanması çabaları çerçevesinde Rum, Ermeni ve Yahudi milletleri için nizamnameler hazırlanmıştır (Öz 2007). Devletin son devrine kadar kimlik devletin bir üyesi olmak nedeniyle değil, cemaatin parçası olmak için ediniliyordu. Kemal Karpat'a göre de 1860'da Osmanlı Devleti vatandaşlık kanunu kabul edene kadar bir vatandaşlıktan söz etmek mümkün değildi (Karpat 2011, s. 184).

Bu kültürel ortam içerisinde çocuk, okuma yazma öğrenmek için sıbyan mektebine gider, belirli bir yaşa geldiğinde babasının içinde bulunduğu grubun bir üyesi olurdu. Ancak klasik dönem Osmanlı'sında yaygın bir ilköğretim anlayışından söz etmek zordu. İdealize edilen kültür zaten sözlü anlatımla aktarılıbiliyordu. Çocuğun gelişiminde meslek eğitimi ön plandaydı ve mektebe dayalı detaylı bir eğitim ilmiye sınıfı ile sınırlı görülebilirdi (Ergenç 1997, s. 98-101).

Osmanlı Devleti'nde batılılaşma hareketleri öncelikle askeri, siyasi ve idari alanlara yönelmişti. İmparatorluğun eğitim alanında ciddi anlamda ilk atılımları 19. yüzyıl ortalarında görülmüştür. II. Mahmut döneminde Mısır örneği ile başlayan yenileşme çabası bundan sonra da devam etmiştir. Ancak Tanzimat döneminde dahi yeni eğitim kurumlarının kadrolarını geleneksel eğitim anlayışından gelen öğretmenler oluşturmuştur. Burada amaç kurumların meşruiyetinin sağlanması, yaygınlaşması ve eleman açığının kapanmasıdır. Bu dönem çocuk eğitiminde sıbyan mekteplerine devamın sağlanmasına yönelik fermanlar çıkartılırken, önceki dönemlerden farklı olarak devletin ilgisinin temel eğitime yöneldiği görülebilir (Güdek 2012, s. 11).

II. Mahmut ile birlikte "maarif" kelimesi medrese ilmine karşılık güçlü bir anlam ifade etmiş ve bugünkü eğitim anlamından öte aydınlanmayı tanımlamıştır. Bu terimin ardından ise "münevver" (aydın) terimi ortaya çıkmıştır. II. Mahmut döneminde başlayan eğitim reformları, Tanzimat ile birlikte devam etmiş ve yeni eğitim kurumları açıldıkça laik eğitim karşısında "dini" eğitim kurumları tüm cemaatler için etkisini kaybetmiştir. Eğitim kurumlarının sekülerleşmesi, Osmanlı Devleti'nde hem dini cemaatten sıyrılmak ve millet

bilincinin kuvvetlenmesi noktasında hem de bu yeni tarz eğitim anlayışında yetişen kimselerin Osmanlılarda ilerici ve milliyetçi fikirlerin lokomotifliğini yapmasında rol oynamıştır (Berkes 2012, s. 179-230).

Modernleşme döneminde en dikkat çeken nokta eğitimin teşkilatlanması olmuştur. Bu amaçla 1845'te Muvakkat Meclis-i Maarif kurulmuş, bu kurum bir yıl sonra Meclis-i Maarif-i Umûmiye adını almıştır. İcra organı olarak da bugünkü anlamda ifade etmek gerekirse genel müdürlük mahiyetinde Mekatib-i Umûmiye Nezareti (8 Kasım 1846) kurularak çalışmaya başlamıştır. 1857'de ise ilk eğitim bakanlığı teşkilatı olarak Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Şen 2013, s. 483).

Son dönem Osmanlı Devleti'nde çocuk eğitimi ile ilgili yazılan eserlerin sayısı da oldukça fazladır. Bu anlamda ahlak, din ve diğer alanlarda yazılmış kitaplar olarak sınıflanması mümkün olan bu eserlerin genel çerçevesi ele alındığında çocukların ahlaki değerleri kaz anarak sosyal hayata katılmalarının sağlanması ve iyi bir vatandaş olarak uyumlu davranışlar geliştirmesinin amaçlandığı görülmektedir. Özellikle II. Abdülhamit döneminin siyasi çalkantılarının yarattığı siyasi kaygılar çocuk eğitimine de yansımış ve din, ahlak ve itaat eğitimin önemli parçası olmuştur (Tekin 2017, s. 1589-1623).

Okay'a göre Meşrutiyet döneminde İttihat Terakki zihniyetinin kendine sadık, millet sevgisi ile dolu bir nesil yaratmak için çeşitli uygulamalar denemiştir. Böylece Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının temellerinin bu dönemde atıldığına işaret edilmiş olur (Okay 1989, s. 38).

Cumhuriyet ile beraber çocuğa bakışta yeni bir soluk kazanmıştır. Cumhuriyetin okulları yeni ideolojinin yeni nesle aktarıldığı, ideolojik meşruiyetin ve devamlılığını sağlandığı aygıtlar durumuna gelmişti. Okulun biricik amacı; çocuğu faydalı birey ve yurttaş haline getirmektir. Başta müfredat programları olmak üzere tarih, dil bilgisi vatandaşlık bilgisi gibi dersler aracılığı ile çocuğun ulusal değerlere sıkı sıkıya bağlı olması amaçlanıyordu. Okul sadece ders ortamı ile değil, fiziki ortam ve ritüelleri ile de siyasallaşmanın sağlanmasına hizmet etmekteydi. Törenler, bayraklar, marşlar, büst ve heykeller, her gün tekrar edilen antlar yeni bir düzenin oluşturulmasına destek olmuşlardır (Şirin 2013, s. 1278).

Türkiye'de milli eğitim ideolojisi 1920'li yılların askeri, siyasal ve ekonomik gelişmelerinden zaferle çıkan Mustafa Kemal ve onun başkanlığını yürüttüğü partisi Cumhuriyet Halk Fırkası tarafından bu çerçevede şekillendirilmiştir. Kemalizm yeni devletin

resmi ideolojisi olmuştur. Bu nedenle milli eğitim de Kemalizm'in damgasını taşımış aynı zamanda ideolojinin ilerletilmesinde kilit rol oynamıştır (Kaplan 2013, s. 138).

Yerleştirilmek istenilen eğitim anlayışı her türlü yabancı ideolojiyi reddeden, aynı zamanda geçmişle bağlarını yok sayan, eski devrin dini eğitimi ve enternasyonal eğitim anlayışını karşısına almış milli eğitimidir (Kaplan 2013, s. 138-139).

Cumhuriyet döneminde eğitim sisteminin merkezi olmaktan uzak karakteri ele alınan en önemli sorunlardan biri olmuştur. Bu amaçla 3 Mart 1923'te Misak-ı Maarif Genelgesi ile cahilliğin ortadan kaldırılması, yeni kuşakların geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmesi, gençlerin fikren kuvvetli, bilim ve ahlak açısından donanımlı olarak yetiştirilmesi bu genelgenin amaçlarından öne çıkanlar olmuştur. Bu genelge ardından 3 Mart 1924 tarihinde çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim tek çatı altında toplanmış ve merkezi bir nitelik kazanmıştır (Gök 2012, s. 30).

Mustafa Kemal'in 1924 ve 1925'te yapmış olduğu *"Türkiye'nin eğitim ve öğretim tutumunu her katında, tam bir açıklıkla hiçbir teretdüde yer vermeden saptamak ve uygulamak gerekir; bu tutum, her anlamıyla ulusal bir nitelikte olacaktır."* (Kolektif 1997, s. 137) ve *"Uydurma hikayeler ve boş fikirler kafalardan tamamen çıkarılacaktır. Onlar çıkarılmadıkça beyinlere gerçeğin nurlarını sokmak imkansızdır."* (Kolektif 1997, s. 224). Yapmış olduğu konuşmalardan alının iki alıntı genel anlamda konuya bakışını ortaya koyar.

Bu açıdan, Atatürk'ün eğitim programının dayandığı temel ilkeler; Millilik, ilmilik, laiklik, karma eğitim, birlik, bilgisizliğin ortadan kaldırılması, işe dayalı eğitim ve disiplin ilkeleri olarak sıralanabilir (Gök 2012, s. 30).

Cumhuriyet döneminin idarecileri, vatandaşlığı bireyselliğin önüne koyarak vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında, tarih, dil bilgisi, vatandaşlık bilgisi gibi derslerin önemini görmüşlerdir. Bu inanç etrafında Erken Cumhuriyet'in vatandaşlık eğitimini ele alan düzenlemelere gidilmiştir. 1924 tarihli İlk Mektep Müfredatı'na göre Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye her sınıfta birer saat olarak konulmuştur. Her iki dersin konulmasındaki amaç, vatandaşlık hak ve görevlerinin belletilmesi ve bunları tatbik edebilecek vatandaşların yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir. Malumat-ı Vataniye dersi, 1926 tarihli İlk Mektep Müfredat Programında Yurt Bilgisi adını alarak yerini korumuştur (Şirin 2013, s. 1279).

Cumhuriyet'in ideolojik yapısına şekil veren egemen güçlerin dikkat çektiği diğer bir husus kültürdür. Kültür, milli birliğin temeli olarak görülmüştür. Ziya Gökalp kültür yerine "hars" ifadesini kullanır, ona göre hars milli olduğu halde, medeniyet beynelmileldir. Başlangıçta her kavmin bir harsı varken, hars yükseldikçe medeniyet oluşmaya başlar (Gökalp 1995, s. 1). Taha Parla'da bu çerçevede Gökalp'in toplumu bu hars etrafında birleştirmeye çalıştığını ifade eder. Böylece bireyciliğin geri plana itilip kolektif ilerlemenin sağlanabilecektir. Gökalp ilerleme anlayışı CHP'nin Altı Ok'unda da bütüncül ve kurumsal bir şekil almıştır (Parla 2009, s. 64-165).

Kültür; "bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümü" olarak tanımlandığında halkın tüm etkinliklerini içine alır. Dolayısıyla kültürün kaynağı da "halk"tır (Atabay 2009, s. 457). Bu anlayış bizi dönemin eğitim politikalarındaki halkçı söyleme ulaştırır.

Kültürün temel taşlarından birisi şüphesiz dildir. Mustafa Kemal Atatürk de milli kültür inşasında dilin önemini kavramıştır. Bu çerçevede 31 Ekim 1928'de toplanan TBMM'de yeni Türk harfleri ile ilgili kanun tasarısı görüşülerek 1 Kasım 1928 günü yeni alfabe kabul edilmiştir (Çapkın 2014, s. 119).

Harf inkılabının ardından Milli Eğitim Bakanlığı, ülkede cehaletin önünü alabilmek için bünyesinde bir halk eğitimi birimi oluşturmuş ve bu bölüme bağlı olarak ilk defa 1927'de Halk Dershaneleri açılmıştır. Bu dershaneler harf inkılâbının ardından yeniden yapılanmış ve Millet Mektepleri adını almışlardır (Sarısaman 2006, s. 119). Millet Mektepleri talimatnamesi 24 Kasım 1928'de yayınlanmış ve 1 Ocak 1929'dan itibaren bu kurumların eğitim faaliyetleri başlatılmıştır. Okullara katılımın arttırılabilmesi adına basının desteği de alınmıştır (Çapkın 2014, s. 121).

1930'lar ise Türkiye'de dilde sadeleşme ve özleştirme çabalarının başladığı bir dönem olmuştur (Gök 2012, s. 45-47).

Yeni alfabenin kabulü ardından dilde sadeleşme ve öze dönüş çalışmaları devam ederken, Millet Mektepleri de çalışmalarına devam etmiş ve bu kurumlara ek olarak Halk Okuma Odaları açılmıştır. Türk Ocakları ve Halk Evleri de bu çalışmalara destek vermiştir. Buralarda okuma yazama bilenlere daha ileri düzey bilgiler verilmiştir (Avcı 2013, s. 56).

Bu noktada Türk Ocakları ve Halk Evleri erken cumhuriyet döneminin kültürel yapısının dokunmasında önemli işlevleri olan iki kurum olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnönü dönemi ise ideolojik dönüşümlerin yaşandığı ve bunların eğitim ve kültür sahasına etki ettiği bir dönem olmuştur. Atatürk'ün ölümü ardından kültürel politikalarda bir hümanizma dönemi başlamıştır. Hasan Ali Yücel'in milli eğitim bakanı olmasıyla birlikte bu dönem açılmıştır. Yücel, Ziya Gökalp'ın “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muhasırlaşmak” sentezine karşı tek bir gaye öne sürer, bu gaye onun için Türkleşmek değil Türk olmaktır. Bunun için Anadolu'nun öz kaynaklarına dönmek ve “Kültürel Bilinç” uyandırmak gereğini savunmuştur (Atabay 2009, s. 458).

Atatürk'ün kültür devriminin “Türk Hümanizmasına” dönüşmesiyle tercüme, ansiklopedicilik güzel sanatlar gibi faaliyetler hız kazandı. II. Dünya Savaşı'na kadar geçen sürede Ziya Gökalp'ın düşüncelerinin yerini akılcı, laik bir anlayış aldı. Ancak II. Dünya Savaşı'nın başlaması ile Gökalp'ın görüşleri yeniden gündeme geldi ve Türkçülük Almanya'nın da etkisiyle “*tek tarih, tek dil, tek kültür*” esasına dayalı düşüncelere yöneldi. Bu dönemde “dilde, fikirde ve işte birlik” yeniden simgeleşti.

Savaşın yıkımı ile Avrupa medeniyetinin parçalanacağı onların Türkleşmek zorunda kalacağı tezleri ileri sürüldü. Bu dönemin ideolojisini çizenler Mustafa Kemal'in devrimciliği dışındaki görüşlerinin dışına çıkmışlar ve muhafazakâr milliyetçi bir çizgiye kaymışlardır (Atabay 2009, s. 460-61).

Kısacası Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren bir toplum mühendisliği programı izlenmiş, çocuk da bu programlar etrafında şekillenmesi en önemli toplum meselelerinden birisi olmuştur. Tek parti döneminde kültür politikalarının parti denetimine alınması matbuattaki kültürel paylaşımlara da yansımış ve çocuk dergilerinde bilinçli ya da dolaylı olarak kendilerine yer bulmuştur. Böylece okul, sağlık, vatandaşlık vb. diğer başlıklarda olduğu gibi çocuk siyaset ilişkisi – ya da çocuğun siyasal iktidarın tahakkümü altına girmesi- kültürel alanda da gerçekleşmiştir.

## SONUÇ

Çocuk imgesi tarih boyunca toplumları idare eden iktidarların siyasal amaçları ve bu amaçlar etrafında şekillenen söylemleri çerçevesinde yeniden icat edilmiştir. Modern döneme kadar “geleceğin yetişkini” şeklinde ele alınan çocuğa adeta bir proto yetişkin bakış açısı ile yaklaşmıştır.

Çocuğun iktidar ile ilişkisini bu bakış açısı belirlemiş ve iktidarlar ideolojilerinin devam ettirilebilmesi noktasında toplumun kalanında olduğu gibi çocuk üzerinde de baskısını kurmuşlardır. Bu baskının önemli bir aracı elbette eğitim olmuştur.

Antik dönemden itibaren çocuk iktidarın belirlediği anlayış etrafında şekillendirilirken okul bu anlayışın aktarılmasında önemli bir araç olarak kurgulanmıştır.

Avrupa'da çocuğun dinsel temelli toplumun bir ekleminden, ulus devletinin bir vatandaşına dönüşme sürecinde eğitim bu dönüşümü sağlayacak en önemli enstrümanlardan biri olagelmiştir.

Benzer bir durum Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte de yaşanmış ve ulus devletinin oluşumunda çocuk eğitimi önemli bir yere sahip olmuştur. Çocuğun bu kadar itina ile ele alınmasındaki ana motivasyon kaynağı şüphesiz devrimlerin yeni nesil tarafından benimsenip kalıcı hale getirilmesinin sağlanmaya çalışılması olmuştur.

Sonuç olarak tarih boyunca ideolojinin yaşayacağı sonraki kuşak olarak çocuk çeşitli biçimlerde ele alınmış ve çocuk imgesi ile iktidarın ilişkilerinin gelişinde eğitim hemen her dönem başat aktör durumda bulunmuştur.

## KAYNAKÇA

- Akalın, H. Ş. vd. (2010), *TDK Türkçe Sözlük* (11. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Akbaş E. ve A. R. Topçuoğlu (2009), “Modern Çocukluk Paradigmasının Oluşumu-Eleştirel Bir Değerlendirme”, *Toplum ve Sosyal Hizmet* 20(1), s. 95-103.
- Althusser, L. (2016), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev: Alp Tümertekin), İthaki Yayınları, İstanbul.
- Atabay, M. (2009), “Cumhuriyet Kültürü”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* 43, s. 455-465.
- Avcı C. (2013), Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri, *Mediterranean Journal of Humanities* 3/1, s. 43-60.
- Berkes, N. (2012), *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Unicef Türkiye, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, <https://www.unicef.org/turkey/crc/cr23c.html>.
- Bumin, K. (2015), *Batı’da Devlet ve Çocuk*, Çizgi Kitapevi, İstanbul.
- Çapkın A. (2014), *Milliyetçilik İlkesinin, 1923-1950 Döneminde Türk Devleti’nin Politika Ve Uygulamalarına Yansımaları*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Çiçek, N. (2012), “Eken Cumhuriyet Döneminde Modern Çocukluk Nosyonunun Görünümleri Üzerine Bir Analiz”, *Mülkiye Dergisi* 36(4), s. 69-104.
- Elkind, D. (1995), *Çocuk ve Toplum: Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*, Çev: Demet Öngören, Haz: Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- Erdemir, H. ve H. Erdemir, (2012), “Antikçağ’da Çocuk Olmak: Ölmek ya da Ölmemek”, *Uluslararası Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu*, II. Cilt, MÇD Yayınları, Ankara, s. 643-669.
- Ergenç, Ö. (1997), “Osmanlı Klasik Döneminin İdeal İnsan Tipi Ve Bu Dönemde Çocuğun Kültürel Gelişimini Etkileyen Etkenler Üzerine Düşünceler”, *Çocuk Kültürü: I. Uluslararası Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı*, Haz: Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, s. 97-104.
- Erkanal, H. (1997), “Eski Mezopotamya’da Çocuk ve Eğitimi”, *Çocuk Kültürü: I. Uluslararası Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı* (Haz: Bekir Onur), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, s. 57- 70.

- Erkut, Z., S. Balcı ve S. Yıldız, (2017), “Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk”, *Çocuk ve Medeniyet Dergisi* 1, s. 17-28.
- Focault, M. (2017), *Hapishanenin Doğuşu*, Çev: Mehmet Ali Kılıçbay, 6. Baskı, İmge Yayınları, İstanbul.
- Gök, V. H. (2012), *Atatürk ve İnönü Dönemi Kültür Politikaları*, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- Gökalp, Z. (1995), *Hars ve Medeniyet* (Haz: Yalçın Toker), Toker Yayınevi, İstanbul.
- Güdek, M. (2012), *Modernleşme Döneminde Osmanlı’da Çocuk Eğitimi ve Literatürü*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yakınçağ Tarihi, Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Güvenç, B. (1997), “Çocuk ve Kültür”, *Çocuk Kültürü: 1. Uluslararası Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri Kitabı* (Haz: Bekir Onur), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, s. 15-30.
- Heywood, C. (2003), *Baba Bana Top At: Batı’da Çocukluğun Tarihi* (Çev: Esin Hoşsucu), Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Kaplan, İ. (2013), *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumlaşma Üzerindeki Etkisi*, 7. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Karpat, H. K. (2011), *Ortadoğu’da Milletler ve Milliyetçilik*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Kolektif (1997), *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri C. I-II*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Okay, C. (1989), *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850- 1900*, Kırkambar Yayınları, İstanbul.
- Onur, B. (2005), *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Öz, M. (2016-2019), *Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamanskilopedisi.org.tr/osmanlilar#1-klasik-donem> (Erişim Tarihi 01.05.2019).
- Özkan, G. G. (2012), *Türkiye’de Çocukluğu Politik İnşası*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Parla, T. (2009), *Ziya Gökalp ve Türkiye’de Korporatizm*, 6. Baskı, Deniz Yayınları, İstanbul.
- Postman, N. (1995), *Çocukluğun Yokoluşu*, Çev. Kemal İnal, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Sağlam, M. ve N. Aral (2016), “Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları”, *Çocuk ve Medeniyet* 2, s. 43-56.
- Sarısamam, S. (2006), “Taşrada Harf İnkılabı’nın Uygulanışı (Afyonkarahisar Örneği),” *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Atatürk Özel Sayısı)* 3(8), s. 93-135.

Şen, A. (2013), “Osmanlı’dan Günümüze Eğitimde Modernleşme abaları”, *Ekev Akademi Dergisi* 17/57, s. 477-492.

Şentürk, İ. ve S. Turan, (2012), “Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18(2), s. 243-272.

Şirin, S. F. (2013), “İktidar ve ocuk”, *Turkish Studies* 8/8, s. 1275-1284.

Tekin, İ. (2017), “1876- 1923 Yılları Arasında ocuk Eğitimi Konusunda Yazılmış Kitapların İncelenmesi”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6(3): S. 1589-1623.

nal, O. (2016), *Popüler Türk Romanlarında ocuk İmajı ve Eğitimi (1980-2000)*, Balıkesir Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.