



Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (KMÜ EFAD)

Karamanoğlu Mehmetbey University Journal of Literature Faculty

E-ISSN: 2667 – 4424

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/efad>



Tür (Type): Araştırma Makalesi **Gönderim Tarihi (Submission Date):** 25 Mart 2024
Kabul Tarihi (Acceptance Date): 28 Haziran 2024 **Yayımlanma Tarihi (Publication Date):** 30 Haziran 2024

Atıf Künyesi (Citation): Fidan, M. S. & Aydoğan, İ. (2024). Batılılaşmak ve Varolmak Sarmalında Türk Eğitiminin Serencamı. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 55-80.

DOI: <https://doi.org/10.47948/efad.1458618>

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları Creative Commons Atıf Gayrı Ticari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC-ND 4.0) olarak lisanslıdır.

Dergide yayımlanan makalelerin bilimsel ve hukuki sorumluluğu tamamen yazar(lar)ına aittir.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their published work and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

The scientific and legal responsibility of the articles published in the journal belongs entirely to the author(s).

BATILILAŞMAK VE VAR OLMAK SARMALINDA TÜRK EĞİTİMİNİN SERENCAMI

Mutlu Sadık FİDAN*

İsmail AYDOĞAN**

Öz

Batı düşünce sisteminde bir dönüm noktası olan ve geleneksel felsefeyi reddeden Aydınlanma, akli Tanrılaştırarak oluşturduğu "yapay din"i "vahyedilen dine" karşı inşa etti ve ahlak kanununu dinî normlardan arındırarak tasarladı. Pedagoji ise hümanist anlayış ve bireysel etiğin aracılığıyla toplumun ahlaki alt yapısını yeniden oluşturacak fabrika hâline geldi. İlerleme/kalkınma efsanesiyle "ebedi Batı" icat edildi. Batının yeniden icat edilmesi, Batı dışı toplumların Batı tarafından fethini meşrulaştırdı. "Kalkınma efsanesi", "küresel inanç" dönüştü. Osmanlı'da Lale Devri'nden itibaren eğitim kurumlarının dönüşümü ve ıslahına dönük yeniden yapılandırma çalışmaları başlatıldı. Bu kapsamda bu çalışmada "sosyal kontrol" tasarımı ve sosyal mühendisliğin birincil aracı hâline getirilen eğitimin "uygarlaştırma retoriğiyle" geçmişten günümüze Batıyı da kapsayacak şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Ayrıca dinî ritüel, inanç ve ahlakın neden "özel alana" sürgün edildiği, yeni ideolojik formlarla donatılan bu hegemonik kültürün, yönetici sınıfın çıkarlarına nasıl uygun hâle getirildiği, "evrensellik miti" ve modernitenin bileşenlerinin, kendisini modernleşme, aydınlanma, özgürlük, eşitlik, batılılaşma, uygarlık, ilerleme, kalkınma vaatleriyle donatarak Batı dışı toplumlara nasıl pazarlandığı, ilerleme/kalkınma efsanesiyle "ebedi Batının" nasıl icat edildiği ortaya konulmaktadır. Çalışma Batı ve Türk Eğitim Sistemi'ni içerisine alacak şekilde Lale Devri'nden günümüze kadar olan dönemi kapsamaktadır. Alanyazın taraması olarak yapılan bu çalışmada Batı ve Türk Eğitim Sistemi'ne yönelik araştırmalar taranarak bir durum tespiti yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Batılılaşma, Batılı Eğitim, Ulus Ötesi Örgüt, Çağdaş Eğitim.

* Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale/Türkiye. E-Posta: smutlufidan@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2082-8118>.

** Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale/Türkiye. E-Posta: ajaydogan124@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5447-4741>.

*** Bu çalışma Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN danışmanlığında hazırlanan "Türkiye'nin Eğitim Politikaları üzerinde Millileşme ve Batılılaşma Hareketleri" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

THE FATE OF TURKISH EDUCATION IN THE SPIRAL OF WESTERNIZATION AND EXISTENCE

Abstract

The Enlightenment, which constituted the foundation of Western thought and was in opposition to conventional philosophy, gave rise to the concept of "artificial religion" in opposition to "revealed religion," deified the human mind, and separated morality from religious conventions. Conversely, pedagogy has become an institution that employs individual ethics and humanism to alter societal moral and cultural norms. The concept of the "eternal West" was created in conjunction with the notion of progress and development. The legitimacy of the Western invasion of non-Western civilisations was contingent upon the reinvention of the West. The concept of the "myth of development" subsequently became a "global belief." The implementation of restructuring initiatives has been a recurring phenomenon since the Ottoman Empire's Tulip Era, with the objective of transforming and revitalising educational institutions. In this context, the study aims to expose the ways in which educational establishments have evolved into the main instruments of social engineering and social control, utilising rhetoric of civilisation from antiquity to the present day, with a particular focus on the West. Moreover, it is necessary to examine the reasons behind the marginalisation of morality, belief and religious rituals to the private sphere. It is also important to investigate how this hegemonic culture, which is imbued with new ideological norms, has been tailored to serve the interests of the ruling class. In addition, it is essential to analyse how the myth of universality The elements of modernity were sold to non-Western societies with promises of modernisation, enlightenment, freedom, equality, westernisation, civilisation, progress and development. In addition, the concept of the 'eternal West' was created using the illusion of progress and growth. The study encompasses the period from the Tulip Era to the present day, encompassing both the Turkish and Western educational systems. In order to gain an understanding of the current situation, a review of the literature was conducted, specifically focusing on studies on the Turkish and Western educational systems.

Keywords: Westernization, Western Education, Transnational Organization, Contemporary Education.

Giriş

Kültürel hayatın rasyonalizasyonunu, geleneksel öğretiler ve dinin yerine aklın yüceltilmesini teşvik eden Aydınlanma (Duignan, 2007:19; Conrad, 2012:997) önde gelen birçok düşünür ve akademisyenin deizmi, materyalizmi ve ampirizmi benimsemesine neden olan bir dünya görüşüdür (Piercy, 2015:96). Rasyonalist, şüpheli ve materyalisttir (Calame, 1927:64). Aydınlanma Dönemi'nin entelektüel ve filozoflarının en temel özelliği aklın gücüne ve pragmatik eğilime olan inançlarıydı (Spears, 2003:91). Geleneksel felsefeyi reddeden (Uebel, 2004:49) ve yaşanan anı yücelten Aydınlanma'yla (Calame, 1927:64) Batı, aklın "ilerlemenin ve değişimin motoru olduğu düşüncesine" kapıldı (Diallo, 2012:176). Buna göre her şey akılla keşfedildiğinden ve fiziksel dünyada kendiliğinden var olduğundan "vahyedilen dine" lüzum kalmadı (Spears, 2003:91). Böylece René Descartes'ten Immanuel Kant'a kadar birçok entelektüelin katkılarıyla akıl Tanrılaştırılarak "vahyedilen dine" karşı "yapay din" inşa edildi ve böylece ahlak da dinî normlardan arındırıldı (Schmitter, Tarcov, & Donner, 2008: 81). Özü itibarıyla pedagojik bir proje olan Aydınlanma'ya göre (Munzel, 2008:121) geleneksel eğitim "yarı insan", "ilkel" ve "barbar" toplumlara göreydi (Tri, 2023:27). Bu nedenle "vahyedilen din" yok edilerek, akıl tüm davranış kurallarının ve inançların temelini oturtuldu (Calame, 1927:64) ve topluma, devlete, kiliseye ve hiyerarşiye saldırıldı. Pozitivist eksenli ahlak eğitimi de dinin yerini alarak refah ve mutluluğu arttırmanın araçları hâline evrildi (Gilead, 2021:132).

Aydınlanma Dönemi entelektüelleri, dinî ve vahyi reddederek aklın dışında hiçbir şeyin varlığını kabul etmediler (Arfan, Rasheed, & Mahmood, 2023:11). Yalnız entelektüeller değil, pragmatistler, pozitivistler, bilim adamları, politikacılar ve reformcular da dinî yok saydı (Gilead, 2021:133). Akıl Çağı, rasyonel ve eleştirel düşünmeyi eğitimle önceleyerek (Gordon & Lawton, 2019:189), toplumun ilerlemesini ve bilimsel keşiflerden yararlanmasını talep ediyordu (Piercy, 2015:96). Geri kalmışlıkla ilişkilendirilen "din" ve suç ortağı "kilise" (Bar-Haím, 1988:52), "cahil", "barbar", "aşağı" ve "geri" olarak etiketlendi (Keller, 1979:83). Rasyonel büyümeyi teşvik etmek için geleneksel bilgi kaynakları erozyona uğratıldı (Piercy, 2015:96). Toplumun manevi gereksinimleri pozitivist ahlak kurallarıyla giderildi (Bar-Haím,

1988:52). Evrimci kurallar materyalist (Marx) ve pozitivist (Comte) şemaya aktarıldı. Bu suretle sekülerleşme, eğitimde kural hâline geldi (Farrero & Torrano, 2017:277). Ayrıca Sekülerleşme, moderniteyi "meşrulaştırdı." Dinin ötekileştirilmesi, modernitenin otoriter kimliğinin ve kendi meşruiyetinin gelişmesini sağladı (Sheehan, 2003: 1075). Pedagoji ise hümanist anlayış (Natorp, Fichte, Pestalozzi) ve bireysel etiğin (Schleiermacher, Herbart, Kant) aracılığıyla toplumun ahlaki alt yapısını yeniden oluşturacak fabrika hâline geldi (Farrero & Torrano, 2017:277). Okul, seküler toplum üretimindeki en önemli araç oldu (Wu & Wenning, 2016: 560).

Yöntem

Literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde batı dışı toplumların ulaşmadan yöneldiği bir kavram olan modernleşme ve modernleşmenin sonucunda toplumun yeniden üretimiyle örtüşen Batı tipi eğitime, "bilanço" olarak yaklaşılmasından dolayı Batı dışı toplumların "kurtuluş reçetesi" hâline getirilen Batı tipi eğitiminin "öznelerinin" denenmesi suretiyle "ne kadar iyi" ya da "ne kadar kötü" olduğunu göstermek gibi basit bir olguya indirgenmiştir. Sorunu basitleştiren bu model büyük olasılıkla Batılı argümanları ve Batılılaşmayı haklı göstermek üzere tasarlanmıştır. Tarihsel araştırmanın amacı karakterize edilen öznelerin tarihsel süreçler içerisinde denenmesinden ziyade, bu süreçle ne ürettiklerini ve hangi maksatla ürettiklerini ortaya koyabilmektir. Bu kapsamda bu çalışma "sosyal kontrol" tasarımı ve sosyal mühendisliğin birincil aracı hâline getirilen eğitimin "uygarlaştırma retoriğiyle" geçmişten günümüze Batıyı da kapsayacak şekilde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Batılılaşmayla devrimci ve evrensel kurtuluşun mimarı olacak "Öznesi'nin" üretilmesine yönelik yasaların ideolojik temelleri, haritalandırılması ve kavramsallaştırılması, ne ürettikleri ve hangi maksatla ürettikleriyle ortaya konulmaktadır. Ayrıca dinî ritüel, inanç ve ahlakın neden "özel alana" sürgün edildiği, yeni ideolojik formlarla donatılan bu hegemonik kültürün, yönetici sınıfın çıkarlarına nasıl uygun hâle getirildiği, Haraççı ideolojilerce uydurulan "evrensellik miti" ve modernitenin bileşenlerinin, kendisini modernleşme, aydınlanma, özgürlük, eşitlik, batılılaşma, uygarlık, ilerleme, kalkınma vaatleriyle donatarak Batı dışı toplumlara nasıl pazarlandığı, ilerleme/kalkınma efsanesiyle "ebedi Batının" nasıl icat edildiği ortaya konulmaktadır. Çalışma Batı ve Türk Eğitim Sistemi'ni içerisine alacak şekilde XVIII. yüzyıldan günümüze kadar olan dönemi kapsamaktadır. Alanyazın taraması olarak yapılan bu çalışmada eğitim sistemi üzerindeki Batılılaşma ve modernleşmeye yönelik yönelik araştırmalar taranarak Batı'nın eğitim sistemi üzerindeki etkisi ortaya konulması amaçlanmıştır. Konuyu inceleyen çalışmalarını belirlemek için "batılılaşma", "modernleşme", "ulus ötesi örgütler", "kapitalist eğitim", "küresel sermaye", "seküler eğitim" gibi çeşitli terimler kullanılarak EbscoHost'un Eğitim Kaynağı, ProQuest'in Eğitim Veritabanı, Ulakbim veri tabanı, Web of Science, ERIC, Google Akademik gibi siteler taranarak verilere ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalarda "batılılaşma" ve "modernleşmeyi" içermeyen veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Alanyazın taraması olarak yapılan bu çalışmada Batı ve Türk Eğitim Sistemi'ne yönelik araştırmalar taranarak bir durum tespiti yapılmıştır.

"Özne"nin İnşası

Devrimci ve evrensel kurtuluşun mimarı olacak "Özne'nin" (Shalbak, 2018:52) üretilmesine yönelik yasaların ideolojik temelleri, haritalandırılması ve kavramsallaştırılması Aydınlanma'yla ortaya çıktı (Sargent, 1897: 89). Bundan dolayı eğitimcinin rolü ve eğitimin mantığı, modernitenin kendini yöneten ve motive eden "rasyonel özne" üstüne inşa edildi (Gaon, 2002: 287-288). Tekilliklerden oluşan çokluğu oluşturan bu özne (Means & Ida, 2022: 885), hegemonya inşasında benlik kavramına ve öznelliğe sarılarak (Stoddart, 2007:206; Singh & Leonardo, 2023:380), Kant'ın tanımladığı şekliyle eğitimle evrensel, kendi kendini yöneten ve rasyonel "özneler" hâline getirilecekti (Gaon, 2002: 287-288). Kendisinin nesnesi olan (Tubbs, 1992) bu "özne" yeni bir kimlik ideali üzerine kuruluydu (Tusheva & Guba, 2021:111). Üretken, kendi kendini yöneten (Sobe, 2010:157), bilgi ve iktidar stratejileriyle şekillendirilen bir toplum inşa etmek için (Dreyfus & Rabinow, 2014: 174) üniversite, okul, kilise ve aile bu kapsama dâhil edildi (Owens, 2011:531).

Ulus devletlerle dinî ritüel, inanç ve ahlak “*özel alana*” sürgün edilerek yerine vatandaşlık eğitimi getirildi (Neiman, 1999:432). Toplumun pozitivist ahlak kurallarıyla üretilmesi, dinî gereksinimlerin karşılanması, bu sayede kargaşanın önlenmesi amacıyla *pragmatik felsefe* icat edildi. Bu felsefenin topluma nüfus ettirilmesi amacıyla eğitim zorunlu hâle getirildi (Altun & Bilgin, 2022: 52). Eğitim beyinleri “*uygulamalı ve saf bilimlere*” yönelterek vahyedilen yerine akıl hegemonyasını aşıladı (Israel, 2012:11). Zorunlu eğitim ilk olarak 1524'te Martin Luther'in ortaya attığı bir eğilimdi (Robertson R. G., 2001:98). Bu kapsamda ilk okul yasası Luther'in meslektaşı Melancthon tarafından yazıldı (Madrigal, 2023:3). Luther, bireysel aklın kilise öğretilerine aktarılması için bir model sağladı ve zorunlu eğitimi ilk kez gereklilikleriyle ortaya koydu (Sargent, 1897: 89). Luther, devletin gücünün ahlaklı ve iyi eğitimli bir toplumla doğru orantılı olduğunu savunuyordu (Zhang, 2004: 30). Hedefi toplumun devlete itaatini tesis etmekte (Simpson, 2003:67). Yine John Calvin, seküler bilimlerin hâkim olduğu zorunlu eğitimin savunucularındandı (Zhang, 2004: 30). Luther ve Calvin'nin çağrısı yaklaşık 200 yıl sonra Prusya'da yanıt buldu (Ramsey, 1985:194).

Luther ve Calvin'nin fikirleri Prusya'da 1717'de (Simpson, 2003:67) I. Frederick William tarafından ulusal eğitim sistemine dönüştü (Heyneman, 2003: 31). Eğitim ilk kez zorunlu hâle getirildi (Ramirez & Boli, 1987:12). Bu kapsamda öğretmen yetiştirme ve ortak kimliği oluşturacak eğitim içerikleri içeren düzenlemeler yapıldı (Cinnirella & Schueler, 2018:23). Amaç Prusyalı topluma sosyal kontrolü ve boyun eğmeyi empoze etmekte (Alesina, Giuliano, & Reich, 2021:2290). İtaati ve disiplini telkin etmek amacıyla okul zili uygulaması başlatıldı (Simpson, 2003:67). 1774'te Avusturya Prusya'dan kopyalanarak zorunlu eğitime geçti. 1814'de Danimarka (Ramirez & Boli, 1987:12). 1833'te İngiltere (Bischof, 2020:164), 1833'te Fransa, 1841'de Kanada, 1842'de İsveç, 1848'de Norveç (Westberg, 2015:421), 1887'de Rusya zorunlu eğitime geçti (Alesina, Giuliano, & Reich, 2021:2284).

Batılılaşmanın Kökenleri

Kronolojik olarak “*Batılı düşünme formları*” antik Roma ve Yunan, daha sonra ise Batı Avrupa'yla ilişkilendirilse de (Kenny, Fanany, & Rahayu, 2013: 285), binlerce yıl Batı uygarlığı “*geri*” bir toplumdur. Batı'yı Doğu'nun çok daha gelişmiş uygarlıklarından yararlandırıan, Batı'nın anlamını şekillendiren, derinden değiştiren Aydınlanma (Gamble, 2021: 72) ve Aydınlanma'nın sonucunda siyasi yapıları ve yaşam biçimlerini kökten değiştiren “*modernitenin*” doğuşuydu (Kenny, Fanany, & Rahayu, 2013: 286). Kristof Kolomb'un Amerika Kıtasını sözde keşfettiği (Sardar, 1992: 497) -ki Amerika, yüzyıllar önce asıl sahiplerince zaten keşfedilmişti (Chomsky, 2010: 92)- o uğursuz günde türemeye başlayan (Sardar, 1992: 497), temelleri Max Weber, Ferdinand Tönnies, Karl Marx, Émile Durkheim, Henry Maine gibi sosyal teorisyenlerce rasyonel otorite- bürokratik otorite-organik/meکانik dayanışma-sözleşme/statü kavramlarıyla atılan modernite (Fukuyama, 2009:61), XVII. Yüzyılda Batı Avrupa'da ortaya çıkan ve oradan tüm dünyaya yayılan (Giddens, 1990:79), bilgi ve ekonomi politığın birleşiminden oluşur (Gamble, 2021: 72). Kolomb'un sömürgeleştirmek, yok etmek ve keşfetmek üzere 1492'de yelken açtığı o uğursuz ve vahim günden itibaren Batı dışı toplumlara Batı'nın üstünlüğünü ispat etmek, Batı bilgi ve otoritesini “*evrenselleştirmek*” ve tesis etmek amacıyla hummalı bir yarış başlatıldı (Sardar, 1992: 497). Batı, Aydınlanma'yla seküler bir kimliğe büründüğünden (Amin, 1989:121), seküler ve bilimsel evrenselcilik radikal sekülerizmle kendini yeniden formüle ederek ve kapitalizme “*ideolojik bir kıyafet*” sağlayarak modern sistemin kültürel yapı taşı hâline geldi (Seyedebrahimi, 1992: 88). Bireysel vicdana ve özel alana havale edilen (Amin, 1989:121), kapitalizme muhalif olan dinin (Seyedebrahimi, 1992: 88), statüsünü kaybetmesiyle (Amin, 1989:122), *kültürel bütünleşme* süreci başlatıldı (Seyedebrahimi, 1992: 88). Yeni ideolojik formlarla donatılan bu hegemonik kültür, yönetici sınıfın çıkarlarına hizmet etmek üzere tasarlandı (Gramsci, 2011:147).

Batı'nın Batı dışı toplumlardaki “*Öteki*” yargısını üretmek ve doğrulamak üzere tasarladığı, *oryantalizm*, Öteki'nin “*aşağı*” ve “*geri*” olduğunu kavramsallaştıran *Sosyal Darwinizm*, Öteki'nin “*ilkel*” ve “*vahşi*” olduğunu öne sürerek Batı dışı toplumları Batı merceğinde inceleyen “*antropoloji*” ile *entelektüel cinayet*in bilimsel ve rasyonalist terminolojisi oluşturuldu. Aydınlanma'nın bu rasyonalist terminolojisi ve retorığı Batı gücünü evrenselleştirirken (Sardar, 1992: 497), Batı Dışı toplumların

gelenekleriyle birleşti ve bu toplumların kendi geleneklerinden kopuş süreci başlatıldı (Conrad, 2012:1009). Batı'nın *dünyayı fethi düşüncesi* ve kapitalist toplum anlayışı kök saldı (Amin, 1989:122). "Batı'nın sergilediği ırk ve emperyalizm ideolojisi, modernitenin bileşenleri, kendisini modernleşme, aydınlanma, özgürlük, eşitlik, batılılaşma, uygarlık, ilerleme, kalkınma vaatleriyle donatarak Batı dışı toplumlara pazarlandı (Conrad, 2012:1009; Held, 2023: 91). Batı, batı dışı toplumlara bu vaatlerle "hâkim olmak" istiyordu. Bu hakimiyet sadece liderlik etmekle de sınırlı değildi; kendi çıkarlarının Batı dışı toplumlarda hâkim olmasını istiyorlardı (Bates, 1975:360).

Haraççı ideolojilerce uydurulan "evrensellik miti" (Amin, 1989:124), Batıyı bilmenin tek yolu ve referans noktası yapan yargılardan türetilmişti. Bu narsistik şekilde kendi kendini meşrulaştıran ve kendi kendini melezleyen benlik havasında döngüsel bir argümana dönüştü. Geleneksel öğretiler zayıflatıldı, değersizleştirildi, aşağılandı, göz ardı edildi, susturuldu. Batı dışı toplumlar, emperyalist güç dinamikleri ve ideolojileriyle Batılı bilgiyi tek referans noktası hâline getirdi. Sözde kalkınma projeleriyle eğitim, yönetim ve sağlık Batılı bilimsel yöntemlerle yönetilmesi, Doğu bilim ve etiğinin baltalanmasını ve geçersiz kılınmasını mümkün kıldı (Held, 2023: 91). 'Uygar' batıyla uygar olmayan doğulu ikili bir dünya görüşü kök saldı (Kenny, Fanany, & Rahayu, 2013: 287). Bu şartlar kapitalist kültürün "Avrupa-merkezcilik" fenomenini ortaya çıkarmasını sağladı (Amin, 1989:124). Batı, dünya toplumlarının sözde "medeniyetsiz geri kalanıyla" bu kültürü olguyla üstünlük kurdu (Sardar, 1992: 498). Oryantalizm, Yunan soyu ve "Batı düşmanı" efsanesi bu ideolojinin temelini oluşturdu ve ilerleme/kalkınma efsanesiyle "ebedi Batı" icat edildi. Batının yeniden icat edilmesi, Batı dışı toplumların Batı tarafından fethini meşrulaştırdı. Batı'nın her alanda üstünlüğü reçetesi *çoğulcu demokrasi, sekülerlik, piyasa ve serbest girişimin* benimsenmesini dayattı (Amin, 1989:124). Batı dışı toplumlar için batılı standartlar kural hâline geldi (Von Laue, 1987: 269) ve Doğuyu işgalin ideolojik gerekçesi aşılansarak yeniden üretti (Cortes & Enrique, 2015: 123).

Batılılaşma projesi, Batı Dışı toplumların yöneticilerinin aşağılanması, yenilgisi, devrilmesi (Seyedebrahimi, 1992: 89) prestijlerinin yok edilmesiyle başladı (Von Laue, 1987: 269). Özellikle Osmanlı ve Rus süreli yayın ve gazetelerinde Batı ile bu devletler arasında *haksız bir karşılaştırma* başlattı. Basın Batının en güçlü tahakküm aracıydı. Bu karşılaştırma "*aşağılık duygusunu*" üretti (Von Laue, 1987: 269). *Aşağılık duygusu*, toplumun devlete olan güveninin sarsılmasını sağladı (Seyedebrahimi, 1992: 90). Sistem Batılı devletlerin Batı dışı toplumların sahip olmadığı ayrıcalıkları vermesi üzerinden işliyordu: Batı dışı toplumlara *örnek olma, yüksek yaşam kalitesi, özgürlük* (Von Laue, 1987: 269). Batı dışı toplumlar Batı'lı normları benimsedikçe Batı gibi olacaklarını düşünüyordu (Bar-Haim, 1988:53). Fakat Batı görünürde etnik köken, sınıf, cinsiyet ayrımının sonlandırılması, toplumlara insan hakları, refah, eşitlik ve özgürlük tesis edilmesini vaat eden ideolojik doktrinlerle işletilirken, örtük anlamda Batının kültürel ve ırksal üstün olduğu iddiası da yine bu doktrinlerle meşrulaştırılıyordu (Gamble, 2021: 72).

Öte yandan Doğu'nun geri kalmışlığından İslami inanç ve despotik devletler sorumlu tutuldu (Islamoglu & Perdue, 2020). Süreç içerisinde Batılı olmayan tüm doktrinler "geleneksel", "çağ dışı", "geri", "anti-modern" olarak etiketlenerek yok edildi ve bir kenara itildi (Conversi, 2012:26). Böylelikle tüm kültür ve tarihler tek bir hedefe kilitlendi: *Batılılaşma* (Sardar, 1992: 499). "*Batılılaşma*", Batılı kültürün, teknolojinin ve kurumlarının asimilasyonu ve ithali halini aldı (Seyedebrahimi, 1992: 90). "*Uygarlaştırma misyonu*" modernleşme doktrinlerini dayatmanın bahanesi hâline gelirken (Suzuki, 1998: 381), "*kalkınma efsanesi*" ise "*küresel inanca*" dönüştü (Conversi, 2012:27).

Osmanlı Devleti Dönemi Türk Eğitim Sistemi'nde "Batılılaşma"

Rönesans, Aydınlanma ve sanayi devrimi gibi eylemsel ve zihinsel alandaki dönüşümler teknolojik ve bilimsel sahada önemli gelişmeleri tetikledi. Düşünce serbestliği anlayışına verilen önem, dine dayalı sistemlerde seküler anlayışın öncelenmesini sağladı. Osmanlı Devleti ise aynı dönemlerde bu gelişim ve değişim ivmesine aynı hızla karşılık veremedi (Taştekin, 2019: 1155). Osmanlı Devleti'nin sosyal, idari, ekonomik ve askeri alanda yara almasını sağlayan *1683'teki Viyana Kuşatması* (Şarman, 2019: 98), *1699'daki Karlofça Antlaşması* (Giorgetti, 2020: 93), *1718 Pasarofça yenilgisiyle* (Er, 2003: 213) Batı'nın üstünlüğü kabul edilmeye başlandı (Emecen, 1994: 55; Rasim, 2002: 44). Bu gelişmeler, Batıda toplumun

inşasında araç olarak kullanılan Batılı eğitim sistemlerinin (Uyanık, 2009: 71) emperyalist yayılımını hızlandırdı (Afridi, 2016: 49). “*Batılılaşma*” eğilimin artması Batılılaşmaya daha bağımlı hâle gelinmesini sağladı (Giorgetti, 2020: 93). İbrahim Müterrefika'nın matbaayı getirmesiyle eğitimin modernleşme süreci başladı (Gündüz, 2009: 193). Yirmisekiz Mehmet Efendi'nin ilk elçi olarak Fransa'ya gönderilmesi (Baksı, 2019: 43; Bor, 2020:67), Şeyhülislamın fetvasıyla kitap basılmaya başlanması (Doğan R., 1997: 423), Batılı eserlerin tercüme faaliyetlerine başlanmış olması (Er, 2003: 213); Batı'ya yurtdışı eğitim almak üzere öğrenci gönderilmesi Lale Devri'ni başlattı (Bor, 2020:67).

III. Selim döneminden itibaren eğitim kurumlarının dönüşümü ve ıslahına dönük yeniden yapılandırma çalışmaları hızlandı (Taştekin, 2019: 1155). Bu dönemde Batılılaşma ekseriyeti Batı'yı örnek alma, tanımlama ve tanımadan ibaretti (Çelik H. İ., 2019: 106). Tercüme faaliyetleri, askeri okulların açılması ve medreselerin ıslahı gibi konularda yapılan birtakım düzenlemelerle sonraki dönemlerde yapılacak dönüşümlerin zemini oluşturuldu (Taştekin, 2019: 1155). 1789-1807 arası dönemde yabancı dil öğretimini, pozitivist felsefeyi, reform teorilerini uygulamaya geçiren III. Selim (Mardin, 1996: 97), devletin kurtuluş reçetesi olarak Batı sistemlerini ithal etme sürecini hızlandırdı (Uzunçarşılı, 1988: 71; Zürcher, 2020: 107). Londra, Viyana, Paris ve Berlin'de elçiliklerin kurulmasıyla (Güven, 2021: 214), Batılı kültürel, siyasi ve sosyal doktrinlerin taşınma süreci daha sağlam şekilde temellendirilmeye başlandı (Quataert, 2002: 41; Güven, 2021:53). (Güven, 2021: 214) Elçiler tarafından hükümdara sunulan layihalar, eğitimin Batılılaşmadaki yönünü belirledi (Çiydem, 2017: 139). Yurt dışına eğitim amaçlı gönderilen öğrenciler, “*özgürlük, vatan, eşitlik, millet*” gibi kavramlara donatılarak geri geldiler (Bor, 2020:67). Bu dönemde *Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun*, *Mühendishane-i Berri-i Hümayun* (Doğan R., 1997:431) Tıbhâne gibi Batı tipi okullar açıldı (Baksı, 2019: 41).

II. Mahmud Döneminde kendisinden önce askeri okullar sisteminde gerçekleşen Batılılaşma hareketleri kültürel, siyasi ve sosyal alanlara kaydı (Turhan, 1994: 29). Batılılaşmanın öne Yeniçeri Ocağının 1826'da kaldırılmasıyla açıldı (Er, 2003: 213). Ulema ve önde gelen din adamlarının desteğini yanına alan Sultan (Turan, 2019: 89), Tıbbiye, Harbiye ve Rüştiye'nin açılması, eğitimin zorunlu hâle getirilmesine yönelik faaliyetler yürüttü (Taştekin, 2019: 1156). Batı tipi okullarda okutulan ders kitapları Fransızcadan tercüme edildi (Tüfekçi, 2023: 74). Müfredatı sekülerleştirme faaliyetleri hız kazandı (Bilgin, 2023, 172). Yurt dışına eğitim amaçlı gönderilen öğrencilerin sayısı arttı. Bu kapsamda sadece 1830'da 150 öğrenci Fransa'ya gönderildi (Sertoğlu, 1990: 7). Yurda döndüklerinde bu öğrenciler devletin önemli makamlarına getirildi ya da Batı tipi okullarda hoca oldular (Okay, 1998: 195). Batı tipi okullarda Viyana, Londra ve Paris'ten getirilen yabancı hocalar istihdam edildi (Kodaman & Saydam, 1992: 483). III. Selim ve II. Mahmud, Osmanlı'da Batılılaşma çağını başlattılar. Bu dönemde yetişen “*Frankofon Osmanlı zümresi*” (Herzog, 2009: 33) Tanzimat Döneminde gerçekleştirilen eğitim reformları sürecini yönetti (Doğan R., 1997: 423).

“*Kurtuluş Reçetesi*” olarak benimsenen Batılılaşma ve modernleşmeyle (Sarıbay, 1986: 63), toplum tarafından tepkilere neden olan Tanzimat Fermanıyla (Ayber, 2008: 97), İslami esaslardan Batılı sistemlere kayma sürecinin ilk adımları atıldı (Bor, 2020:67). Tanzimat fermanı ile I. Meşrutiyet arası dönemde eğitimin yapılması ve kurumsallaşmasında üst düzey yenilikler yapıldı. Tanzimat Fermanıyla Batı'nın iktisadi, sosyal ve siyasi baskıları bariz şekilde hissedilmeye ve pazarlık konusu olmaya başladı. Dâru'l-Fünun'un açılmasına yönelik adımlar atıldı (Taştekin, 2019: 1157). Tanzimat döneminde siyaset, ekonomi, maliye ve yargı gibi üst sistem kurumlar ile kültür-sanat ve eğitim gibi alt sistem kurumlarında reformlar yapılarak Batılı anlayış tesis edilmeye çalışıldı (Güven, 2021: 214).

Tanzimat döneminde eğitimde idealizm, sezgicilik, evrimcilik, pozitivism gibi fikir akımları *Voltaire* ve *Rousseau* gibi Aydınlanma filozofları etkili oldu (Kızılkaya, 2014: 47). Dönemin ders içeriklerinde rasyonel, darwinist, evrimci, materyalist, pozitivist öğretilerin hakimiyeti başladı. *Zola*, *Schopenhauer*, *Balzac*, *Haeckel*, *Flaubert*, *Büchner*, *Stuart Mill*, *Draper*, *Gustave Le Bon*, *Renan* Osmanlı düşünce yapısına hâkim olmaya başladı. Tanzimat'ın eğitim felsefesi pozitivism dayandırıldı (Gündüz, 2009: 193). Milliyetçi etkileri en aza indirmek amacıyla “*Osmanlı kimliği*” kurulmak istendi (Ortaylı, 1986: 168). “*Osmanlı kimliğiyle*” toplum bir arada tutulmaya çalışıldı. Dil, din ırk ayrımı gözetmeksizin herkes Osmanlı Vatandaşı sayıldı. Bu anlayış yasal düzenlemelerden ders kitaplarına kadar eğitimdeki her düzenlemeye yansıtıldı (Güven, 2021: 214). Böylece “*ümme*” yerini “*Osmanlı Milleti*” aldı (Soysal M.,

1995: 93). Özetle entelektüeller Batıyı yerli (Doğulu) ve millî (İslami) perspektiften ziyade Batı değer ve standartları çerçevesinde analiz etmeyi tercih etti. Bu tercih kültür ve medeniyet normlarını Batılı unsurlara indirgenerek üretilmesi sonucunu doğurdu. Entelektüellerin düşün dünyasındaki bu dönüşüm ve değişiklik, montaj-taklit-kopya zemininde yükselen düşünce yapısını şekillendirerek “yabancılaşmaya” yol açtı (Çelik H. İ., 2019: 106).

Seküler devletin oluşumu için ihtiyaç duyulan subay, mühendis, öğretmen, doktor, memur, hukukçu gibi memurların yetiştirilmesini sağlayacak Batı tipi kurumların temelleri atıldı (İnalçık, 1964: 610; Kaynar, 1991: 71; Turhan, 1994: 29). Bu kurumlarla Batı normları meşrulaştırılmış ve seküler kimlik kök salmaya başlamıştır (Okumuş, 2005: 147; Sav, 2021: 61). Askeri okullarla başlayan seküler kimlik oluşturma süreci sivil okullara da nüfus etmiştir (Güven, 2021: 214). Dönemin kütüphaneleri materyalist, evrimci yayın, gazete ve mecmualarla dolduruldu (Güler, 2020: 79). Batı tipi okulların öğretmen ihtiyacı yurtdışı eğitim alanlarla giderildi. Ders çizelgelerinde pozitivist ve rasyonalist içerikli derslere daha çok yer verildi (Güven, 2021: 214). 1839’da eğitimde idari açıdan kurumsallaşmayı tesis etmek amacıyla “*Mekatib-i Rüşdiyye Nezareti*” açıldı. Ancak bu kurum eğitim işlerini idare etmeye yeterli olmadı (Çiydem, 2017: 142). Bunun üzerine 1846’da eğitim sistemini tek elden yönetmek amacıyla meclis bünyesinde “*Meclis-i Maarif-i Umumiye*” açıldı (Baytal, 2000: 27; Yıldız İ., 2018: 82). *Meclis-i Maarif-i Umumiye’nin kararlarını yerine getirmek amacıyla “Mekteb-i Umumiye Nezareti”* açıldı (Akyıldız A., 2003: 273; İçke, 2018: 41). Eğitim nezareti ile eğitim yönetimi yetkisi Şeyhülislamlık Makamından alınıp sekülerleştirilmiş bir kurum olan Mekteb-i Umumiye Nezaretine devredildi (Engelhardt, 1912: 33; Commins, 1993: 78) ve Batı tipi okulların ekonomik ve siyasi otorite sağlama yetkisi artırıldı (Taşkesen & Aydeniz, 2016:286).

Batı tipi okulların sayısı hızla artırıldı (Atuf, 1930: 41). Temel eğitim 7 yaşından itibaren süresi 4 yıl olmak üzere mecburi hâle geldi (Yıldız, 2018: 114). Okulların müfredatı, kitapları, öğretmenlerin istihdam usulü, öğretim usulleri, imtihanlar çıkarılan talimatname ile düzenlendi. Zorunlu eğitim çağındaki çocukları okula göndermeyen ebeveynlere ceza uygulamasına başlandı (Akdemir, 2008:67). Rüşdiyeler, Sıbyan Mekteplerinden sonraki kademe olarak belirlendi (Yıldız A. A., 2019: 32) ve 1855’de sayıları hızla arttı (Tekin, 1994: 77; Alkan, 2008: 24). 1838’de “*Mekteb-i Maârif-i Adliyye’ye*”, 1839’da “*Mekteb-i Ulûm-ı Ebediye*” (Unat, 1964:22), 1842’de “*Ebe Mektebi*”, 1845’de “*Askerî Tıp Mektebi*” açıldı (Yıldız, 2018: 115). 1841’de gayrimüslimlere Asker-i Tıbbiye yolu açıldı (Sav, 2021:49). 1848’de Batı tipi okullara öğretmen yetiştirmek üzere “*Darülmualim-i Rüşdi*” kuruldu (Duran, 2012:32; Yıldız İ., 2018: 84). İlkokul ve üniversite arası boşluğun rüşdiyelerle giderilememesi sonucu rüşdiyeler bünyesinde “*idâdî*” sınıfları açıldı (Çiydem, 2017: 139). Bu sınıflarda ecnebi hocalar istihdam edilmesine ve Fransızca eğitim verilmesine dikkat edildi (Sarıkaya, 1997: 87).

1851’de tüm öğretim kademelerinde okutulacak ders kitaplarını tercüme etmek amacıyla “*Encümen-i Dâniş*” kuruldu (Duran, 2012:33). Üyeleri çoğunlukla ecnebi ve azınlıklardan oluşan bu kurul (Eryılmaz, 1990:59; İhsanoğlu E., 1992: 401) Batı anlayış ve doktrinlerinin okullar aracılığıyla yayılmasında önemli roller üstlendi (Akdemir, 2008: 78). Bu kurulla birçok Batılı eser çevrildi (Tanpınar, 1956: 23; Özdemir Z. Z., 2018: 81). Üstelik yabancı dil öğretmek amacıyla “*Lisan Mektebi*” açıldı (Güven, 2021: 214). 1869’da Fransa Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy’un girişimleriyle (Çiydem, 2017: 141) Fransız Eğitim Kanunu temel alınarak oluşturulan “*Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi*” yayımlandı (Fortuna, 2005: 63). Bu düzenlemeyle parça parça olan düzenlemeler aynı hizaya getirildi (Baytal, 2000: 27; Erdoğan, 2015: 28). Yine bu düzenlemeyle eğitim kurumlarının kademelendirilmesi, öğretmen istihdam usulleri, diploma usulleri, imtihan usulleri vs. yeniden düzenlendi (Yıldız, 2018: 117). Eğitim kurumları “*pozitivist*” kriterlere dayandırıldı (Güven, 2021: 214). Medreseler dışındaki Batı tipi kurumlar tek çatı altında toplandı (Taştekin, 2019: 1157). Eğitim müfredat ve ders kitaplarıyla geleneksel doktrinlerden tamamen ayrıştırıldı (Giorgetti, 2020: 93). Tanzimat Fermanıyla birlikte ecnebi ve gayrimüslimler arasında Osmanlı topraklarında okul açma yarışı başladı (Sakaoğlu, 1991: 44). Ecnebi ve gayrimüslim eğitim kurumlarının nicelik ve nitelik olarak Osmanlı okullarından üstün olması bu okullara olan talebi arttırdı ve bu okullarda yetişenlerin devletin önemli kademelerine getirilmesini sağladı (Yıldız, 2018: 118). Ecnebi ve gayrimüslim okullar Batının müdahalesini daha da arttırdı (Zengin, 2008: 155). Sonuç olarak Batı tipi okullar Batılı kodların ve sekülerleşmenin Osmanlı’ya intikalinde önemli roller üstlendi (Tanpınar, 1956: 72).

Tanzimat Döneminde Eğitim Sistemi'nin Batılılaşmasına dönük önemli adımlar atılsa da *Batılılaşma/sekülerleşme* süreci istenilen düzeye gelmedi (Özcanlı & Varol, 2022: 259). II. Abdülhamid Han'ın devlet yönetimine gelmesiyle “*Kanun-ı Esasi*” ilan edildi (Ülken H. Z., 1992: 79). II. Abdülhamid döneminde yapılan yenilikler yeni yüksekokullar açma, Batı'dan ithal edilen düzenlemeleri uygulama, Batı tipi okulları nicel ve nitel olarak arttırma, muallim yetiştirme, Batı tipi okullara yenilerini ekleme şeklinde sıralanabilir (Özcanlı & Varol, 2022: 259). Özellikle Anadolu'daki okul sayısında önemli bir artış gerçekleşti (Özcan, 2017: 219). Batı tipi okullara 15 bin okul daha eklendi (Tekin & Göksal, 2017: 321). Belçika Anayasası kopyalanarak yayınlanan Kanun-ı Esasi'de (Erdem, 2015: 20) eğitim hakkı, eğitim kurumlarının denetimi, eğitim birliğinin tesis edilmesi konularına yer verildi. 1891'de ilkokul kademesinde aynı eğitim programı uygulanmaya başlandı (Özcanlı & Varol, 2022: 260). Eğitim kurumlarındaki Batı etkisi daha da arttı. Genel müdürlükler, *maarif meclisleri*, *müfettişlikler*, *maarif müdürlükleri* açıldı. Taşrada bulunan eğitim kurumları taşra teşkilatlarına bağlandı (Çiçekçi, 2020: 64). İstanbul dışında mülkiye mektepleri yaygınlaştırıldı. Bu okullar sıkı denetime tabi tutulsa da Genç Türkler bu okullar aracılığıyla muhalif düşüncelerini yaymışlardır. 1892'de yurtdışı eğitim yasağı getirildi (Baksı, 2019: 41).

1908 Devrimi'yle II. Abdülhamid Han tahtan indirildi (Çiçekçi, 2020: 64). Padişahın yetkileri, meclise yani ittihat ve Terakki Cemiyetine (İTC'ye) geçti (Giorgetti, 2020: 93). Cumhuriyet öncesi bazı yeniliklerin denendiği (Şahin & Tokdemir, 2011: 862), “*siyasi laboratuvar*” işlevi gören II. Meşrutiyet Dönemi'nde (Güler, 2020: 79) Batılılaşma/modernleşme uygulamaları Cumhuriyet dönemine örnek teşkil etti (Şahin & Tokdemir, 2011: 863). II. Meşrutiyet Dönemi'nin, Z. Gökalp, S. C. Antel, T. Fikret, M. Ş. Tunç, Kazım Nami Duru, Satı Bey, Ethem Nejat, Nafi Atuf, Emrullah Efendi Cumhuriyet Dönemi eğitimin yapılandırılmasında önde gelen isimlerdi (Hesapçioğlu, 2013: 123). Yeni Osmanlılar, Genç (Jön) Türkler ve İTC aracılığıyla gerçekleştirilen reform ve inkılap hareketleriyle devletin çöküşten-yıkımdan kurtulması düşünülürken, gerçekleştirilen faaliyetler, fayda yerine zarar getirdi. Osmanlı Devleti modernleşme ve reforma ihtiyaç duyuyordu belki fakat bu ihtiyaç dış payanda ve etkenlerle giderilmezdi. Bu gereksinimin milli bir zaruret olması, kendi kültürel normlarından doğması gerekliydi. Oysaki Jön Türkler İTC aracılığıyla gerçekleştirilen Batı eksenli reformlarla devletten ziyade kendi iktidarlarını meşru hâle getirmişlerdi. Gerçekleştirilen reformlar devletin ve milli bünyenin acılarını gidermekten ziyade, Batı'nın taleplerine karşılık vermektense öteye gidememişti. Jön Türkler, devletin birliğini tesis etmek yerine II. Abdülhamid Han'ın ve tecrübeli devlet adamlarını yönetimden tasfiye ederek kendileri dışındaki tüm unsurları muhalif olarak görmüşlerdir. Eşitlik, adalet ve hürriyet sloganlarıyla seslerini yükseltirken, gündemlerinde Osmanlı vatandaşı hiç yer tutmadı. Çünkü onların iddia ettiği gibi Osmanlı vatandaşı devletin elinde esir değildi. Devlet İslami esaslar çerçevesinde Osmanlı vatandaşının-ümmetinin eşitliğinin, hürriyetinin ve adaletinin garantörüydü. Ancak dış etkilerle kurulan proje ve uygulamalar bu garantiyi kırdı (Burak, 2003: 307).

Sekülerliğin topluma nüfus ettirilmesinde İTC faaliyet ve uygulamaları önemli bir faktördür. İTC üyelerinin çoğu Fransız Aydınlanma'sının ve Batılı entelektüellerin etkisinde kaldığından, Batılı kültürel, sosyal, siyasi, ekonomik ve idari kurumlarla sekülerlik topluma entegre edilmeye çalışıldı. İTC'ye göre ekonomik ve kültürel çöküşün en önde gelen sebebi dindir. Fransa ekseninde gelişme gösteren İTC'nin laiklik doktrini, sanatta, eğitim ve bilimde sekülerliğin işlevsel hâle getirilmesini tesis etti (Sarı & Önkal, 2015: 113). Kılıçzâde Hakkı, Mizancı Murad, Şehzade Sebahattin, Prens Sebahattin, Ziya Gökalp, Abdullah Cevdet gibi birçok isim pozitivismi taklit ederek laik eğitimi tesis etmek üzere birlikte hareket etti (Gündüz, 2009: 193). Eğitim felsefesi, Durkheimci ve *Sepensercı pozitivism arasında gidip geldi* (Kaygısız, 1997:9). Eğitim dışında kültür, sosyoloji, edebiyat, felsefe gibi alanlar da materyalizm, evrimcilik ve pozitivismden etkilendi. Örneğin Ziya Gökalp, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Ali Suavi, Mehmet İzzet, Beşir Fuad, Prens Sabahattin ve Ahmet Suayb gibi sosyologlar Fransız pozitivismi benimsedi (Gündüz, 2009: 193). Dönemin eğitim sistemi “*Durkheim-Comte Sosyoloji okulu*” ve “*Le Play Okulu*” üzerine kuruldu (Özveren, 2008: 228). Yine yurtdışı eğitim, dergi ve yayınlar, tercüme eserler Batılı düşüncenin eğitime intikalinde önemli bir etkiye sahiptir (Taştekin, 2019: 1157).

Kaliteden ziyade sayısal artış ön planda olduğundan, okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında büyük bir artış oldu. Derslerde deney ve gözleme yer vermeye başlandı. Çok fazla çeviri faaliyeti gerçekleştirildiğinden, derslerde ders kitabı kullanma zorunluğu daha da arttı (Özcanlı & Varol, 2022: 261).

1913'te "*Tedrisât-ı İbtidâiye Kanunuyla*" temel eğitim yeniden yapılandırıldı (Kenan S., 2013: 13). 1914'te ilkokullar bünyesinde ilk resmî okulöncesi kurumları açıldı (Şahin & Tokdemir, 2011: 864). Anaokul sistemi İsviçre'ye göre modellendi (Kenan S., 2013: 13). "*Ana Mektepler Nizamnamesi*" 1915'de yayımlandı (Cüçük, 2020: 27). *Ana Mekteplerde "Alyans İsrailit" ve "Darülmuallimat" mezunları istihdam edildi* (Şahin & Tokdemir, 2011: 864). Bu okullarda istihdam edilenler çoğunlukla "*Ermeni*" ve "*Yahudi*" kökenliydi (Aşçı, 2020: 495). Bu okullara öğretmen sağlamak üzere daha sonra "*Ana Muallime*" açıldı (Türk, 2011: 167).

1910'da diğer okullara örnek olması amacıyla sadece fen derslerin Fransızca olarak verildiği, Belçikalı yöneticilerin istihdam edildiği 9 rüştiye kuruldu (Ceyhan, 2022: 52). Modern eklemelerle "*Sıbyan mektepleri*" "*ibtidai mekteplerine*" dönüştü. Bu kapsamda Fransa modellenerek 1913'de "*Tedrisât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatı*" (Tekeli & İlkin, 1999: 83), 1915'te ise "*Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi*" yürürlüğe girdi (Erdoğan, 2015: 78; Aşçı, 2020: 495; Koç, 2023: 101). Bu düzenlemelerle okutulacak dersler, iptidai meclisleri, ilkokulların teftişi, eğitim ve öğretim durumları, öğretmenliğin esasları gibi konulara yer verildi. İlköğretimin süresi 6 yıl oldu ve parasız hâle geldi. İlköğretime *kıraat, mektep oyunları, hat, terbiye-i bedeniye, lisan-ı Osmani, resim, hesap, el işleri, hendese, iktisadiye, coğrafya, ahlakiye, tarih, malumat-ı medeniye, durisi eşya, hıfzıssıhha, malumat-ı tabiiye ve tatbikatı derslerinin dışında kızlara dikiş dersi ve erkeklere askeri talim dersleri eklendi* (Şahin & Tokdemir, 2011: 864).

Ortaöğretimde "*Sultani*", "*lise*" ve "*idadilerden*" oluşan okul çeşitliliği artırıldı ve Fransızca yaygınlaştı (Şahin & Tokdemir, 2011: 864). İdadiler sultanilere dönüştü (Ceyhan, 2022: 52). 1910'dan itibaren Sultaniler, "*lise*" olarak isimlendirildi (Duran, 2012:34). Liselerin eğitim programında fen derslerinin azaltılırken, Fransızca ve matematik ders saatleri artırıldı (Ceyhan, 2022: 54). Bu dönüştürme süreci 1913'te daha da geliştirilerek iptidai okullarına 4 yıllık I. devre, 3 yıllık II. devre olmak üzere toplam 12 yıla tamamlanarak tüm il merkezlerinde bir kısmı yatılı olmak üzere *Mekatib-i Sultaniyeler* ya da "*liseler*" açıldı. Yatılı Sultanilerin yasal çerçevesi "*Mekatib-i Sultaniye Nizamnamesi*" ile belirlendi. Sultanilerde; *gına, ulumu diniye, tatbikatı fenniye, lisanı Osmani, lisanı ecnebi, tarihi kadim, Farisi, tarih, Arabi, coğrafya, resim, hayvanat, felsefe, nebatat, mantık, ilmül arz, usulü defteri, mekanik, hıfzıssıhha, kozmografya, fizik, resmi hat, kimya, hendese, cebir, müsellesatı müsteviye derslerine yer verildi* (Şahin & Tokdemir, 2011: 865).

1874'te "*Mekteb-i Sultani*" adıyla açılan İstanbul Darülfünunu 1881'de üçüncü kez kapatıldı. 1900'de *Darülfünun-ı Şahane*" adıyla tekrar faaliyete geçti (Duran, 2012:38). İçerisinde "*Edebiyat ve Hikmet*", "*Ulum-i Riyaziyye ve Tabiiyye*", "*Ulum-i Aliye-i Diniyye*," *Mekteb-i Hukuk*", "*Mekteb-i Mülkiye*", "*Mekteb-i Tıbbiye'yi*" barındıran darülfünun (Özcanlı & Varol, 2022: 262) 1912'de "*İstanbul Darülfünunu*" adını aldı (Ceyhan, 2022: 55). "*Teşkilat-ı İlmiye*" düzenlemesiyle Beyrut, Selanik ve Konya'daki hukuk mektepleri, Şam'daki Tıp Mektebi Darülfünuna bağlandı (Özcanlı & Varol, 2022: 262). 1910'da İlahiyat Fakülteleri ile Edebiyat Fakülteleri birleştirildi. 1912'de Edebiyat Fakültesi Coğrafya-Tarih, Lisan ve Felsefe şubelerine bölündü (Türkoğlu, 2023). Darülfünuna öğrenci talebinin fazla olması, gelen öğrenci kalitesinin ise düşük olmasından "*İhzari Sınıfı*" uygulaması getirildi (Şahin & Tokdemir, 2011: 865). 1913'de "*Mülâzemet Rûûsu Bakalorya İmtihanları Hakkında Nizamname*" ile Darülfünuna sınavla öğrenci alınmaya başlandı. İstihdam edilen ecnebi hocaların sayısı artırıldı. *Tıp Fakültesi, Eczacılık Fakülte, Diş Fakültesi açıldı* (Türkoğlu, 2023: 1751). Sonuç olarak Osmanlı Devleti'nde gerçekleştirilen Batılılaşma faaliyetleri, devleti Batı'nın yarı sömürgesi olmaktan kurtarmamış; Balkan Harbi ve I. Dünya Savaşı öldürücü son darbeleri vurmuştur (İçke, 2018: 43).

Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi'nde "*Batılılaşma*"

Cumhuriyet, II. Abdülhamid Dönemi açılan eğitim kurumlarında yetişenlerce kuruldu. Tanzimat öncesi başlatılan batılılaşma projesini nihayete erdirmeye ve II. Meşrutiyet'in pozitivist-materyalist bürokratlarının yarım bıraktığını tamamlama gayretiyle işe başlandı (Gündüz, 2015: 816). Türk Aydınlanması, Batı'dakinin kopyasıydı (Özdemir O., 2008: 18). Aydınlanma, dönemin zihinsel yapısına yön verdi (Alakel, 2011:17). Aydınlanma fikri, kalkınma ve ilerleme söylemleriyle dönemin politikalarını

meşrulaştırmış ve teorik bir zemin oluşturmuştur (Herzog, 2009: 33). Dönemin dayanak noktası ilerleme, kalkınma ve pozitivist bilim üzerine kuruldu (Alakel, 2011:17). Ulusal dil, akıl, basın özgürlüğü, laiklik ve toplumsal ilerleme Batılılaşmanın sloganları hâline geldi (Özdemir O., 2008: 19). Reformların temel hedefi çağdaş, laik, modern yurttaş yetiştirmektir (Giorgetti, 2020: 93).

Osmanlı Batılılaşmasında yetişen yönetici kadro modern ve endüstrileşmiş bir toplum yaratmak istiyordu. Osmanlı Devleti'nin antitezi olan dönemin ideolojisi, Osmanlı Dönemi'ni kurum ve yapısıyla "öteki" olarak etiketledi. Temel hedef "çağdaşlaşmaydı." Çağdaşlaşma ise ancak toplum, devlet, sosyal hayat ve eğitim kurumlarının Batılılaşmasıyla mümkün olacaktı (Papila, 2012: 157). Bu yüzden eğitim, batılılaşmanın topluma nüfus ettirilmesinde en temel araç olarak görüldü. Ancak eğitimle yeni bakış açıları, yeni değer ve doktrinlere sahip bir toplum yaratılabilecekti. Eğitim rejiminin korunması ve meşruiyeti içinde gerekliydi (Gündüz, 2009: 193). Kalkınma / Batılılaşma, eğitimin temelleri üzerine oturtulursa (Özmenli & Özkoç, 2013: 911), teslimiyetçi-kadereci anlayış Batılı doktrinleri özümseyen "özneler" dönüştürülebilirdi (Bozaslan B. M., 2013: 77). Okullar aracılığıyla aktarılan kodlarla aynı zamanda rejimin sürekliliği de tesis edilecekti (Bozaslan & Çokoğullar, 2015: 311). Ulus inşa süreçlerinde eğitimin kullanılması, Uzakdoğu devletleri, ABD, Avusturya, İngiltere, Almanya ve Fransa'da işe yaramıştı (Gündüz, 2009: 193). Bundan dolayı Osmanlı'nın kökleşmiş kimliğiyle mücadeleye başlandı (Bozaslan B. M., 2013: 77). İdeolojik kodlama işlevi görece eğitim kurumları eskinin tasfiye ve yeninin inşası üzerinden işletildi. Dilde sadeleşme, ulus millet inşası, eğitim-öğretim birliği, Latin harfleri gibi seküler-modern uygulamalar İTC'nin mirasıydı (Uyanık, 2009: 71). Eğitim bir yandan II. Meşrutiyet ve öncesi eğitim mirası üzerine temellendirilirken (Gündüz, 2010:1103), diğer yandan ders kitaplarından müfredata kadar Fransız düzenlemeler sisteme entegre ediliyordu (Şenkaloğlu, 2021: 33).

Dönemin aydın/yönetici kadrosu Alman/Fransız pozitivistine öyle bağlılardı ki, batılılaşma bu doktrinler üzerine yapılandırıldı. Eğitim, vahye dayalı her şeyi reddeden Comte ve Durkheim'in seküler ahlâki ekseninde şekillendi (Gündüz, 2015: 816). Bundan dolayı eğitimle, seküler bireyler üreten, Batılı doktrinleri özümsemiş, içerisinde "millî" ve "bilimsel" öğeleri barındıran bir sistem kurmak istendi (Çelebi & Kazancı, 2021: 204). Bu kapsamda din içerikli kurumlar kapatıldı, devletin kontrolü dışındaki eğitime izin verilmedi (Şimşek, Turgut, & Topkaya, 2012: 2819). 1924'te "Halifelik", "Evkaf Vekaletleri" kaldırıldı. "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" uygulamaya kondu. 1925'te "Türbe, Tekke ve Zaviyeler" kapatıldı. 1926'da "devletin dinî İslam'dır" ifadesi anayasadan çıkartıldı (Hesapçioğlu, 2013: 123). 1924'te Darülfünuna bağlı "İlahiyat Fakültesi" açıldı, "Medresetü'l-Mütehassisin" ve "Daru'l-Hilafeti'l-Âliye" kapatıldı. 1933'te mezunları istihdam edilmediği için İlahiyat Fakültesi kapatıldı. 1926'da din dersleri müfredattan çıkarıldı. 1926'da "Türkçe namaz" ve "Türkçe hutbe" uygulamasına başlandı (Güler, 2020: 79). 1926'da pragmatizm ekseninde ve Dewey'in önerileri doğrultusunda "İlköğretim Programı" uygulamaya kondu (Çelebi & Kazancı, 2021: 204). Ortaöğretim kademesinde "karma eğitim" yaygınlaştı. 1928'de liselere kız öğrenciler kabul edilmeye başlandı (Demir, 2021: 43). Liselerde Osmanlı'yı hatırlatan ruhiyat, usul-u defter, terbiye, malûmat-ı iktisadiye ve malûmat-ı hukukiye dersleri kaldırılarak yerine çocuk bakımı, laboratuvar, ev ekonomisi ve atölye dersleri kondu (Bozaslan & Çokoğullar, 2015: 311). 1929'da "Kur'an Kursları" kapatıldı. 1931'de öğretmen okullarında din dersleri kaldırıldı. "İslâm Tetkikleri Enstitüsü" öğrenci bulamadığından 1936'da kapatıldı (Güler, 2020: 79). "Laiklik ilkesi" 1937'de anayasaya dâhil edildi (Zengin M., 2017: 122). İsveçli Profesör Malche'nin önerileriyle Darülfünun yeniden yapılandırıldı (Demir, 2021: 43). 1933'te "İstanbul Darülfünununun ilgası ile yerine yeni esaslar dâhilinde bir İstanbul Üniversitesi teşkiline dair kanun layihası" uygulamaya sokuldu. Üniversite öğretim alanlarına göre edebiyat, tıp, fen ve hukuk fakültelerine ayrıldı (Akbaba, 2019: 15). Edebiyat Fakültesi'ne Yunan Tarihi, ahlak felsefesi, Osmanlı Tarihi, sosyoloji, İngiliz Edebiyatı, Alman Edebiyatı ve psikoloji dersleri konuldu (Demir, 2021: 43). İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi açıldı (Hız, 2010: 73). Özetle materyalist eğitim giderek ağırlığını arttırdı (Gündüz, 2015: 816). "Kantçı ve özerk" bir özne yaratılmak isteniyordu (Hesapçioğlu, 2013: 124). Asırlardır dinden ilhamını alan eğitim, hümanist, yenilikçi, yaratıcı, akılcı ve bilimsel değerlerle donatılarak medenileşmenin temel kaynağı hâline geldi (Gündüz, 2015: 816).

Demokrat Parti Dönemi Türk Eğitim Sistemi'nde “Batılılaşma”

DP Dönemi'nde, Kore'ye asker gönderilmesi (Örnek, 2015: 147) Marshall yardımları ve Truman doktriniyle belirginleşen ABD hegemonyası, Türkiye'nin NATO'ya üyeliğiyle ete kemiğe büründü ve siyasi bir angajmana dönüştü (Budak, 2010: 67). Komünizm tehlikesi üzerine kurulan siyasi konjonktürden ötürü, eğitim politikaları “Anglosakson felsefesine” kaydı (Örnek, 2015: 147). Türkiye için “Batı” artık Avrupa değil “Amerika'ydı” (Budak, 2010: 67). Amerika ilişkileri, Dış İlişkiler Konseyi Üyesi, ABD dışişleri bakanı *John Foster Dulles ile daha da somutlaştı* (Livingstone, 2012: 175). Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve Başbakan Adnan Menderes'le temaslarda bulunan *Dulles'dan yardımların arttırılması istendi* (Erken, 2020: 86). Rockefeller bursu alan öğrenciler (Rose & Erdem, 2000: 139) eğitimlerini Amerika'da tamamlayan kesimlerden dolayı Amerika ile bir tanışıklık söz konusuydu. Celal Bayar'ın Taksim'de yaptığı konuşmada “Türkiye küçük bir Amerika olacaktır” ifadesi Anglosakson İdeolojisinin her alana nüfus edeceğinin ilanıydı (Örnek, 2015: 147).

Eğitim politikalarına yön verdirmek amacıyla Osmanlı'dan beri gelenekselleşen yabancı uzman daveti geleneği devam ettirildi (Kaştan & Uyanık, 2021: 382). DP, her fırsatta eğitimde muasırlaşmak için Batılı bilgi ihtiyacını sürekli vurguladı (Bilgin M. S., 2023, 172). Tercih edilen yabancı uzmanlar çoğunlukla Amerikalıydı. Bu kapsamda halk eğitimi konusunda *Watson Dickerman* (Kaştan & Uyanık, 2021: 382), rehberlik ve sosyal bilgiler programı konusunda *Lester Beals* (*bir süre MEB'de danışmanlık yaptı*) (Bilgin M. S., 2023, 172), öğretmen eğitimi, ilköğretim, öğretmenlerin özlük hakları konularında *Kate Wolferd*, ortaöğretimde rehberlik ve kütüphaneler konusunda *John Ruffi*, öğretmen eğitimi konusunda *Roben J. Maaske*, ortaöğretim müfredatı konusunda *Ellsworth Tompkins'in tavsiyelerine başvuruldu*. Wolferd'un önerileriyle *1968 tarihli ilkökul programı* hazırlandı (Yıldıran, 2012: 22). Bu dönemde endüstrileşme ve tarımda makineleşme konularında ortaya çıkan ihtiyaçlardan ötürü *mesleki ve teknik eğitime* önem verildi. Bu kapsamda Amerikalı uzmanların tavsiyeleriyle İzmir, Adana, İstanbul, Ankara'da motor, elektrik, yapı ve inşaat teknikeri yetiştirmek üzere okullar açıldı (Bilgin M. S., 2023: 172).

Küresel sermayenin yoğunlaşması sonucu Ford Vakfı (FV) ve Rockefeller Vakfının (RF) girişimleriyle Eskişehir, Konya, İzmir ve İstanbul'da İngilizce eğitim veren okullar açıldı. Bu okullar “Anadolu Liseleri” adıyla tüm Türkiye'de yaygınlaştı (Bilgin M. S., 2023, 173). Bu okullar Amerika'ya göre modellendi (Karakök, 2011: 93). Amerika'nın sunduğu eğitim çeşitliliğinin artmasından dolayı işlerin tek elden yürütülmesi için RF ve FV'ınca finanse edilen “Uluslararası Eğitim Enstitüsü” açıldı (Bu, 1995: 183; Bettie, 2014:97). Uluslararası örgütlerle temasları sağlamak, burs, öğrenci hareketliliği, yurtdışı eğitim konularını yürütmek amacıyla MEB bünyesinde “Dış Münasebetler Müdürlüğü” açıldı (Soran, 2010: 77). Fulbright Bursu yine RF ve FV tarafından Uluslararası Eğitim Enstitüsü aracılığıyla sağlandı (Bu, 1995: 183; Josephson, 2011:121; Bettie, 2014:97).

Amerikan hegemonyasını yaygınlaştırma, Amerika'ya borçlu ülkelere verilen kredilerin yurtdışı eğitimi ve öğrenci-öğretmen hareketliliği programlarıyla harcamalarını sağlama işlevi gören Fulbright programı (Örnek, 2015: 147), 1946'da RV'nin talepleriyle *Smith-Mundt Yasasıyla kanunlaştı* (Bu, 1995: 186). Bu yasayla RF ve FV, “Uluslararası Eğitim Enstitüsü” ve “Fulbright programıyla” eğitim/kültürel değişim hedeflerini diğer ülkelerde rahatça uygulamaya başladı (Bettie, 2014:98). RF ve FV, bursiyerlerinin geleceğin liderleri olacağından hareketle seyahat, eğlence ve hobi aktivitelerine kadar itina gösterdi (Bu, 1995: 186). 1951'de Fulbright'a imza atan 13. Ülkeden biri olan Türkiye, Anglosakson etkisinin Türkiye'ye taşınmasında en önemli adımlardan birini attı. Değişim programlarının işlerliği arttırmak ve yaygınlaştırmak üzere “Türkiye- ABD Arasında Eğitim ve Kültür Değişimi Komisyonu” kuruldu (Örnek, 2015: 147). *Fulbright programından* yararlanan bursiyerler eğitimlerini tamamladıklarında MEB bünyesinde ve diğer kamu kurumlarında önemli makamlar verilerek Amerikan eksenli eğitimin yaygınlaşmasında, eğitim materyallerinin, insan kaynağının, öğretim programlarının, öğretim yöntem-tekniklerinin, akademisyen-öğretmen-öğrenci iletişim ve kültürünün, okul binalarının batılılaşmasında önemli faktörlerden biridir. Fullbright İngilizce'nin uluslararasılaşmasını da tesis etti. Fullbright'la İngilizce eğitim veren pek çok üniversite ve kolej açıldı. Robert Kolej'den *evrilen Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin ders kitapları ve eğitim dili İngilizceydi* (Çelik H. İ., 2019: 106). Özetle RF ve FV, Türkiye'de yürüttüğü araştırma projeleri, konferans,

bursiyer ve kurum yardımlarıyla (Örnek, 2015: 147); modernitenin sosyal ve bilişsel alanlarda empoze edilmesini sağladı (Siegmund, Hiebert, & Wussing, 2012: 121).

1955 yılında FV tarafından “*İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü*” açıldı. 1957’de FV, Robert Kolej (500 bin dolar) ve Amerikan Kız Kolejine (250 bin dolar) bağışlarını sürdürdü. FV, 391 bin dolar hibeyle MEB’e bağlı “*Deneme okullarının*” yaygınlaşmasını sağladı; 101 bin dolar hibeyle “*Milli Eğitim Sistemi’ni Yeniden Düzenleme*” projesini” hayata geçirdi; öğretmen yetiştirme müfredatını yeniden yapılandırmak kapsamında FV çalışanlarından *Louis Smith, Philip Coombs, Champion Ward*’e rapor hazırlattı. Rapor sonucu yabancı uzmanların olduğu “*Türkiye Eğitim Milli Komisyonu*” kuruldu. Bu komisyon Batı ülkeleriyle Türk Eğitim Sistemi’ni karşılaştırarak Batı’yla aynı hizaya getirmek üzere çalışmalar yaptı (Soran, 2010: 77).

RF ve FV’nin girişimleriyle Amerikan kütüphanecilik sistemi uygulamaya konuldu. Amerikan Üniversite modelinin hayata geçirilmesinde Fulbright Anlaşması, RF ve FV etkili oldu. RF’nin desteğiyle İstanbul ve Ankara Üniversitelerine bağlı “*Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümü*” kuruldu. Bu bölümde yine RF’nin maddi desteğiyle Amerikalı hocalar çalıştırıldı. Amerikan elçisi George McGhee’in teşvikleriyle Ortadoğu’daki Türk etkinliğini artırma ve bu ülkelere bürokrat yetiştirmek üzere (Örnek, 2015: 147) kadrosunun neredeyse tamamı *L. K. Caldwell, G. S. Birkhead, Joseph Kingsbury, Marshall Dimock, R. V. Presthus, L. L. Barber, L. G. Harvey, Gertrude Mckitterick* gibi Amerikalıların istihdam edildiği “*Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü*” açılırken (Kaya, 2011: 117) diğer yandan bu misyonun ODTÜ tarafından üstlenilmesi tesis edildi (Örnek, 2015: 147). TODAİE ve ODTÜ, Amerikan bakış açısının her alana nüfus etmesinde kendisinden sonra açılacak kurumlara örnek olması bakımından önemlidir (Kaya, 2011: 117). Zira ODTÜ’nün öğretim kadrosunun neredeyse tamamı Amerikalıydı. Daha sonra bu kurumda istihdam edilecek personelin Amerika’da eğitim alanlardan oluşturuldu. ODTÜ ile yükseköğretimde Amerikan modeli kural hâline geldi. 1955’te Nebraska Üniversitesi modeli kopyalanarak *Erzurum Atatürk Üniversitesi* açıldı. Onu 1956’da *Ege Üniversitesi, 1963’te Karadeniz Teknik Üniversitesi* takip etti. 1957’de FV’nin desteğiyle “*Harvard İşletme Okulu sistemi*” modellenerek “*İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü*” faaliyete geçti. Bu model kendisinden sonra iktisat ve işletme alanlarında açılacak okullara örnek teşkil etti (Örnek, 2015: 147). Zira Harvard İşletme Okulu, RF’nin fonlarıyla kurulmuş bir okuldu (Seim, 2016: 114). Bu doğrultuda *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü’nün* ilk öğretim elemanları yine *Harvard İşletme Okulu* mezunu kişilerden seçilmesine itina gösterildi (Örnek, 2015: 147).

1960 Askeri Dönemi ve Sonrası Türk Eğitim Sistemi’nde “Batılılaşma” (1960-1980)

1960’lı yıllardan sonra ilk kez Robert Kolej’i ziyaret eden *Cemal Gürsel*, Eisenhower bursiyeri *Süleyman Demirel*, RV bursiyeri *Bülent Ecevit* gibi siyasilere Amerika’ya bağlılık bırakıldığı yerden sürdürüldü (Erken, 2020: 91). MEB ve FV iş birliğiyle hazırlanan “*Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu*” eğitim politikalarına rehberlik etti (Kılıç A., 2020: 99). Askeri cunta, FV iş birliğinde hazırlanan bu raporu önemli bir yol gösterici olarak kullandı (Kara A., 2022: 246). İlköğretim, millet okulları ve halk eğitimi konularında UNESCO ile iş birliği yapıldı (Kılıç A., 2020: 99). Yine UNESCO ile tarım eğitimi ve köy kalkınması konularında eğitim alışverişi sürdürüldü (Yolcu, 2021: 295). FV ile hazırlanan “*1968 ilkokul programında*” çeşitli düzenlemeler yapılarak (Kaygısız, 1997:9), “*222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*” yürürlüğe girdi (Kılıç A., 2020: 99). Bu kanunla anaokullarının yaygınlaşmasına yönelik adımlar atıldı (Kılın, 2020: 54). FV’nin desteğiyle “*Ankara Fen Lisesi*” açıldı (Yıldıran, 2012: 22). Bronx Fen Lisesi müfredatı kopyalanarak yapılandırılan Fen liseleri dışında (Türk, 2015: 75; Erken, 2020: 94), “*Deneme Liseleri*” de çoğaldı (Yıldıran, 2012: 23). Öğretim üyelerine yabancı dil zorunluluğu getirildi (Teknaz, 2023: 83). 1963’te TÜBİTAK ve Ankara Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi faaliyete geçti (Yıldıran, 2012: 24).

Hacettepe Tıp Fakültesi, RV ve İhsan Doğramacı’nın çabalarıyla açıldı (Küçük, 2019: 1503). YÖK Başkanı olarak da çalışan Doğramacı 1967’de Hacettepe ve 1984’de Bilkent Üniversitelerinin kurulmasında aktif rol aldı (Rose, 2008: 7). Doğramacı, Türk Eğitim Sistemi’ne Amerika tarzının yansıtılmasında etkili oldu (Rose & Erdem, 2000: 139). RV ile Türk Eğitim Sistemi’nin yapılandırılması

süreçlerini Doğramacı yürüttü. Bu kapsamda “Hacettepe Çocuk Sağlığı Kürsüsü” ve “Çocuk Sağlığı Enstitüsü” açıldı (Küçük, 2019: 1503). RV, “Hacettepe Bilim Merkezi” ve Ankara Üniversitesine bağlı “Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Yüksekokuluna” bağışlar yaptı (Rose & Erdem, 2000: 140). RV için Hacettepe Bilim Merkezi yeni kurulacak üniversiteler arası koordinasyonun sağlanması açısından çok önemliydi. Zira Hacettepe’de eğitim alanlarla Anadolu’nun farklı şehirlerinde Amerikan modeli yükseköğretim kurumları açıldı. Bu kapsamda Hacettepe Üniversitesi; *Kayseri Erciyes Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesinin açılmasında büyük görevler üstlenmiştir. Bu yükseköğretim kurumlarının kurucu kadro dahil tüm kadrosunun Hacettepe mezunlarından oluşmasına itina gösterildi* (Küçük, 2019: 1504).

RF, tıp eğitimini Amerika eksenin yapılandırmak istiyordu (Erken, 2020: 96). Bu doğrultuda tıp fakültelerinin öğretim üyeleri özellikle RV bursiyerlerinden belirlendi (Küçük, 2019: 1504). Afganistan, Suriye, Irak, İran ve Lübnan gibi ülkelerden Türkiye’ye tıp eğitimi amaçlı gelenler önemli bir orana sahip olsa da, RV, Ortadoğu kökenli öğrencilerin sayısının artırılmasını istedi (Rose & Erdem, 2000: 141). Bunların dışında RV, “İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Fizyoloji Enstitüsüne” hibe desteği verdi. Enstitünün başına geçirilen Meliha Terzioğlu (Küçük, 2019: 1504) Robert Koleji Kurulu üyeliği görevlerinde bulunmuş, Üsküdar Amerikan Kız Koleji mezunu (Vikipedi, Özgür Ansiklopedi, 2020) ve RV bursiyeridir (Rose & Erdem, 2000: 141). Sonuç olarak RV, *Çocuk Sağlığı Araştırma Enstitüsü, Hacettepe Tıp Fakültesi, Hacettepe Bilim Merkezi, Hacettepe Nüfus Etütleri Enstitüsü, Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Okulu, Ankara Üniversitesi Çocuk Sağlığı Kürsüsünün açılmasını sağlamıştır* (Küçük, 2019: 1503). *Yine Hacettepe Üniversitesi, DPT, ODTÜ, TODAİE ve Atatürk Üniversitesi gibi kurumlar Anglosakson etkiyi yükseköğretime taşıyan ilk prototiplerdendir* (Kaya, 2011: 118).

1980’den Günümüze Türk Eğitim Sistemi’nde “Batılaşma”

1960’lı yıllarda beşerî sermaye ile ekonomik büyüme arasında bir kesişim gerçekleşti (Marginson, 2019: 289) ve ekonomik analizlerde beşerî sermaye ekonominin önemli bir unsuru hâline gelmeye başladı ((Park, 1997: 107). *Gary Becker, Theodore Schultz ve Jacob Mincer gibi Chicago Üniversitesi iktisatçıları, neoklasik iktisadi eğitime uyarlamaya çalışarak* (Cegolon, 2022:65), *İnsan Sermaye Kuramının* temellerini attı (López & Cerpa, 2021: 137). Beşerî sermaye teorisi “*Homo ekonomikusun*” ortaya çıkmasına zemin hazırladı (Clymer, Alghazo, Naimi, & Zidan, 2020: 221). Neoliberalizm, bireyin her türlü eylemini ekonomik hâle getiren “*homo ekonomikusun*” üretmek istiyordu (Attick, 2017: 43). Beşerî sermaye yaklaşımı ülkelerin insan kaynağına yapılan yatırımı arttırarak, küresel sermayenin talep ettiği insan gücünü sistem içerisinde üreterek ekonomik kalkınmayı sağlamak istiyordu (Zymelman, 1976: 27; Bennell, 1996: 238; Becker G. S., 2009: 39; Kanayo, 2013: 126; Muñoz-Comet & Miyar-Busto, 2018: 591; Rehman, Ali, & Khan, 2021: 302). Hedef ülkenin eğitimi küresel sermayenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını ürettiğinde, sermaye o ülkeye endüstri yatırımlarını arttıracaktı. Aynı zamanda üretilen iş gücü ne kadar fazla olursa, iş gücü maliyetleri de o kadar düşürülebilecekti (Schultz, 1961: 13; Johnson & Stafford, 1973: 144; Guisinger, Henderson, & Scully, 1984: 262). Ekonomi-eğitim iş birliğinin ulusötesi örgütlerce benimsenmesi, bu örgütleri “*dünya eğitim yöneticilerine*” dönüştürdü (Resnik, 2006: 186). Bu örgütler arasında OECD (Marginson, 2019: 289), *Soros Vakıfları, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı* gibi örgütler yer almaktadır (Heyneman, 2003: 43).

Ulus ötesi örgütlerce popüler hâle getirilen “*İnsan gücü*” yaklaşımı, eğitim sisteminin gelecekteki çıktı talebinin elde edilebileceği nitelikli insan gücü için gelecekteki gereksinimlerin projelendirilmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarını ekonomik talepler doğrultusunda öngörmeye çalışan farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuş ve eğitim-ekonomik büyüme ağının önemli bir aktörü hâline gelmiştir (Resnik, 2006: 186). Eğitimde piyasalaşma, ulusal eğitim reformu gündemlerine hâkim oldu (Kelly, 2020: 49). Aynı zamanda İngilizcenin küresel pazarda ortak dil olarak artan önemi, dil politikalarını da giderek daha fazla etkiledi (Popovska, 2012:58). Böylece çağdaş ulus devletin ekonomik, politik ve eğitimsel çerçeveler de dahil olmak üzere pek çok özelliği, uluslararası

kuruluşlar tarafından oluşturulan ve yaygınlaştırılan küresel modellerden türetilmeye başlandı (Meyer, Boli, Thomas, & Ramirez, 1997: 151).

Ulusötesi örgütler, bilgi yayma ve normatif gündem belirleme yoluyla diğer devletlerin müfredatlarına neo-liberal politikaları katalize etmeye başladı (Zapp, 2019: 244). AB ve BM, devletlerin eğitim politikalarıyla ilgili yasa çıkarma, karar bağlama ve dikta etme yetkisine sahip olacak şekilde teşkilatlandırıldı (Heyneman, 2003: 51). Öğrenenlerin rolleri, müfredatın içeriği ve hedefleri, yapısal uyum programlarıyla eğitim politikalarını empoze eden, formüle eden, finanse eden ulus ötesi örgütlerce belirlenmeye başlandı (Dale, 2005: 132; Parreira do Amaral, 2010: 73; Akkari & Lauwerier, 2015: 152; Mundy & Verger, 2016: 347; Zapp, 2019: 244). DTÖ, IMF, UNESCO ve DP'nin dayattığı eğitim politikaları GATTs ile yasal ve bağlayıcı bir zemine kavuştu (Zapp, 2019: 244). Uluslararası kuruluşlar, dünya eğitim modellerini üreten ve yayan, dolayısıyla dünya eğitim kültürünü yaratan aktörler hâline geldi. Dünya eğitim kültürünün merkezi bir modeli hâline gelmesini, dünya çapında taklit edilmesi ve uygulanmasını sağlamak üzere Türkiye'de 1980'lerden itibaren bu kervana katıldı.

1980'lerle birlikte küreselleşmenin, neo-liberalizmin ve eğitimin dünya çapındaki yapılanmasında uluslararası örgütler dönemi başladı (Pope & Lim, 2017: 92). Uluslararası kuruluşlar, devlet politikasına rehberlik etmek için kullanılan dünya düzeyindeki genel ilkeleri ve idealleri tanımladı ve destekledi (Chabbott, 2002: 76). Birbirine bağımlı fakat devletsiz bir dünyada, uluslararası örgütler, örgütsel eğitim uygulamaların dünya çapında yayılmasını kolaylaştırdı ve bu uygulamalara göre algılanan performansı destekledi. Uluslararası kuruluşların ulusal politikaların şekillendirilmesindeki etkisi özellikle eğitim, bilim, insan hakları ve doğal çevre alanlarında dikkate değer hâle geldi (Pope & Lim, 2017: 92). Dünya çapında taklit edilecek ve uygulanabilecek bir model hâline getirerek empoze ettikleri eğitim modellerinin yayılmasına yönelik araçlar geliştiren Uluslararası örgütler, dünya eğitim kültürünün ortak üreticileri hâline geldi. Başta UNESCO ve Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) olmak üzere eğitim iktisatçıların ve uluslararası kuruluşların "eğitimin yaygınlaştırılması-ekonomik büyüme" ağına katılması, eğitim-ekonomik büyüme kara kutusunun dünya çapında pekişmesine ve yayılmasına katkıda bulunmuştur (Resnik, 2006: 186). Yine Dünya Bankası gibi çok taraflı kuruluşlar bağış fonlarını bir havuzda topladı ve kaynakları çeşitli sektörler için desteğe ihtiyacı olan alıcı ülkelere dağıttı (Menashy & Shields, 2017: 33).

Ancak eğitimle ekonomiyi aynı hizaya getirmek için ülkelerin eğitiminde ciddi sorunlar olduğu ve reform yapılması gerektiğine ikna edilmesi gerekiyordu. Sunulan verilerle hedef ülkenin eğitim sisteminin diğer ülkelerin gerisinde kaldığının gösterilmesi gerekiyordu. Bu inancı meşrulaştırmak ise "Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)", "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)", "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS)" sistemleri inşa edildi. Başarı testi sonuçları ülke gündeminde yer tutması sağlanarak sınavların meşruiyeti tesis edilmeye çalışıldı. Oluşturulan gündemle ülke geleceğinin risk altında olduğu teması işlendi. Oysa amaç eğitimi sermayenin emri altına sokmaktan başka bir şey değildi (Çelebi, Güner, Kaya, & Korumaz, 2014: 48). Bu kapsamda DP kredisiyle "Endüstriyel Okullar Projesi (1985)", "Sinai Eğitim Projesi (1984-1988)", "Yaygın Mesleki Eğitim Projesi (1987)" yürütüldü (Çam, 2006:49).

YÖK'ün kurulmasıyla neoliberal politikalar üniversitelerde de merkezi bir rol üstlenmeye başladı (Çobanoğulları, 2015: 62). "Humboldtçu üniversite" sisteminden piyasa temelli "Amerikan modeline" geçiş sağlandı (Ersoy, 2023:81). 1990'larda eğitim sisteminde sermaye ile eğitim arasındaki bağ daha da kuvvetlendirildi. AB'nin Maastricht, Bologna, Lizbon ve Kopenhag süreçleriyle gerekli yasal zemin sağlandı (Uzunyayla, 2007: 37). Bu düzenlemelerde eğitimde mesleki eğitim vurgusu arttırıldı. Eğitim sistemi AB ile aynı hizaya getirilmeye yönelik çalışmalar hızlandı (Özkılıç & Haspolatlı, 2008:162). GATS antlaşmasıyla ise kamu sektöründe liberalizasyon süreci ete kemiğe büründü (Çam, 2006:49).

Eğitim göstergeleri OECD'ye gönderilmeye ve OECD bünyesinde düzenlenen konferans, toplantılara bakan/müsteşar düzeyinde iştirak edilmeye başlandı (Çelik Z., 2012: 67). AB ile uyumu kolaylaştırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı "Avrupa Birliği Masası" 1995'te faaliyete geçirildi (Tok & Arıbaş, 2008: 216). MEB mevzuatını AB'ye uydurmak üzere "mevzuat uyum çalışmaları" 1998'de başladı. Bu kapsamda MEB teşkilatında yeniden yapılandırma çalışmaları başladı. MEB'e bağlı

“Avrupa Birliği Eğitimini Araştırma-Geliştirme Kurulu” kuruldu. AB Ülkelerinin rehberlik faaliyetleri taranarak eğitime kazandırıldı. Pansiyon sistemi AB’ye uygun hâle getirildi. Öğrenci çalışma kitapları, öğretim materyalleri, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitaplarını AB’ye uydurma çalışmaları başladı (Topsakal, 2003: 77). “Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesi”, “Müfredat Laboratuvar Okulları Yönetmeliği”, “Milli Eğitim Temel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Tasarısı”, “Toplam Kalite Yönetimi” gibi düzenlemelerle ekonomi-eğitim iş birliği tesis edilmeye çalışıldı (Çam, 2006:49).

DP destekli “Milli Eğitimi Geliştirme Projesiyle (MGEP)” “Toplam Kalite Yönetimi”nin zeminini oluşturan 208 “Müfredat Laboratuvar Okulu” faaliyete geçirildi (Çam, 2006:49). Bu kurumlarda “işletmecilik” mantığının hâkim olması sağlandı. Bu kapsamda “Türkiye Kalite Derneği (KAL-DER)”, “Yönetimi Geliştirme ve Değerlendirme Dairesi (YÖDGED)”, “Eğitim Araştırmaları Geliştirme Dairesi (EARGED)” gibi kurumlar açıldı (Özdemir & Beltekin, 2012: 44). DP’nin 600 milyon dolarlık kredisiyle “Temel Eğitim Projesi” uygulamaya geçirildi. DP, bu projeye ilköğretimdeki okullaşma oranını arttırarak, müfredatı piyasayla uyumlu hâle getirerek mesleki eğitimi güçlendirmeyi amaçladı (Cantekin Ö., 2015: 61). Projeye 8 yıllık temel eğitim uygulamasına başlandı (Ersoy, 2023:81). İngilizce öğretimine 4. Sınıftan itibaren başlandı (Gündoğdu, 2005: 123). DP’nin kredisiyle “Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi” 1997’de uygulamaya kondu. Projeye okullaşmayı arttırmak, okulların altyapısını güçlendirmek, birleştirilmiş eğitimi kaldırmak, okullarda teknoloji alt yapısı kurmak hedeflendi. Ayrıca YİBO ve taşımali eğitim uygulaması yaygınlaştırıldı (Çelik Z., 2012: 67).

“Herkes İçin Eğitim Projesi” 2000 yılında UNESCO iş birliğiyle başlatıldı. 2001’de “Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi” UNICEF iş birliğiyle faaliyete sokuldu. UNICEF iş birliğiyle “Çocuk Dostu Okul Projesi” 2002 yılında başlatıldı (Yıldırım Y., 2007:81). 2002’de DP’nin 300 milyon dolarlık kredisiyle mesleki eğitimdeki öğrenci kalite ve sayısını arttırmak amacıyla “Temel Eğitim Projesi-II” başlatıldı (Özdemir & Beltekin, 2012: 44). 2003’te DP’nin kredi desteğiyle “İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi”, UNICEF’in kredi desteğiyle “Haydi Kızlar Okula Kampanyası” uygulamaya geçirildi (Çelik Z., 2012: 68). 2006’da Hollanda’nın hibe desteğiyle (400 bin Avro) okulöncesini AB’ye uyumlu hâle getirmek amacıyla “Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma Projesi” uygulamaya kondu (Yıldırım Y., 2007:81).

“Eğitime %100 Destek Projesiyle” 500 okul inşa edildi (Yıldırım Y., 2007:81). 2002-2007 arasında AB’ye uyum kapsamında AB hibesiyle (100 milyon Euro) “Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)” uygulamaya sokuldu. Projeye ilköğretimin neo-liberal politikalarla uyumlu hâle getirilmesi, sistem içerisinde sermayenin ihtiyaç duyduğu bireylerin üretilmesi hedeflendi (Yıldırım, 2012: 25). Bu çerçevede 2003’te müfredat reformu hazırlıkları başladı. AB, TEDP’le sunduğu hibenin dışında yabancı uzman desteği de vererek öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, ders kitapları neoliberal politikalarla aynı hizaya getirilmeye dönük çalışmalara başlandı (Çelik Z., 2012: 69) ve Cumhuriyet tarihindeki en kapsamlı müfredat reformu 2004’te uygulamaya kondu (Eroler, 2017: 44). Bu reformla eğitimde davranışçı modelden yapılandırmacı modele, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçildi. Reform sonrası ders kitapları, müfredat, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri reforma uygun hâle getirildi (Akkaymak, 2014: 9).

2010-2012 arası dönemde beşerî sermayeye katılımı kız öğrencilerin sayısını arttırmak için “Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması Projesi” ve sosyo-ekonomik yetersizliği olan bölgelerde okulöncesi eğitimi teşvik için “Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” uygulamaya kondu. 2010-2013 arası dönemde insan hakları, vatandaşlık müfredatını yapılandırmak, demokratik okul kültürü atmosferi oluşturmak, küresel vatandaşlık değerlerini benimsetmek ve bu konuda eğitim materyali üretmek için “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVIHE) Projesi”; özel eğitimi yeniden yapılandırmak üzere “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” uygulamaya kondu (Özdemir & Beltekin, 2012: 44). DP kredisiyle (129. 868 Milyon dolar) zorunlu eğitimi 12 yıla çıkarma, ortaöğretileri AB’yle aynı hizaya getirmek amacıyla “Ortaöğretim Projesi” uygulamaya kondu (Yıldırım Y., 2007:81). Bu projeye genel liselerin, mesleki ve teknik okullarda DP’nin sağladığı yabancı uzman, araç gereç desteğiyle “okul işletmeciliği” yaygınlaştırılmaya çalışıldı (Özdemir & Beltekin, 2012: 45).

2002'den itibaren mesleki eğitimi sermaye piyasasına uyumlu hâle getirmeye yönelik çalışmalar yapıldı. Ulusötesi örgütlerce uygulanan projelerle mesleki eğitimle küresel sermayenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının üretilmesi amaçlandı (Çelik Z., 2012: 69). Mesleki eğitimi teknolojiye uyumlu hâle getirmek, AB'ye uyumu sağlamak üzere “Leonardo da Vinci Programı” uygulamaya kondu. 2002-2007 yıllarında mesleki eğitimi AB ölçütlerine uygun hâle getirmek üzere “Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi”, “Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP)”, “Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernizasyonu projesi”, “Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi”, “Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi Projesiyle” mesleki eğitim piyasaya uyumlu hâle getirildi (Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu, & Hamzaj, 2018:11). 2008-2010 arası dönemde mesleki eğitimi piyasaya uyumlu hâle getirmek, küçük işletmelerde rekabeti teşvik etmek üzere AB bünyesinde “İnsan Kaynaklarını Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirme Projesi” uygulamaya kondu. Aynı yıl MEB kapasitesini arttırmak, eylem planları oluşturmak, MEB’i daha etkili hâle getirmek üzere “MEB Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi” uygulamaya konuldu. 2010-2011 arası dönemde afet bilincini arttırmak ve okullarda bu kapsamda çeşitli tedbirler almak üzere “Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Projesi” yürütüldü. Aynı yıl hayat boyu öğretim stratejilerini AB ile uyumlu hâle getirmek üzere “Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi” uygulamaya kondu (Özdemir & Beltekin, 2012: 46).

Bu projelerle müfredat, mevzuat ve personel küresel sermayenin taleplerine uygun hâle getirildi. Projeler kapsamında seminer, kurs ve konferanslar düzenlenerek sosyal farkındalık yaratıldı (Özdemir & Beltekin, 2012: 47). Projelerin uygulama aşamalarında ulus-ötesi örgütlerin onayına bağlı kalındı. Örneğin DP projelerinde şartnamelerin hazırlanması, ödemelerin gerçekleşmesi, ihalelerin onaylanmasına kadar her süreçte DP’nin onay vermesi gerektiğinden, yabancı firmalara ihalelerde öncelik verilirken, yerli firmalar DP’nin öne sürdüğü çeşitli şartlardan dolayı ihalelere katılmakta zorluklarla karşılaştı. Proje kapsamında istihdam edilen yabancı uzmanlara verilen ücretler, yabancı uzmanlarla aynı işi yapan yerli uzmanlardan fazla olması kaynakların kötü kullanılmasına ve çalışma barışının bozulmasına neden oldu (Tüncel & Akyüz, 2023: 342). Projelerle “Toplam Kalite Yönetimi”, “Stratejik Planlama” ve “Okul Gelişimi Yönetimi” gibi uygulamalar şirket temelli okul sisteminin tesis edilmesini sağladı. İçi boşaltılan okullar şirkete, öğrenci ve veli müşteriye dönüştü. Ulusal sınav, müfredat ve eğitim materyallerinde uluslararası standartlar baz alındı. Projelerde müfredat geliştirme, eğitim materyalleri geliştirilirken kapitalist doktrinlerin devamlılığı ve küresel sermayenin çıkarları dikkate alındı. Proje çıktılarını istenildiği gibi yönlendirmek amacıyla yabancı danışmanlar istihdam edildi. Böylece küresel sermayenin öncelikleri eğitim politikalarında öncelendi (Özdemir & Beltekin, 2012: 48).

Sonuç

İslam bilgisi üç ana unsurdan oluşur: Terbiye (besleme), Ta’lim (öğretme), Ta’dib (iyilik). İslami eğitimin üç kavramı olan terbiyye, ta’lim ve ta’dib kapsamında hem vahyedilmiş hem de vahyedilmemiş bilgiyi çatallanmadan irdeleyerek kullanmak anlamına gelir (Al-Shawafi, 2020: 77). Ancak Batı aklının ilerlemenin motoru olduğu düşüncesine kapılınmasıyla, geleneksel eğitim “yarı insan”, “ilkel” ve “barbar” toplumlara göre olduğu gerekçesiyle bir kenara itildi, akıl tüm davranış kuralları ve inançların temelini oturtuldu. Batı, Aydınlanma’yla seküler bir kimliğe büründüğünden, seküler ve bilimsel evrenselcilik radikal sekülerizmle kendini yeniden formüle ederek ve kapitalizme “ideolojik bir kıyafet” sağlayarak modern sistemin kültürel yapı taşı hâline geldi. Bireysel vicdana ve özel alana havale edilen, kapitalizme muhalif olan dinin, statüsünü kaybetmesiyle, *kültürel bütünleşme* süreci başlatıldı. Yeni ideolojik formlarla donatılan bu hegemonik kültür, yönetici sınıfın çıkarlarına hizmet etmek üzere tasarlandı. Batı’nın *dünyayı fethi düşüncesi* ve kapitalist toplum anlayışı kök saldı (Amin, 1989:126). “Batı”nın sergilediği ırk ve emperyalizm ideolojisi, modernitenin bileşenleri, kendisini modernleşme, aydınlanma, özgürlük, eşitlik, batılılaşma, uygarlık, ilerleme, kalkınma vaatleriyle donatarak Batı dışı toplumlara pazarlandı. Batı, batı dışı toplumlara bu vaatlerle “hâkim olmak” istiyordu. Bu hâkimiyet sadece liderlik etmekle de sınırlı değildi; kendi çıkarlarının Batı dışı toplumlarda hâkim olmasını istiyorlardı.

Haraççı ideolojilerce uydurulan “evrensellik miti”, Batıyı bilmenin tek yolu ve referans noktası yapan yargılardan türetilmiştir. Bu narsistik şekilde kendi kendini meşrulaştırıp ve kendi kendini

melezleyen benlik havasında döngüsel bir argümana dönüştü. Bu kapsamda Osmanlı Devlet yöneticilerinin zaman içinde “Batılılaşmayı” zaruret olarak görerek Lale Devri’nden itibaren eğitim kurumlarının dönüşümü ve ıslahına dönük yeniden yapılandırma çalışmaları başladı. Tanzimat Fermanıyla, İslami esaslardan Batılı sistemlere kayma sürecinin ilk adımları atıldı. Dönemin ders içeriklerinde rasyonel, darwinist, evrimci, materyalist, pozitivist öğretilerin hâkimiyeti başladı. Ancak Osmanlı Devleti’nde gerçekleştirilen Batılılaşma faaliyetleriyle Batı’nın yarı sömürgesi olunmaktan kurtulunamadı.

Cumhuriyet Dönemi’nde Tanzimat öncesi başlatılan batılılaşma projesi sürdürüldü. Osmanlı Devleti’nin antitezi olan dönemin ideolojisi, Osmanlı Dönemi’ni kurum ve yapısıyla “öteki” olarak etiketledi. Temel hedef “çağdaşlaşmıydı.” Çağdaşlaşma ise ancak toplum, devlet, sosyal hayat ve eğitim kurumlarının Batılılaşmasıyla mümkün olacaktı. *Kalkınma/Batılılaşma*, eğitimin temelleri üzerine oturtularak, teslimiyetçi-kadereci anlayış Batı’lı doktrinleri özümseyen “öznelere” dönüştürülmeye çalışıldı. Demokrat Parti Dönemi’nden itibaren komünizm tehlikesi üzerine kurulan siyasi konjonktürden ötürü, eğitim politikaları “Anglosakson felsefesine” kaydı. Türkiye için “Batı” artık Avrupa değil “Amerika’ydı.” *Küresel sermayenin yoğunlaşması sonucu Ford Vakfı (FV) ve Rockefeller Vakfının (RF) girişimleri de arttı. 1980’lerle birlikte ise Türk Eğitim Sistemi ulusötesi örgütlerle küreselleşmenin ve neo-liberalizmin etkisi altına girdi. Ulusötesi örgütler, bilgi yayma ve normatif gündem belirleme yoluyla Türk Eğitim müfredatına neo-liberal politikaları derç etmeye başladı. AB ve BM, devletin eğitim politikalarıyla ilgili yasa çıkarma, karara bağlama ve dikta etme yetkisine sahip olacak şekilde teşkilatlandırıldı. Öğrenenlerin rolleri, müfredatın içeriği ve hedefleri, yapısal uyum programlarıyla eğitim politikalarını empoze eden, formüle eden, finanse eden ulus ötesi örgütlerce belirlenmeye başlandı.*

Sonuç olarak Batıdaki muadillerine göre şekillenen Batılılaşma, Batıyı yerli (Doğulu) ve millî (İslami) perspektiften ziyade Batı değer ve standartları çerçevesinde analiz etmeyi tercih etti. Bu tercih kültür ve medeniyet normlarının Batılı unsurlara indirgenerek üretilmesi sonucunu doğurdu. Bütün olup bitenler montaj-taklit-kopya zemininde yükselen düşünce yapısını şekillendirerek “yabancılaşmaya” yol açtı. Bu nedenle bugün eğitimde yaşadığımız sorunlar, tek başına ele alınıp çözümlenecek türden değildir. Mesele her şeyden önce bir düşünme krizi meselesidir. Bundan dolayı eğitimin sorunlarının alelade bir teknik ve yöntem sorunu olmaktan çok bir düşünme krizinden neşet ettiği bilinmelidir. Bu düşünme krizinin oluşturduğu ise kimlik sorunudur. Türk eğitim sistemi batılılaşma gayretleriyle kimliğini kaybetmiştir. Kimliğini bulacağı yer ile sorunlarını çözeceği yer, bundan dolayı, kültürüdür.

Kaynakça

- Afridi, M. (2016). Reviving the Muslim Tradition of Dialogue: A look at a Rich History of Educational Theory and Institutions in Pre-modern and Modern Times. *Comparative and International Education*, 45(1).
- Akbaba, Y. (2019). Cumhuriyet Döneminde Üniversite Reformları ve Tasfiyeler. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Çağdaş Düşünce Hayatı Dergisi*, 2.1.
- Akdemir, G. H. (2008). Türk Toplumunun Eğitim Anlayışına Tanzimat’ın Getirdiği Yenilikler (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkari, A., & Lauwerier, T. (2015). The Education Policies of International Organizations: Specific Differences and Convergences. *Prospects*, 45: 141-157.
- Akkaymak, G. (2014). Neoliberal Ideology in Primary School Social Studies Textbooks in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 12.3.
- Akyıldız, A. (2003). Maarif-i Umumiye Nezaretî. *İslam Ansiklopedisi*, 27, (s. 273-274). içinde Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Alakel, M. (2011). İlk dönem Cumhuriyet Türkiye’si Ulus İnşası Sürecinde Milliyetçilik ve Sivil-Etnik İkilimine Dair Teorik Tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 09: 1-30.
- Alesina, A., Giuliano, P., & Reich, B. (2021). Nation-building and Education. *The Economic Journal*, 131(638), 2273-2303.

- Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 12:9-84.
- Al-Shawafi, M. (2020). *Investigating Islamic Education Through Islamic Critical Pedagogy*. San Francisco: Northern Arizona University.
- Altun, M., & Bilgin, R. (2022). Contributions of Enlightenment Movement to Modern Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, Vol.9, No.3.
- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. New York: NYU Press.
- Arfan, M., Rasheed, H. M., & Mahmood, M. (2023). The Elements Of Contemporary Western Culture-An Analytical Study. *Journal of Positive School Psychology*, 1-17.
- Aşçı, E. (2020). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikalarına Bakış. *Turkish History Education Journal*, 9.2: 492-509.
- Attick, D. (2017). Homo Economicus at School: Neoliberal Education and Teacher as Economic Being. *Educational Studies*, 53(1), 37-48.
- Atuf, N. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi (Cilt I)*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi Yayınevi.
- Ayber, B. (2008). Tanzimat'tan Lozan'a Türkiye'de Azınlık Hakları (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Anayasa Bilim Dalı.
- Baksı, E. (2019). *Tanzimattan Cumhuriyete Osmanlı Eğitimi ve Tekfurdağı Örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bar-Haím, G. (1988). Eastern European Youth Culture: The Westernization of a Social Movement. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 45-65.
- Bates, T. R. (1975). Gramsci and the Theory of Hegemony. *Journal of the History of Ideas*, 36(2), 351-366.
- Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikaları. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 11.11: 23-32.
- Becker, G. S. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago press.
- Bennell, P. (1996). General Versus Vocational Secondary Education in Developing Countries: a review of the Rates of Return Evidence. *The Journal of Development Studies*, 33(2), 230-247.
- Bettie, M. L. (2014). *The Fulbright Program and American Public Diplomacy*. The University of Leeds Submitted in Accordance with the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Bilgin, M. S. (2023). Demokrat Parti Hükümetleri Döneminde Eğitim Politikaları (1950–1960). Y. Baytal içinde, 100. Yılında Türkiye Cumhuriyeti'nde Siyasi, Sosyal ve Ekonomik Hayat (Cilt II) (s. 154-182). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bilgin, R. (2023). Educational Reforms During the Reign of Mahmud II in Turkey. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10.1: 145.
- Bischof, C. (2020). Progress and the People: Histories of Mass Education and Conceptions of Britishness, 1870–1914. *History of Education*, 49(2), 160-183.
- Bor, E. (2020). Fransız Kaynakları Işığında Tanzimat Dönemi Eğitimine Fransız Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozaslan, B. M. (2013). *Modernleşme ve Eğitim: Türkiye'de Modern Eğitimin İnşası (1923-1938)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozaslan, B. M., & Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17.3: 309-329.
- Bu, L. (1995). *Foreign Students and the Emergence of Modern International Education in the United States, 1910-1970*. Carnegie Mellon University, Umi Company.
- Budak, Ç. (2010). Türkiye'de İlkokul Programları ve Yabancı Uzmanların İlkokul Programlarına Olan Etkisi (1923–1960). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Burak, M. D. (2003). Osmanlı Devleti'nde Jön Türk Hareketinin Başlaması ve Etkileri. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 14.14: 291-318.
- Calame, F. A. (1927). *Influence of Enlightenment on Education (Master's Thesis)*. New York: Fordham University.

- Cantekin, Ö. (2015). Küreselleşme ve Eğitim: “Homo Economicus” Eğitim Anlayışının Dönüşümü. *Akademik Hassasiyetler*, 4(43-72).
- Cegolon, A. (2022). Merit, competence and human capital. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25.1: 61-72.
- Ceyhan, C. O. (2022). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye’de Darwın Algısı (1859-1938) (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chomsky, N. (2010). Sömürgecilikten Küreselleşmeye. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Cinnirella, F., & Schueler, R. (2018). Nation building: The role of Central Spending in Education. *Explorations in Economic History*, 67, 18-39.
- Clymer, E., Alghazo, S., Naimi, T., & Zidan, M. (2020). CALL, native-Speakerism/Culturism, and neoliberalism. *Interchange*, 51: 209-237.
- Commins, D. D. (1993). Osmanlı Suriyesi’nde Islahat Hareketleri. İstanbul: Yönelifl Yayınları.
- Conrad, S. (2012). Enlightenment in Global History: A historiographical critique. *The American Historical Review*, 117(4), 999-1027.
- Conversi, D. (2012). Modernism and Nationalism. *Journal of Political Ideologies*, 17(1), 13-34.
- Cortes, R., & Enrique, E. (2015). Cultural Hegemony Today. From Cultural Studies to Critical Pedagogy. *Postcolonial Directions in Education*, 4(2), 116-139.
- Cücük, E. (2020). Tanzimat Döneminde Eğitimin Modernleşmesi ve Ahmed Kemal Paşa (1808/1887) . Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, T. (2006). Küreselleşme ve Eğitim-1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Çelebi, N., & Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yabancı eğitim uzmanlarının eğitimdeki etkileri (1923-1960). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19.4: 198-218.
- Çelebi, N., Güner, H., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3.3: 33-75.
- Çelik, H. İ. (2019). İkinci meşrutiyet’ten fulbright komisyonu’na; Türk eğitim sisteminde batı etkisi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çelik, H. İ. (2019). İkinci meşrutiyet’ten fulbright komisyonu’na; Türk eğitim sisteminde batı etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Z. (2012). Politika Ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçekçi, N. (2020). Tanzimat ve meşrutiyet dönemlerinden günümüze Türkiye’de eğitim politikalarında değişim sorunsalı. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiydem, E. (2017). Toplumsal Modernleşme Projesi Olarak Tanzimat Dönemi (Eğitim Islahatı Bağlamında)(1839-1876) (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çobanoğulları, A. (2015). Üniversitelerin Neoliberal Dönüşümü: Türkiye Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative education*, 41.2: 117-149.
- Demir, H. A. (2021). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Reformları (1925-1935): Mustafapaşa Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir: Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.
- Diallo, I. (2012). Introduction: The interface between Islamic and western pedagogies and epistemologies: Features and divergences. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7(3), 175-179.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37.3-4: 407-442.

- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2014). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago press.
- Duignan, B. (2007). *Enlightenment*. Chicago: Encyclopædia Britannica.
- Duran, A. (2012). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Eğitim (1876-1923) (Yüksek Lisans Tezi)*. Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Emecen, F. (1994). *Kuruluştan Küçük Kaynarca'ya. E. İhsanoğlu içinde, Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi (Cilt I) (s. s. 55-56)*. İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi (IRCICA).
- Engelhardt, E. P. (1912). *Türkiye ve Tanzimat: Devlet-i Osmaniye'nin Tarih-i Islahatı 1826'dan 1882'ye*. İstanbul: Ötüken Neşriyat AŞ.
- Er, H. (2003). *Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Çağdaşlaşma Çabaları*. *Marife*, 3.1: 211-215
- Erdem, E. (2015). *Jön Türkler'den Cumhuriyet'e Osmanlı-Türk Siyasal Düşüncesi'nde Fransız Etkisi Ve Kuramsal Perspektifler: Liberalizm, Pozitivizm, Solidarizm*. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji Ve Politika Dergisi*, 11.1: 5-20.
- Erdoğan, A. E. (2015). *Tanzimattan günümüze eğitimde alanında yapılan reformlar*. Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erken, A. (2020). *Amerika ve Modern Türkiye'nin Oluşumu: Bilim, Kültür ve Siyasal İttifaklar*. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Eroler, E. G. (2017). *Türkiyede eğitim politikalarında ulus ve vatandaş inşası (2002-2016)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, F. (2023). *1980 Sonrası Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Dönüşümü Açısından Çözümlemesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryılmaz, B. (1990). *Osmanlı Devleti'nde Gayri Müslim Teb'anın Yönetimi*. İstanbul: Risale.
- Farrero, J. G., & Torrano, C. V. (2017). *Postmodernity and education: death of man and death of pedagogy*. *Espacio, tiempo y educación*, 4(2), 273-286.
- Fortuna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun- Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Fukuyama, F. (2009). *Westernization vs. Modernization*. *New Persp. Q.*, 26, 84.
- Gamble, A. (2021). *The Western ideology and other essays*. Bristol: Policy Press.
- Gaon, S. (2002). *Education qua Enlightenment: On the rationality of the principle of reason*. *Philosophy of Education Archive*, 285-292.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gilead, T. (2021). *A History of Western Philosophy of Education in the Age of Enlightenment*. London: Bloomsbury Publishing.
- Giorgetti, F. M. (2020). *Nation-building in Turkey through ritual pedagogy: the late Ottoman and early Turkish Republican era*. *History of Education*, 49(1), 77-103.
- Gordon, P., & Lawton, D. (2019). *A history of western educational ideas*. London: Routledge.
- Gramsci, A. (2011). *Prison notebooks volume 2. Vol. 2*. New York: Columbia University Press.
- Guisinger, S. E., Henderson, J. W., & Scully, G. W. (1984). *Earnings, Rates of Return to Education and the Earnings Distribution in Pakistan*. *Economics of Education Review*, vol.3:4, pp.257-267.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, M. (2005). *Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası*. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29/2: 120-127
- Gündüz, M. (2009). *Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908–1930)*. *History of Education*, 38.2: 191-216
- Gündüz, M. (2010). *II. Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet Dönemi, Eğitim ve Öğrenci Dernekleri*. *Turkish Studies*, 5.2: 1088-1120.
- Gündüz, M. (2015). *Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Yeni Değerler ve İdeal Tipler*. *Değerler ve Eğitimi*, 805: 829

- Güven, İ. (2021). *Tanzimat Bürokratlarının Eğitimsel Dönüşüme Etkisi (Doktora Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Held, M. (2023). Decolonizing Science: Undoing the Colonial and Racist Hegemony of Western Science. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19(44), 88-101.
- Herzog, C. (2009). Enlightenment and the Kemalist Republic: A predicament. *Journal of Intercultural Studies*, 30.1: 21-37.
- Hesapçıoğlu, M. (2013). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29.29: 121-138.
- Heyneman, S. P. (2003). Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, 78.3: 25-38.
- Hız, G. (2010). 1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma Ve Özelleştirmedeki Gelişmeler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25: 55-80
- İslamoğlu, H., & Perdue, P. C. (2020). *Shared Histories of Modernity: China, India and the Ottoman Empire*. New Delhi: Taylor & Francis.
- Israel, J. (2012). Natural virtue versus book learning: Rousseau and the great enlightenment battle over education. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(sup1), 6-17.
- İçke, A. (2018). *Atatürk Dönemi yurt dışı eğitimi (1923–1938) (Doktora Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İhsanoğlu, E. (1992). *Tanzimat Döneminde İstanbul’da Darülfünun Kurma Teşebbüsleri*. H. D. Yıldız içinde, 150. *Yılında Tanzimat (s. 401)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnalçık, H. (1964). Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu. *Belleten*, XXVIII/112, s 610.
- Johnson, G. E., & Stafford, F. P. (1973). Social Returns to Quantity and Quality of Schooling. *Journal of Human Resources*, vol.8:2, pp.139-155.
- Josephson, E. M. (2011). *Rockefeller "Internationalist" The Man Who Misrules The World*. Montana: Literary Licensing, LLC.
- Kanayo, O. (2013). The impact of human capital formation on economic growth in Nigeria. *Journal of Economics*, 4.2: 121-132.
- Kara, A. (2022). 1960 Darbesinin Eğitim Faaliyetlerine Etkisi: Toplum Ve Ülke İncelemeleri Dersi Bağlamında İncelenmesi. *Anasay*, 19: 241-254.
- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi’nde 1950–1960 Türkiye’de Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2: 89-97.
- Kaştan, Y., & Uyanık, N. (2021). Demokrat Parti Hükümetlerinin Eğitim Politikaları Ve Tbm’m’de Eğitim İle İlgili Görüşmeler (1950-1960). *Uluslararası Tarih Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 26, Sayfa: 363-391.
- Kaya, T. (2011). *Türk Sosyolojisinin Amerikan Sosyolojisiyle İlişkisi ve Bu İlişkinin Gelişimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8: 5-15.
- Kaynar, R. (1991). *Mustafa Reflit Pafla ve Tanzimat*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Keller, B. G. (1979). *Attitudes toward the Middle Ages in French literature from the age of Enlightenment through the Romantic movement (Doctoral Dissertation)*. Ohio: The Ohio State University.
- Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı araştırmaları*, 41.41: 1-31.
- Kenny, S., Fanany, I., & Rahayu, S. (2013). Community development in Indonesia: westernization or doing it their way? *Community Development Journal*, 48(2), 280-297.
- Kılıç, A. (2020). 27 mayıs 1960 darbesinin eğitim hayatına etkileri. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 4.2: 89-110.
- Kılın, T. (2020). *İki Darbe Arası Dönemde Türk Eğitim Tarihi (1960-1980) (Yüksek Lisans Tezi)*. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Koç, M. F. (2023). Tanzimat Döneminden Günümüze Batılılaşmanın Eğitime Yansıması (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kodaman, B., & Saydam, A. (1992). Tanzimat Devri Eğitim Sistemi. H. D. Yıldız içinde, 150. Yılında Tanzimat (s. 475-496). Ankara: Türk Tarih Kurumu yayımları.
- Küçük, A. (2019). Hayırseverliğin Ötesi: Türkiye’de Nüfus ve Tarım Politikalarında Rockefeller Etkisi, Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi, 1491-1516.
- Livingstone, D. (2012). İlluminati’nin Gizli Tarihi. İstanbul: Nokta Kitap.
- López, R. A., & Cerpa, A. A. (2021). The Decay of the Human Capital Theory in Latin American Higher Education Systems. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(16), 134-142.
- Madrigal, P. (2023). Education During The Renaissance. *Academia*, 1-5.
- Mardin, Ş. (1996). Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287-301.
- Means, A. J., & Ida, Y. (2022). Education after empire: A biopolitical analytics of capital, nation, and identity. *Educational Philosophy and Theory*, 54(7), 882-891.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., & Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Mundy, K., & Verger, A. (2016). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *The handbook of global education policy* 335-356., 335-356.
- Muñoz-Comet, J., & Miyar-Busto, M. (2018). Limitations on the human capital transferability of adult migrants in Spain: Incentive or barrier for a new investment in education? *European Journal of Education*, 53.4: 586-599.
- Munzel, G. F. (2008). Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science. R. Curren içinde, *A Companion to the Philosophy of Education* (s. 113-130). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Neiman, A. M. (1999). Religious belief and education for spirituality after the Enlightenment: The vision of Elmer Thiessen. *Religious education*, 94(4), 428-441.
- Okay, O. (1998). Batılılaşma Devri Fikir Hayatı Üzerine Bir Deneme. E. İhsanoğlu içinde, *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi (Cilt: 2)* (s. s. 195). İstanbul: İslam İşbirliği Teşkilatı İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.
- Okumuş, E. (2005). Tanzimat Dönemi’nde Eğitimde Lâikleşmenin İşaretleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3.9: 143-162.
- Ortaylı, İ. (1986). Osmanlı Devleti’nde Lâiklik Hareketleri Üzerine. E. Kalaycıoğlu, & A. Y. Sarıbay içinde, *Türk Siyasal Hayatının Gelişimi* (s. 168). İstanbul.
- Owens, J. (2011). Enlightenment and Education in Eighteenth Century America: A platform for further Study in Higher Education and The Colonial Shift. *Educational studies*, 47(6), 527-544.
- Örnek, C. (2015). Türkiye’nin Soğuk Savaş-Düşünce Hayatı Antikomünizm ve Amerikan Etkisi. İstanbul: Can Sanat Yayınları-1. Basım
- Özcan, T. (2017). Osmanlı Gayrimüslim Okullarında Türkçenin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Faaliyetler (1876-1908). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6.1: 213-233.
- Özcanlı, İ., & Varol, Ş. (2022). Tanzimat Sonrası Eğitim Alanındaki İslah Faaliyetleri ve Cumhuriyet Dönemine Yansıması Özelinde Bir Değerlendirme. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7.2: 253-267.
- Özdemir, B. Ş., & Beltekin, N. (2012). Türk eğitim sisteminin dönüşümünde uluslararası aktörler: IMF ve dünya bankası örnekleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-55.
- Özdemir, O. (2008). Köy Enstitüleri ve Yeni Ortaçağın Eğitim Sorunu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4.1.
- Özdemir, Z. Z. (2018). İngiliz Basımına Göre Tanzimat Dönemi (1839-1856) Toplum ve Eğitim Hayatı: Morning Chronicle ve Morning post gazeteleri örneği (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkılıç, R., & Haspolatlı, E. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılım Süreci. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.1: 151-172.

- Özmenli, M., & Özkoç, Ö. (2013). Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemine Milliyetçi Bir Bakış (Türk Yurdu Örneği, 1968-1990). *International Journal Of Social Science*, Volume 6 Issue 6, P. 905-914.
- Özveren, A. (2008). Osmanlı İmparatorluğundan Cumhuriyete Eğitim Sistemimize Tarihin Penceresinden Bir Bakış. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2.3: 225-236
- Papila, A. (2012). Cumhuriyet Döneminin Türk Kimliğinin, Cumhuriyet İdeolojisinin Oluşturduğu (1923-1950) Yılları Arasında Üretilen Resimler Üzerinden Analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.1: 151-168.
- Park, W. (1997). *Measuring Human Capital, Human Capital Utilization and Its Consequences on Economic Growth*. Bloomington: Indiana University.
- Parreira do Amaral, M. (2010). Regime Theory and Educational Governance: The Emergence Of an International Education Regime. S. K. Amos içinde, *International educational governance* (s. 57-78). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Piercy, P. D. (2015). *Thomas Jefferson: Philosophy, Education, and the Scottish Enlightenment*. Baltimore: Notre Dame of Maryland University.
- Quataert, D. (2002). *Osmanlı İmparatorluğu 1700-1922*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, Vol. 60, 2-17
- Ramsey, D. E. (1985). *A Historical Review of the Origins, Developments and Trends in Compulsory Education in the United States, 1642-1984*. Tennessee: East Tennessee State University.
- Rasim, A. (2002). *Osmanlı Tarihi (Cilt II)*. İstanbul: Emre Yayınları.
- Rehman, A. U., Ali, M. D., & Khan, S. R. (2021). The Conceptualization of Theories of Underemployment and Its Impact on Job and Health Outcomes. *Elementary Education Online*, Vol 20 (Issue 6): pp. 299-304.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the "Education-Economic Growth" Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, 50.2: 173-195.
- Robertson, R. G. (2001). *An Analysis of the Evolution of Compulsory Education and its Potential impact on Home Schooling in Illinois*. Illinois: Illinois State University.
- Rose, K. W. (2008). *The Rockefeller Foundation's Fellowship Program In Turkey, 1925-1983*. New York: Rockefeller Archive Center.
- Rose, K. W., & Erdem, M. (2000). American Philanthropy In Republican Turkey: The Rockefeller And Ford Foundations. *Dergipark*, 132-157.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sardar, Z. (1992). Terminator 2 Modernity, Postmodernism and the 'other'. *Futures*, 24(5), 493-506.
- Sargent, E. L. (1897). *Compulsory Education, Its History And Present Condition*. New York: New York University.
- Sarı, Ö., & Önkal, G. (2015). Dönüşen Kimlikler ve Vatandaşlık Bağlamında Laik Düşünce-Seküler Eylem. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 3.7: 101-116.
- Sarıbay, A. Y. (1986). *Türkiye'de Modernleşme Din ve Parti Politikası*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Sarıkaya, Y. (1997). *Medreseler ve Modernleşme*. İz Yayınları: İstanbul.
- Sav, U. (2021). *Türkiye'de İslamcı Düşüncenin Tarih Algısı ve Tanzimat Dönemi Eleştirisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schmitter, A. M., Tarcov, N., & Donner, W. (2008). Enlightenment Liberalism. R. Curren içinde, *A Companion to the Philosophy of Education* (s. 73-94). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol.51, pp.1-17.
- Seim, D. L. (2016). *Rockefeller Philanthropy And Modern Social Science*. New York: Routledge.
- Sertoğlu, M. (1990). *Tanzimat'a Doğru*. (s.1-10). İstanbul: Sultan II. Mahmud ve Reformlar Semineri, İstanbul 1990.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., & Hamzaj, Y. A. (2018). Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri. *İlköğretim Online*, 17.3.

- Seydebrahimi, F. (1992). Cultural incorporation of Iran into the western capitalist culture: westernization of Iranian education. Tennessee: The University of Tennessee.
- Shalbak, I. (2018). Hegemony thinking: A detour through Gramsci. *Thesis Eleven*, 147(1), 45-61.
- Sheehan, J. (2003). Review Essays Enlightenment, Religion, and the Enigma of Secularization: A Review Essay. *The American Historical Review*, 108(4), 1061-1080.
- Siegmund, R., Hiebert, E., & Wussing, H. (2012). *Rockefeller and the Internationalization of Mathematics Between the Two World Wars*. Basel, Switzerland: Birkhauser Verlag AG.
- Simpson, B. D. (2003). *Compulsory education in America: Its history and determinants*. Alabama: Auburn University.
- Singh, M. V., & Leonardo, Z. (2023). Educators as decolonial intellectuals: revolutionary thought from Gramsci to Fanon. *Critical Studies in Education*, VOL. 64, NO. 4, 374-391.
- Sobe, N. W. (2010). Concentration and civilisation: Producing the attentive child in the age of Enlightenment. *Paedagogica Historica*, 46(1-2), 149-160.
- Soran, V. (2010). *Türk eğitim sisteminde Amerikan etkisi (1945-1960) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Soysal, M. (1995). *Tanzimattan Günümüze Yabancılaşma (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Spears, P. (2003). *The value of philosophical inquiry and evaluation in educational theory: An investigation of the Enlightenment's influence on German and American higher education*. California: The Claremont Graduate University.
- Stoddart, M. C. (2007). Ideology, hegemony, discourse: A critical review of theories of knowledge and power. *Social Thought & Research*, 191-225.
- Suzuki, T. (1998). Westernization as public interest in non-western cultures. *International review of sociology*, 8(3), 377-387.
- Şahin, M., & Tokdemir, M. A. (2011). II. Meşrutiyet döneminde eğitimde yaşanan gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9.4: 851-876.
- Şarman, K. (2019). *Türk Promethe'ler Cumhuriyet'in Öğrencileri Avrupa'da (1925- 1945)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6.1: 24-36.
- Şimşek, U., Turgut, B. K., & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, Volume 7/4, p. 2809-2823.
- Tanpınar, A. H. (1956). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Taşkesen, A., & Aydeniz, A. Y. (2016). Tanzimat Sonrası Eğitimde Yeniden Yapılanma. *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 3(2), ss. 282-292.
- Taştekin, O. (2019). 18. yüzyıl ve sonrası Osmanlı eğitim kurumları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23.3: 1143-1166.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tekin, Z. (1994). *Tarih Eğitimi Hakkında Bir Vesika. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Tekin, Z., & Göksal, E. (2017). II. Abdülhamit İstanbul'unda Yabancı Okullara Genel Bakış. *Journal of History Culture and Art Research*, 6.3: 318-336.
- Teknaz, M. D. (2023). *Adalet Partisi İktidarında Türkiye (1965-1971)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9.15: 205-227
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin uyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tri, N. M. (2023). Liberal Education Towards Comprehensive Human Development. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(4), 26-30.

- Tubbs, N. (1992). Hegel and the dialectic of enlightenment: the recognition of education in civil society. Coventry: University of Warwick.
- Tunaya, T. Z. (2004). Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Turan, H. (2019). III. Selim'den tanzimat'a osmanlı devleti'nde yeniden yapılanma hareketleri. Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 11 Sayı: 2 37-46.
- Turhan, M. (1994). Kültür Değişmeleri. İstanbul: İfav Yayınevi.
- Tusheva, V., & Guba, A. (2021). Historical Aspects of The Problem Of Future Specialists' scientific-Research Culture Formation: Easten Europe, Russia, Ukraine. Euromentor Journal, 12.2: 103-125.
- Tüfekçi, S. (2023). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Tarih Ders Kitabı Yazarları, Tarih Eğitimcileri Ve Eserleri Üzerine Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüncel, M., & Akyüz, Ü. (2023). Türkiye'de Dünya Bankası Kredilerine Dayalı Eğitim Projelerinin Hazırlık ve Uygulama Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7.15: 336-358.
- Türk, E. (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim. Milli Eğitim Dergisi, 41.192: 160-173.
- Türkoğlu, Ö. (2023). Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesine Osmanlı'da İlk Üniversitenin Tarihi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 12.3: 1745-1767.
- Uebel, T. E. (2004). Education, Enlightenment and Positivism: The Vienna Circle's Scientific World-Conception Revisited. Science & Education, 13, 41-66.
- Unat, F. R. (1964). Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uyanık, E. (2009). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Toplumsal Mühendislik Aracı Olarak Eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Eğitim Politikaları (1908-1918). Amme İdaresi Dergisi, 42.2: 67-88.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uzunyayla, F. (2007). Avrupa birliği'ne giriş sürecinde eğitim ve istihdam politikaları (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Diss. Marmara Üniversitesi.
- Ülken, H. Z. (1992). Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Vikipedi, Özgür Ansiklopedi. (2020, 12 5). Vikipedi, Özgür Ansiklopedi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Şerif_Mardin adresinden alındı
- Von Laue, T. H. (1987). The world revolution of westernization. The History Teacher, 20(2), 263-279.
- Westberg, J. (2015). Multiplying the Origins Of Mass Schooling: An Analysis Of The Preconditions Common To Schooling And The School Building Process In Sweden, 1840–1900. History Of Education, 44(4), 415-436.
- Wu, J., & Wenning, M. (2016). The postsecular turn in education: lessons from the mindfulness movement and the revival of confucian academies. Studies in Philosophy and Education, 35(6), 551-571.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Eğitim Kurumları. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 29.2.
- Yıldırım, Y. (2007). Türk Eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumu (Yüksek Lisans Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, A. A. (2019). Tanzimat dönemi yazarlarının çocuk eğitimine Dair Eser ve Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Yıldız, İ. (2018). Tanzimat romanında eğitim sorunu (Doktora Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, H. (2021). Uluslararası Örgütler ve Eğitim: Unesco ve UNICEF Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57: 273-305.
- Zapp, M. (2019). Empowerment For Individual Agency: an Analysis of International Organizations' Curriculum Recommendations. Globalisation, Societies and Education, 17.2: 231-260.

- Zengin, M. (2017). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Din Dersi Öğretim Programlarına Etkileri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Sauifd)*, 19.36: 113-137.
- Zengin, Z. S. (2008). Tanzimat ve Sonrası Dönemde Osmanlı Toplumunda Gayrimüslimler ve Din Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6.15: 139-170.
- Zhang, M. (2004). Time to Change The Truancy Laws? Compulsory Education: Its Origin and Modern Dilemma. *Pastoral Care in Education*, 22(2), 27-33.
- Zürcher, E. J. (2020). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zymelman, M. (1976). *Patterns of Educational Expenditures*. World Bank Staff Working. Washington: World Bank.