



Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda
Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)
International Journal of the Pursuit of Excellence
Qualitative Research in Education (IJPEQRE)



<https://ijpeqre.elapublishing.net/tr>

Yaşayan Eğitim Anlayışı: Grundtvig'in Halk Liseleri ve Cumhuriyet Halkevleri

Mehmet ÖRÜKER¹, Şener ŞENTÜRK²

Öz

Eğitim hayat boyu devam eden sonsuz bir süreçtir. Yaşamın her safhasında insan değişen, dönüşen durum ve davranışlara uyumsamak ister, bunu da öğrenerek ve eğitimle gerçekleştirir. Yetişkin eğitiminin önemli düşünürlerinden olan Nikolai Frederik Severin Grundtvig, bireylerin yaşam boyu öğrenmesine odaklanmış, Danimarka'da süregelen klasik eğitsel anlayış ve metotlara karşı çıkararak yaşayan söz kavramını ortaya atmış, yeni bir yetişkin eğitimi felsefesi ileri sürmüştü ve eğitim yoluyla ülkesini kalkındırmaya çalışmıştır. Benzer şekilde yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti de yapılan reformların halk tabanında kabul edilmesi için yetişkin eğitime yönelik Halkevlerini kurmuş ve halkı bu çatı altında toplamaya çalışarak devleti kalkındırma yoluna gitmiştir. Derleme makalesi olarak tasarlanan bu çalışmada Grundtvig'in düşüncelerine ve Halk Lisesi hayaline odaklanılmış ayrıca Türk Halkevleri ve Danimarka Halk Liseleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu araştırmanın yetişkin eğitimi alanında bilhassa Türkiye'de alan yazına katkı sağlayacağı, halk eğitimi politikalarına fikir vereceği ve yeni uygulamalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Grundtvig, Halk Lisesi, Halkevi, yetişkin eğitimi.

The Concept of Living Education: Grundtvig's Folk High Schools and the Republican People's Houses

Abstract

Education is an endless process that continues throughout life. At every stage of life, human beings seek to adapt to changing and transforming situations and behaviors, and they achieve this through learning and education. Nikolai Frederik Severin Grundtvig, one of the important thinkers of adult education, focused on individuals' lifelong learning, opposed the classical educational understanding and methods prevailing in Denmark, introduced the concept of the living word, proposed a new philosophy of adult education, and sought to develop his country through education. Similarly, the newly established Republic of Türkiye founded the People's Houses for adult education in order to ensure the acceptance of its reforms among the public, sought to gather the people under this institutional framework, and aimed to develop the state through education. Designed as a review article, this study focuses on Grundtvig's ideas and his vision of the Folk High School, and also examines the relationship between Turkish People's Houses and Danish Folk High Schools. It is believed that this research will contribute to the literature in the field of adult education, particularly in Türkiye, offer insights into public education policies, and support new practices.

Keywords: Grundtvig, Folk High Schools, People's House, adult education.

Makale Geçmişi	Geliş: 25.06.2026	Kabul: 30.06.2026	Yayın: 30.06.2026
Makale Türü	Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Örüker, M. & Şentürk, Ş. (2026). Yaşayan Eğitim Anlayışı: Grundtvig'in Halk Liseleri ve Cumhuriyet Halkevleri. <i>Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)</i> , 5(1), 67-80.		

¹ Sorumlu yazar: Lisansüstü öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, TÜRKİYE, orukermehmet72@gmail.com, ORCID: 0009-0005-6425-6616

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, TÜRKİYE, sener.senturk@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0672-7820

Giriş

Zorunlu eğitim çağının geride kalmasıyla eş zamanlı olarak birey yetişkin olarak adlandırılmaya başlar. Zira bu dönem hayatlarındaki sorumlulukları büyük oranda üstlendikleri ve kabullendikleri (Ekici, 2020) bir andır. Yetişkinlik dönemi bir anlamda artık alınan eğitimin uygulanmaya geçtiği safhayı ifade etmektedir. Bireyler aldıkları eğitim çerçevesinde bir işe girer ve hayatlarını idame etmeye başlarlar. Edinilen eğitimle bireyin tercih ettiği meslek örtüştüğü takdirde bir süre tekrardan eğitim faaliyetlerinde bulunmaya ihtiyaç duymayabilir lakin bir zaman sonra aldığı eğitim dönemin ihtiyaçlarını karşılamamaya başlayacaktır (Özüstün-Kıral, 2024). Bu süreçte yetişkin eğitim faaliyetleri devreye girmektedir. Bu faaliyetlere katılarak kendini güncelleyen bireyler toplum içinde refah düzeylerini arttırabilmekte veyahut var olan refah düzeylerini kaybetmemektedirler. Buna karşın yaşam boyu öğrenmeyi sadece ekonomik refahla sınırlandırmak eksik olacaktır. Bireylerin karşılaşması gereken ihtiyaçlardan biri de öğrenme ihtiyacıdır (Okçabal, 1994). Bilhassa yetişkin eğitimi bireylerin gönüllülüğünde olduğu için ihtiyaç kavramı daha fazla önem arz etmektedir (Güner, 1990).

“Her ne kadar bilinmezlerle dolu olsa da ‘insan’ adını alan canlının ayırıcı en temel özelliklerinden biri onun kendi varlığının farkında olması, bir başka deyişle ben bilincine sahip olmasıdır” (Tokur, 2013). Bireyin kendi varlığının farkında olması beraberinde “neye ihtiyacı olduğu?” sorusunun da irdelenmesine vesile olacaktır. Geray’a (1978) göre de yetişkinlerin öğrenmesi farkındalıkla başlar. Bu anlamda yetişkin eğitimi bu husustaki sorulara verilen cevaplar çerçevesinde gelişir. Zira yetişkin eğitiminde esas olan bireyin hissettiği bir probleme, eksikliğe veyahut ihtiyacına cevap vermektir (Kurt, 2000).

Yaygın eğitimin kişideki başlangıç noktaları temelde bireyin öz farkındalığıyken toplumumuzda halkın önünde ilerleyen liderler ve saygı duyulan kişilikler etrafında toplanılarak yürütüldüğü bilinmektedir. Eski Türklerdeki av/şölen etkinlikleri (Dilbaz, 2021) ile Dede Korkut ve Şamanlar, İslamiyet sonrasında ise özellikle tasavvuf yoluyla (Keyifli, 1997; Kara, 2014) Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bayram Veli gibi zâtlar bu görevi yürütmüş; kurumsal olarak ise dinin topluma karşı yüklediği sorumluluk, peygamberin ilme atfettiği değerler neticesinde camiiler bu doğrultuda programlanmış (Ekici, 2020), medreseler bazı günlerde halka kapısını açarak yetişkinler için eğitsel faaliyetler yürütmüşlerdir (Güven, 1991; Bilgili, 1998; Akbaş, 2021). Bilhassa Ahilik Teşkilatının yetişkin eğitimi dile getirildiğinde ilk akla gelen, kültürümüzün önemli yaratımlarından biri olduğunu söylemek gerekir (Dilbaz, 2021). Osmanlı’da Enderun Mektebi dışında (Celep, 2006) ilerleyen yıllarda yapılan düzenlemeler ve yenileşme hareketleriyle birlikte halk aydınlanması amacıyla yetişkin eğitimi kavramı dillendirilmeye başlanmıştır (Yıldız, 2021). 1861 yılında ilan edilen Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi, ilk resmi yetişkin eğitimi çalışması olarak düşünülmektedir (Dilbaz, 2021; Altan, 2022). Cumhuriyet dönemine bakıldığında 1927 yılında faaliyetlerine başlayan halk dershanelerinin açılmasına yönelik yönetmelik (Akyüz, 2019) ile toplumun eğitimi amaçlanmış, 1928 yılında yapılan harf inkılabı sonrasında cumhuriyetin ilk yıllarındaki en kapsamlı halk eğitim süreci başlamış, 1932 yılına gelindiğine değişen rejimin toplum tarafından kabul görmesi amacıyla Halkevleri kurulmuştur. (Bacakoğlu, 2022).

Dünyada, halkın arasına karışarak toplumun düşüncelerini yoklayan ve bir halk bilgisi olarak hareket eden Sokrates bireysel bir çaba olarak örnek gösterilebilir (Duralı,2016), kurumsal olarak ise; İngiltere’deki Denizciler Birliğinin düzenlediği mesleki eğitim faaliyetleri ile Nottingham yetişkin okulları, Sovyetlerde yürütülen pazar okulları geleneği, Amerika’da açılan akşam okulları, Avusturya’daki köylü üniversiteleri, Avustralya’da üniversitelerin düzenlediği halk toplantıları, Kenya’daki köy teknik okulları gibi faaliyetler farklı ülkelerin resmî halk eğitimi örneklerini oluşturmaktadır. (Okçabal, 1994; Kurt, 2000; Vezne, 2017).

Halk eğitimi açısından önemli ülkelerden biri de Danimarka’dır. Danimarka, Avrupa ülkeleri içerisinde yaşlı nüfusu için geliştirdiği güçlü yetişkin eğitimi ve buna hizmet eden politikalarıyla bilinmektedir (Bağcı, 2007). Danimarka’nın ilk yetişkin eğitimi faaliyetleri 17. yüzyıla dayandırılmakta. Kilise o dönemde çocuklar ve yetişkinler için çeşitli faaliyetler düzenlemekteydi. Ayrıca Anadolu’daki ahilik geleneğine benzer biçimde esnaflar için düzenlenen kurslar bu alandaki ilk çalışmalar olarak göze çarpmaktadır. (Milana ve Larson, 2009). 18 ve 19. yüzyıla gelindiğinde yetişkin eğitimi konusunda Nikolai Frederik Severin Grundtvig öne çıkmakta ve halk eğitimine yönelik düzenlediği çalışmalar ile

Danimarka ve dünya yetişkin eğitimi tarihçesinde ismi sıkça anılmaktadır (Lundgreen-Nielsen, 1997; Bradley, 2002; Balle, 2022; Andersen, 2025). Türkiye’de üzerine yürütülmüş çalışmaların sayıca çok az oluşu, Türk Halkevleri ile Danimarka Halk Liselerinin birbirine benzeyen noktalarının bulunmasından ötürü Grundtvig çalışmanın öznesi olmuştur. Bu çalışmada yetişkin eğitimi kapsamında Grundtvig’in hayata geçirdiği Halk Liseleri ile eğitsel görüşleri irdelenerek Türk Halkevleri ile aralarında ilişki kurulmuş, Avrupa Birliği (AB) Grundtvig Yetişkin Eğitimi Programı’nın genel çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig’in Hayatı

Tam adıyla Nikolai Frederik Severin Grundtvig 8 Eylül 1783’te Danimarka’nın Udby şehrinde dünyaya gelir. Babası Lutheren bir papaz, annesi ise soylu bir kadındır. 9 yaşına geldiğinde kendisini yetiştirmek için ailesinden uzakta bir papazın yanına gönderilir ve uzun süre orada kalarak kendini geliştirir (Freese, 2018). Eğitim hayatına Aarhus’ta devam eder. Burada gördükleri ileride tasarlayacağı eğitim anlayışında “neyin yapılmaması” gerektiği hususunda çıkarımlarda bulunmasına vesile olur. Liseden sonra Kopenhag üniversitesinden kabul alır ve burada din eğitimi üzerine ihtisasını tamamlar.

Üniversite sonrası maddi açıdan sıkıntı çeken Grundtvig özel dersler verir (Freese, 2018). Kendi çalışmalarına yoğunlaşarak yaşadığı zor günleri atlattırma çalışır. Kopenhag’ta İskandinav tarihi ve mitolojisi üzerine araştırmalar yaparak çeşitli eserler yayınlar. Bu yıllarda Grundtvig’in babası, kilisede çalışması için oğlunu geri çağırır. Babasının yanına giden Nikolaj, papaz yardımcısı olarak mesleki hayatına ailesinin yanında devam eder (Hancks, 2023). Bu dönemde kilisede kendisini sıklıkla tartışmalar içerisinde bulur, meslektaşlarıyla bir türlü anlaşamaz. Yaptığı eleştirilerin dozunun artmasıyla vaaz vermesi, yazılarını paylaşması yasaklanır. Bunun üzerine görevinden istifa eder. Bu dönem büyük bunalımlar, varoluşsal krizlerle de mücadele ettiği bir dönemdir (Allchin, 1997).

1839 yılında Kopenhag Vartov hastanesinde bulunan şapele atanır, 1961 yılında aynı yerde baş piskopos olur ve ölene kadar da bu görevde kalır (Dam, 1983). 1860’lı yıllara bakıldığında Danimarka için zor geçtiği, topraklarının %40’ını çeşitli savaşlarda kaybettiği görülmektedir. Grundtvig yaşanan kayıplar üzerine dışarıda kaybedileni içeride kazanma hareketini başlatır. Halka liderlik eder, parlamentoya seçilir (Holm, 2016). Halk için ekonomik ve sosyal koşulların daha iyi olması adına mücadele verir. Bu sıralarda gösterdiği başarı, hayalindeki “Halk Liseleri” projesinin hız kazanması ve desteklenmesine vesile olur. 1872 yılında 89 yaşında vefat eder. Grundtvig’in eğitim dışında İskandinav tarihi, İskandinav mitolojisi, din, müzik, şiir ve politika ilgilendiği diğer alanlardır (Holm, 2016; Freese, 2018).

N. F. S. Grundtvig’in etkilendiği kişiler ve olaylardan da bahsetmek gerekir: Grundtvig’in dikkatini ilk olarak yaşadığı dönemde ortaya çıkan ve güçlenip yayılan romantizm çekmiştir (Andersen, 2025). Özellikle Goethe, Shakespeare gibi dönemin ünlü romantizm akımı çerçevesinde eserlerini kaleme alan yazarların etkisi altında kalır (Gato, 2011). Bilhassa Alman düşünür Friedrich Wilhelm Joseph Schelling’in bütün problemlerin çözümüne ulaşabileceği yönündeki idealist bakış açısından oldukça etkilendiği bilinmektedir. (Thaning 1972, akt. Hancks 2023; Szlagowska, 2019). Grundtvig’in hayatına etki eden önemli bir diğer olaysa kapıldığı milliyetçilik duygusudur (Rerup, 1993). Ömrünün sonuna değin Danimarka milliyetçiliği düşüncesini savunur. Danimarka dili, tarihi ve mitolojisini öne çıkarmak temel prensibi haline gelir (Szlagowska, 2019).

Nikolai Frederik Severin Grundtvig’in Yaşayan Söz Kavramı

Grundtvig bir dönem İngiltere’ye seyahat eder. Burada eğitim-öğretim faaliyetlerine katılır. İngiltere’de gördüğü özgürlük anlayışı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde otoriter bir tutumun olmaması, derslerin işleniş biçimi, ders programları dışındaki saatlerde öğretmen ve öğrencilerin sürekli birlikte vakit geçirmesi, birlikte oyun oynamaları ve çeşitli etkinlikler düzenlemelerinden oldukça etkilenmiştir (Bradley, 2002; Find a Folk High School, 2025). Bu durum onun “yaşayan söz” ve kuracağı “Halk Liseleri” fikri üzerine de sirayet ettiği, eğitsel görüşlerinin temel dayanağı olduğu (Borish, 1991) düşünülmektedir.

Grundtvig felsefesinde, okula gitme zorunluluğu eleştirmekteydi (Balle, 2022). Zira kendisi eğitim hayatı boyunca çeşitli problemlerle okulda karşılaşmıştı. En başta ülkesinin sunduğu eğitimde, ana dillerinin olmamasına karşı çıkan Grundtvig’in rahatsız olduğu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür: Eğitim dillerinin Almanca ve Latince olması, ayrıcalıklı sınıflardan olanların eğitim

alabilmesi, süregelen ezbere dayalı anlayış, öğrenciler üzerinde oluşturulan baskı, hiyerarşik düzen. Grundtvig, bütün bu sayılanlara sahip klasik okulları “ölüm okulları” olarak nitelendirirken karşılığında “yaşam için okul” fikrini yerleştirme gayreti içerisinde olmuştur. (Bjerg, 1994; Hancks, 2023).

Danimarka’da kilisenin sunduğu eğitim, yanında dini bir dayatmayı da getiriyordu. Yaşam ve toplum üzerine düşünen Grundtvig, tanrının bir cezalandırma unsuru olarak görülmesini reddederek Hristiyanlığın bir kurallar/yasaklar dini değil öğretiler dini olduğunu söylüyordu. Esas olanın duygu ve ruh dengesini sağlamak olduğunu ifade etmekle beraber ona göre dünya hayatına yönelik duyulacak olan sevgi, tanrı sevgisinin ön koşuluymdu (Bjerg, 1994).

Grundtvig dünya hayatı ile din hayatının ayrılması gerektiğini savunmaktaydı. Dünyanın gelecek yaşam için hazırlık olarak algılanmasına karşı çıkmış “yaşam”ın üstünlüğüne, ânın değerine vurgu yaparak “yaşam için okul” ifadesinin desteklenmesi gerektiğini söylemişti (Grundtvig, 1836). Grundtvig’in inşa ettiği toplumda önce birey sonra din geliyordu. Din de devlet de halk için, insan için vardı. Bu durum, çevresindeki pek çok din adamını rahatsız etmesine neden oldu. İncil’e ihanet etmekle suçlandı. Bir arkadaşının dava etmesi sonucu yargılandı ve 7 yıl vaaz vermesi yasaklandı (Szelagowska, 2019; Hancks, 2023).

Bütün bu aktarılanlar en temelde yaşayan sözcükle ilgili olduğu söylenilebilir. Grundtvig’e göre birey kalpten ve samimi olarak düşünmeli, fikirlerini özgürce ifade edebilmeli, tartışma, eleştirel düşünme becerilerine haiz olarak eğitim hayatını ilerletmeliydi. Yani eğitimde ölü sözcüklere yer olmamalıydı, her şey yaşayan sözcük etrafında dönmeliydi. Grundtvig’in bu kaidelerle birlikte özelde kendi kuracağı okullar, ardından Danimarka ve tüm dünyada etkili olan bir eğitim reformunun temelini oluşturduğu belirtilebilir.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig’in Halk Liseleri

19. yüzyılın başında Danimarka zor günler geçirmekte, topraklarını girdiği savaşlar sonucunda kaybetmekteydi. Danimarka’nın bu durumu çeşitli arayışlar içine girmesine sebep oldu. 1830’larda halkın katılımının da mümkün olduğu daha demokratik bir yönetim sistemi benimsendi (Szelagowska, 2019; Hancks, 2023). Ülke çapında yaşanan bu yenilik köylülerin ve çiftçilerin de yönetime dahil olmasının yolunu açarken eğitim – öğretim açısından geri kalmış olan ve toplumun alt sınıfından gelen temsilciler, mecliste yürütülen tartışmalar sırasından çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktaydılar. Bu durumu gören Grundtvig eğitim üzerine 2 farklı eser yazdı (Szelagowska, 2019): *Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet / Danimarka’nın Dört Yapraklı Yoncası* (Grundtvig, 1836) ve *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet / Halk Okulu ve Soer’deki Akademinin İncelenmesi* (Grundtvig, 1838).

“*Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden partisk betragtet*” adlı eserinde Grundtvig (1836) eğitim üzerine yazmış olduğu ilk kitabında, Danimarka ile özdeşleşmiş olan 4 yapraklı yonca -toplum, halk, vatan, dil üzerinden sembolleştirerek- kurulmasını arzu ettiği lisenin 4 başat temelini aktarma gayretinde olmuştur. Eserinde kısaca çeşitli tarihsel gelişmelerden, kilisenin artık ihtiyaçları karşılayamadığından, teorik derslerin zorunlu olarak okutulmasının zararlarından, Dancanın üstünlüğünden, özünü Danimarka kültüründen ve milli bilincinden alan Halk Lisesinin kurulması gerekliliğinden bahsetmektedir.

“*Skolen for Livet og Academiet i Soer borgerlig betragtet*”te (Grundtvig, 1838) ise 2 yıl önce bahsettiği ve toplumun aydınlanma yolunun geçtiğini ön gördüğü Halk Lisesi fikrini biraz dönüştürerek Kral tarafından açılacak olan meclisteki memurları ve vekilleri eğitmek için planlamasından bahsetmektedir. Grundtvig bu düşüncesini hayata geçirememiştir (Rasmussen, 2013).

Grundtvig sistem içerisinde kontrolü elinde bulunduran Ortodoks okullarını eleştirmeye devam ediyor dini konuların din, tarih, mitoloji gibi -kendi nitelemesine göre- “ölü” eser ve yöntemlerle değil şiirler, şarkılar ve musikinin kullanılarak canlı olarak aktarılması gerektiğini düşünüyordu (Szelagowska, 2019). Şüphesiz ki bu tarz öğretim yöntemlerini daha verimli bulmasında, şiir ve musikiyle uğraşmasının etkisi vardı.

1843 yılına gelindiğinde Grundtvig hayallerine biraz daha yaklaşmış, Schleswig’de okul için uygun bir arazi bulup inşaatını gerçekleştirmişti. Açılış izni için krala yazılan mektupta geçen ifadeler, okulun amacını da ortaya koyduğu görülmektedir: Hedefimiz bu ülkenin bir vatandaşıma, bir köylüye devlete yararı olabilecek bilgi ve becerilerin aktarılmasını mümkün kılacak bir okul, Halk Lisesi kurmaktır. Bu

kurum gençler ve yetişkinlere hizmet verecek olup her statüden insan ona erişebilir olacaktır (Skovmand 1960). Okulun açılışı 1844 yılında yapıldı, 16-27 yaş arasında değişen 20 öğrenciyle birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerine başladı. Okulun programındaki dersler “Danca, Milli Tarih, Danimarka Coğrafyası, Kilise Tarihi, İncil Okumaları, Geometri ve Müzik”ten oluşmaktaydı (Skovmand 1960; Rasmussen, 2013).

N. F. S. Grundtvig belli bir olgunlaşma düzeyine geldikten sonra yarattığı okul programına öğrenci kabul etmekteydi. Halk Liselerine kabul edilen öğrencilerin toplumun “genç” olarak adlandırılan sınıfından seçilmesine önem verilmekteydi. Çünkü -belirtildiği üzere- Grundtvig’de eğitim, yaşama yönelik ve bireyin aydınlanmasından geçmekteydi. Ona göre çocuklar için yaşları (gelişimsel durumları) gereği “aydınlanma” kavramı söz konusu olamazdı. Çocuklara verilecek bu tarz bir eğitimin karşılığının olmayacağına, olsa bile yüzeysellikten öteye gidilemeyeceğine inanmaktaydı. Bu sebeplerden ötürü Grundtvig gençleri tercih etti. Okuluna öğrenci alırken de meslek edinmiş, hayat tecrübesi olan bireylere öncelik verdi. Çünkü hayat ile karşılaşmış, yüzleşmiş olan bireye verilecek eğitimin karşılığı daha çabuk alınabilecek, bu bireyler hali hazırda meslek sahibi olduklarından, toplumun içinde bulunmalarından ötürü öğreneceklerini uygulama şansı elde edebilecek ve bu sayede kendi aydınlanmalarıyla birlikte toplumun da kalkınmasına fayda sağlamış olacaklardı. Keza Grundtvig, 1849 yılında Danimarka parlamentosunda gerçekleştirdiği konuşmasında eğitim ve aydınlanma için doğru yaşın çocukluk çağından değil, gençlikten geçtiğini ifade etmiştir. (Grell, 1998 akt. Rasmussen, 2013).

Açılan okulun başlıca amaçları ise: “Yaşayan sözü temel alarak eğitimde iletişimi merkeze almak, bireyi bütün olarak topluluk bağlamında ele almak, sıradan insanların ihtiyaçlarını karşılamak, teorik bilgiden ziyade hayatın içinden bir şeyler öğretmek, öğrencileri bir not sistemine tabii tutmamak, devletin baskısı altında değil özgür biçimde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek” şeklinde sıralanabilir (Borish, 1991). Bu hususta Grundtvig’in sınavlara yönelik bakış açısını da anlamak gerekir. Ona göre öğretmenin çocukları sınavlar ve çeşitli test teknikleriyle imtihana tabii tutması oldukça gereksizdi, bu durumu “zorbalık” olarak nitelendirmekteydi. Çünkü öğretmen zaten öğrencilerden daha fazla şey biliyordu, soru sorma hakkı öğretmenin değil çocuğun olmalıydı. Grundtvig’in sınıf ortamından beklediği karşılıklı diyalog, öğrenme ortamını da pekiştiren bir unsur olarak düşünülmektedir (Szelagowska, 2019).

Türk Halkevleri

Türkiye’de 19 Şubat 1932’de, dönemin tek partisi olan Cumhuriyet Halk Fırkası’nın (CHF) öncülüğünde; Afyon, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü, Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya ve Samsun merkezlerinde açılan Halkevleri, ilk etapta 14 kurum halinde hizmet vermeye başlamış, yıl içerisinde hızla artmış, 1932’nin Haziran ayına gelindiğinde sayıları 34’ü bulmuştur. Türk Halkevleri ilk açılışını, tasfiye edilen eski Türk Ocağı binasında yapmış (Yıldız, 2004) ve Türk Ocaklarının bazı meskenlerini devralıp faaliyetlerine başlamıştır. Esasında Halkevlerinin yükleneceği faaliyet ve amaçlar öncesinde Türk Ocakları üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Mustafa Kemal Paşa’nın bu hususta ifade ettiği “Ocaklar milletin hayatını daima hassas ve yüksek bir halde bulundurarak, zihinlerdeki eski pasları atacak en kuvvetli istinatgah olacaktır.” (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, 2024) cümlesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Türk Ocakları, CHF’nin bir kültür şubesi olarak faaliyetlerini yürütürken (Karacakaya, 2023), zaman geçtikçe Türk Ocaklarının çalışmaları sorgulanmaya başlanmış, üzerlerine ifâ edilen görevleri yerine getirip getirmediği hususunda tartışmalar ortaya atılmıştır. Bu süreçte bazı noktalarda Türk Ocaklarının, CHF aleyhine hareket ettiği konuşulmuş, yıllar içerisinde CHF ile Türk Ocaklarının milliyetçilik algıları ve anlayışları farklı yönlere evrilmiş, muhaliflerin Türk Ocakları etrafında birleşerek güçlendiği iddia edilmiş, o dönem çok partili hayata geçiş sürecinde olan Türkiye’nin Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) ile yaşadığı başarısız deneyim Türk Ocaklarının ikinci bir SCF vakıası olabileceği kaygısını gündeme getirmiştir (Çeçen, 1990; Arıkan ve Deniz, 2004; Uluskan-Bayındır, 2025). Yaşananların ardından 1931 yılında Türk Ocakları tarafından bir kurultay gerçekleştirilmiş ve alınan karar doğrultusunda Türk Ocakları CHF’ye devredilmiştir (Arıkan ve Deniz, 2004). Kapatıldığında Türk Ocaklarının 276 şubesi bulunmakta, bu şubelerin 147’sinin değirmen, bağ, zeytinlik, bahçe, arsa, dükkân, sinema, mağaza, fırın, depo gibi gayri menkullere sahip olduğu bilinmekteydi (Tunç, 2021). Bu maddi gücün, 1929 ekonomik buhranı ile boğuşan Türkiye’nin tek siyasi partisi CHF’nin eline geçecek olması da Türk Ocaklarının kapatılmasının etkenlerinden biri olarak görülmektedir (Tunç, 2021).

Türk Ocaklarının kapatılış sürecinde devrim ve inkılapların halka anlatılması ve yayılması için yeni bir kurum arayışı içerisine girilmiştir. Ayrıca o dönem devleti kuran kadroların aydın kesimlerden olması, millet ile yönetim kademesinde bulunan kişilerin arasını açmış, Türkiye’de olan bitenler halk tarafından tam anlaşılammıştır. Hatta o dönem Atatürk’ün çıktığı Anadolu gezilerinde ona “padişahım” diye seslenen vatandaşlara bile rastlanmaktaydı, bu durum halk ile rejim yetkililerin birbiri arasındaki kopukluğa işaret eden önemli bir örnek olarak görülebilir (Özdemir ve Aktaş, 2011).

1924 Paris Olimpiyatları kafilesinde yer alan bir beden eğitimi öğretmeni olan Vildan Aşır, İsveç’te - devlet tarafından gönderilerek- beden eğitimi alanında ihtisasını tamamlamıştır (Arun, 1998). Bu süreçte Avrupa’ya yaptığı gezilerde Çekoslovakya’daki Sokollar dikkatini çekmiştir. Sokollar vasıtası ve cimmastik yoluyla halkın bedensel durumunu iyileştirerek kültürel ve ulusal bilinci yükseltmek, bunları yaparken de demokratik ilkelerden ödün vermeyerek eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek amaçlanmıştır; milliyetçilik, vatanseverlik duyguları aktarılmaya çalışılmıştır (Uğurlu ve Şinforoğlu, 2021). Sokolların gerek yıl içerisinde yürüttükleri eğitim çalışmaları gerekse yılın bazı dönemlerinde yaptıkları festivallerde halkın bir araya gelerek kaynaşması, Aşır’ı oldukça etkilemiştir (Yıldız, 2004). Burada gördükleri ve Avrupa’daki halk eğitimi çalışmaları üzerine döndüğünde Türkiye’de çeşitli konferanslar veren Vildan Aşır’ı, Atatürk arayarak kutlamış ve bazı çalışmalar hususunda hazır olmasını ifade etmiştir (Yıldız, 2004). Süreç içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çeşitli toplantılar yapılmış, Avrupa’daki halk eğitimine yönelik kurumlar incelenmiş, sonunda CHF’nin kararı ve Millî Eğitimin yoğunlaşan çalışmaları ile 13 Ocak 1932 tarihinde bir talimatname ile kurulmuş; 19 Şubat 1932 tarihinde yapılan açılış sonrasında Halkevleri faaliyetlerine Türk Ocaklarından devralınan 44 meskenle başlamıştır (Çeçen, 1990; Tunç, 2021; Karacakaya, 2023).

Halkevleri yurttaşların eğitim, kültür/sanat alanlarında gelişimini desteklemek ve taze cumhuriyete uygun insan tipini yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (CHP, 1947). Bu dönem Türkiye tarihinde savaş sonrasında yönetimden, sosyal hayata, eğitimden kültüre birçok alanda inkılâp ve reformist hareketlerin yapıldığı bir dönemdir. Osmanlı İmparatorluğu yıkılmış, Hilafet kaldırılmış, yeni bir rejim anlayışı benimsenmiş ve bu anlayış doğrultusunda yenilikler yapılmaya çalışılmıştır. Bu yeniliklerin halk tarafından benimsenmesi yeni rejimin devamı açısından son derece önem arz etmekteydi. Bu nedenle yeni rejimin reformlarının herkes tarafından benimsenip yaşatılması, bütün halka yayılması için çözüm yolları aranmıştır (İnan, 1971). Zira halkın benimseyip onaylamadığı hareket yeni kurulmuş olan Türkiye’nin başına yeni dertler açmasına sebep olabilirdi. Bu sebeple toplumun yenilikleri içselleştirmelerine, Atatürk devrimlerinin yayılması ve sağlamlaştırılmasına (Özüstün-Kıral, 2024) yardımcı olması amacıyla Halkevleri faaliyetlerde bulunmuştur.

Halkevleri, faaliyetlerini kendi içerisinde bulunan çeşitli kollara ayrılarak gerçekleştirmiştir. Bir Halkevinin açılabilmesi için en az 3 kolu içerisinde barındırıyor olması gerekmektedir. Muntazam bir Halkevinin ise “Dil, Edebiyat ve Tarih, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Müze ve Sergi” olmak üzere toplam 9 kolu olabilmekteydi:

- **Dil, Edebiyat ve Tarih Şubesi:** Harf İnkılabı ile birlikte değişen alfabe ile edebi eserler üretimi, çeşitli konferanslar ve törenler düzenlenip milli kültür kaynaklarının kullanılarak ilgili konularda halkın bilgilendirilmesi, dergilerin çıkartılması gibi alanlar bu kolun çalışmalarına örnek gösterilebilir (Atsız, 2017; Arıç, 2024).
- **Güzel Sanatlar Şubesi:** Amaç müzik, resim, heykel, mimari ve süsleme sanatları alanında amatör ve profesyonel unsurları bir araya toplamak, genç kabiliyetleri korumak ve alana ilgi duyanların yetişmelerini sağlamış, halk için çeşitli gösteriler düzenlemişlerdir (Kumaş, 2021).
- **Temsil Şubesi:** Yeni Türkiye’nin oluşum sürecine, milliyetçilik, halkçılık, devrimcilik ilkeleri çerçevesinde tiyatro yoluyla katkıda bulunmak temel amaçtır (Tekerek, 2005). İlgi ve yetenekleri bulunan kişiler Halkevlerinin bu kolunda çeşitli piyesler oynamış ve sergilemişlerdir.
- **Spor Şubesi:** Gençlerin beden eğitimine önem vermek, sporu bilimsel temellere oturarak yaymak, spor konferansları düzenlemek ve çeşitli bayramlarda özel gösterilerde bulunmak bu kolun görevleriydi; ayrıca cimmastiğe ayrı bir önem atfederek etkinliklerini düzenlediklerini de söylemek gerekir (Yıldız, 2004).
- **Sosyal Yardım Şubesi:** Bu şube “kentteki çeşitli düzeydeki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler başta olmak üzere yurttaşların sosyal hayatta karşı karşıya kaldıkları

yoksunlukların aşılmasında, sağlık hizmetlerine erişim olanaklarının geliştirilmesinde, eğitim-öğretim hizmetlerine ulaşma ve yararlanma olanaklarının genişletilip tabana yayılmasında, görelî ve insanî yoksullukla mücadelede önemli bir rol oynamıştır” (Akkuş, 2023).

- **Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi:** Eğitim ve öğretim alanında faaliyet gösteren bu şube “toplumun eğitim seviyesinin yükselmesine katkı sağlayacak her türlü okuma, yazma ve yetiştirme faaliyetlerinin ilerleyip genişlemesini sağlamak ve korumak amacıyla kurulmuştur” (Tekinsoy, 2022). “Türkçe okuma-yazma, pozitif bilimler, el sanatları, yabancı dil vb. kursları açılarak, kursları başarıyla tamamlayanlara diplomaları düzenlenen törenlerle verilmiştir” (Tekinsoy, 2022).
- **Kütüphane ve Yayın Şubesi:** Halka okuma zevkinin aşılmasının yanında ulusal kültür öğelerinin ortaya çıkarılarak halkta milli şuur bilincinin yükseltilmesi, özellikle köylünün tarım, hayvancılık, sağlık sorunlarına çözüm üretebilmek bu alanlarda bilinçlenmesini sağlamak ve partinin ideolojik düşüncelerini aktarmak bu kolun temel faaliyetlerindedir (Algan, 2011).
- **Köycülük Şubesi:** “Köycülük Şubesi kendi vasıta ve imkânları ile inkılâbın getirdiği yenilikleri millete yaymak, diğer yandan da köyün sosyal hayatında yaşayan millî değerleri göz önünde bulundurarak köylerin kalkınmasına yardım etmek için uğraşmıştır” (Emgili, 2021). Ayrıca köylünün, Halkevinin diğer kollarının çalışmalarından da yararlanması amaçlanmıştır.
- **Müze ve Sergi Şubesi:** “Halkevinin mıntıkasında bulunan tarihi eserlerin, yapıların durumlarını takip etmekle görevlidir. Eserlerin korunması ve eserler hakkında sorun varsa bu sorunları resmî makamlara ve cemiyetlere bildirilmesi yine grubun sorumluluğundadır” (Arıç, 2024). Tespit edilen eserlerin müzelerde sergilenmesi ve halk ile paylaşılması bu kolun bir başka çalışma alanıdır.

Farklı şubeler olarak çalışmalar gerçekleştiren Halkevleri, dilsel açıdan en başta okuma yazma olmak üzere toplum içerisinde ortak bir çerçeve elde etmek, halk içerisinde edebi üretim yapabilecek insanlara ulaşip fırsat eşitliği açısından onları desteklemek istemişlerdir. Sanat dallarına yönelik eğitimler vermiş ve bu eğitimlerin pratikteki karşılıklarını ortaya koyarak halk içerisinde sanatçıların çıkmasına vesile olmuş, üretilen her türlü sanat eserinin sergilenmesini de bizzat kurumsal olarak kendisi gerçekleştirmiştir. Halkın beden eğitimine önem vermiş, farkındalık yaratmış ve spora ulaşmalarına olanak sağlamıştır. Sosyal açıdan bulunduğu bölgelerde taramalar gerçekleştirmiş, vatandaşın ihtiyaçlarını karşılama doğrultusunda çalışmış, açtığı kurslar vasıtasıyla toplum içerisindeki okur-yazar oranını arttırmış, pozitif bilimlere halkın örgün eğitim dışında da ulaşabilmesini sağlamıştır. En küçük yerleşim birimlerinden olan köylere el uzatan Halkevleri; köy ile şehir arasındaki bağı kurmuş, köylü ve şehirli insan arasındaki farkları azaltma yönünde faaliyetler göstermiştir. “Özellikle taşrada günlük işler bittiğinde çeşitli olumsuz davranışlar ve alışkanlıklar yerine Halkevlerinde kültürel faaliyetler bulunarak vatandaş aydınlanmakta ve gelişmekteydi” (Akbulut, 2024). Bulduğu muhit içerisinde tarihi eser değerinde olan obje ve parçaları tespit edip bunların bildirilmesi ve sergilenmesinde de Halkevleri görev almıştır. Bütün bunlardan yola çıkarak Halkevlerinin kültür inkılâbının alt yapısının oluşturulmasında önemli roller üstlenmiş olduğunu ifade etmek gerekir (Özdemir ve Aktaş, 2011). Bu rolleri yerine getirirken de CHF’nin arzu ettiği toplum tipini, kendi ilkeleri çerçevesinde oluşturma gayretindedir. Zira Halkevlerinin yönetici kısmı CHF mensubu olmak zorundaydı (Özdemir ve Aktaş, 2011). Bazı halkevi dergilerinin CHF matbaalarında basılmasının yanı sıra kimi Halkevi merkezleri de CHF ile aynı binada yer almaktaydı; keza Halkevi başkanlığının CHF milletvekilliği için bir basamak olarak görülmesinden de bu durum kapsamında söz edilebilir (Akbulut, 2024).

Arıç (2024), Halkevlerine ilişkin süreci şöyle açıklamıştır: “Cemiyetin kanındaki inkılapları ısıtmanın yolu halkın eğitilmesinden geçmektedir. Çok geçişli bir dönem yaşayan ve hayli yıpranmış olan halkın bu büyük değişim ve gelişime adapte olma ve eğitilme rolünü ise Halkevleri üstlenecektir.” Bu husustaki bir başka ifade ise şöyledir (Cumhuriyet Halk Partisi, 1947): Yaymaya çalıştığımız yeni fikirlerin geniş halk tabakalarının derinliklerine doğru girebilmesi ve orada yerleşebilmesi bu suretle kabil olacaktır.

Halkevleri kurulduğu günden 1946 yılına kadar benzer çizgide ilerlemiş, Türkiye’nin her köşesine yayılarak hizmet etmeye devam etmiştir. Türkiye’de Demokrat Parti’nin (DP) kurulmasıyla birlikte çok partili hayata geçilmiş ve bunun etkileri Halkevlerinde de gözlenmiştir:

Halkevlerinin gelirleri ve Halkevlerine devam eden insan sayısında azalma değişimde etkili olan sebeplerdendir. Halkevine yardım yapan kimi

eşraf yeni oluşumlar içerisinde yer almaya başlaması, bazı belediyelerin ise DP'nin eline geçmesi yardımları kesmiştir. 1946 öncesinde Halkevi dergilerinde görülen rejim ve partiye övgü metinleri ciddi şekilde seyrekleşmiştir. Halkevi dergileri tek parti döneminde inkılâbın sürekli yaşandığını, emsalsiz olduğunu, muhteşemliğini söz konusu ederken çok partili döneme geçtikten sonra durum değişmiştir. 1945 sonrası yayımlanan Halkevi dergilerinde birtakım itirazlar, yetersizlikler, hedeflere ulaşılmaktan ne kadar uzak kaldığı dile getirilmektedir (Akbulut, 2024).

Bu dönemde İkinci Dünya Savaşı'nın dünya devletleri üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler, Demokrat Parti'nin liberal bir anlayış ile hareket etmesi ve savaş yıllarının getirdiği maddi sıkıntılar belirginleşmeye başlamıştır. Bahse konu olan durumların sonucu olarak da Halkevleri bünyesinde barındırdığı salonları kiralama yoluna gitmiş, önceden sadece sosyal yardım kolu paralı balo ve müsamereler düzenlerken bundan sonra bütün kollara gelir kazanabilecekleri faaliyetler düzenleme imkânı verilmiştir; yine halkevleri yönetim kurulu tarafından kursların paralı olmasına karar verebilecekleri de idarecilere bildirilmiştir (Akbulut, 2024).

Türkiye'de dönemin muhalefet partisi olan DP, iktidara yönelik eleştirilerde bulunurken sıklıkla Halkevlerini gündeme getirmişlerdir. Zira Halkevleri CHF tarafından bir talimatname ile kurulmuş ve CHF'nin kültür kolu olarak ülke genelinde hareket etmiştir. Dolayısıyla hukuksal olarak Halkevlerinin bir tüzel kişiliği bulunmamaktadır (Algan, 2011). DP, Halkevlerini iktidar partisinin yan kuruluşu ve propaganda aracı olarak görmekte, tarafsızlığına inanmamaktadır (Yıldız, 2004). Ayrıca tüm vatandaşların vergilerinden Halkevlerine pay aktarılması ve sandığa giden vatandaşların tamamının iktidar partisine oy vermiyor oluşu da Halkevlerinin daha çok eleştirilmesine sebep olmuştur. Bu gibi pek çok neden silsilesi DP seçmeninin Halkevlerinden uzaklaşmasına sebebiyet vermiş, Halkevlerini kullanan vatandaşların sayısının giderek azalmasına neden olmuştur (Atsız, 2017). Yıllar geçtikçe eleştiriler artarak devam etmiştir. 14 Mayıs 1950 tarihinde yapılan seçimlerde DP galip gelmiş, iktidar partisi olmuş, meclisin de çoğunluğunu ele geçirmiştir. İlginçtir ki 1932 yılında ilk kurulan 14 Halkevinden, Aydın Halkevinin başkanı olan Adnan Menderes önderliğinde DP, 8 Ağustos 1951 yılında kabul edilen 5830 numaralı yasa ile ilk dönem Halkevlerinin kapısına kilit vurmuştur (Yıldız, 2004).

Grundtvig'in Halk Liseleri ve Türk Halkevleri

Danimarka Halk Liseleri ve Türkiye Halkevlerinin birbirleriyle çeşitli ilişkileri bulunmakta, bu ilişkiler içerisinde birleşen ve ayrışan yönleri dikkat çekmektedir. Öncelikle her iki kurumda da ait oldukları toprakların dışında gerçekleşen diğer eğitim kurumlarından etkilenmiştir: Halk Liselerinin hikayesinde İngiltere'de yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinden Grundtvig'in etkilenmiş olması bulunmaktayken; Halkevlerinde ise, Vildan Aşır'ın Avrupa gezisinde Sokolları görerek Türkiye'de çeşitli sunumlarla bu kurumlardan bahsetmesi bulunmaktadır. Halkevlerinin, Grundtvig'in Halk Liselerine benzeyen bir diğer yönü ise her iki kurumda da eğitimin yaşama dönük ve yetişkinlerin eğitimine yönelik olmasıdır. Haricen Grundtvig'in 4 yapraklı yonca olarak nitelediği "toplum, vatan, dil, halk" eksenini Halkevlerinin benimsediği ve CHP'nin ilkeleri olarak bilinen "halkçılık, milliyetçilik" kavramlarıyla özdeşleştiği görülmüştür. Halkevlerinin "Temsil Şubeleri" hususunda Tekerek'in (2005) ifadesi bu özdeşlik halini anlatır niteliktedir: Halkevleri Temsil Şubelerinde temel amaç; "milliyetçilik, halkçılık, devrimcilik" ilkeleri çerçevesinde, yeni Türkiye'nin oluşum sürecine tiyatro yoluyla katkıda bulunmaktır. Her iki kurumda değişim ve dönüşümü halktan bağımsız gerçekleştiremeyeceğinin farkına vararak halka yönelik programlar hazırlamış, yetişkin eğitimine önem vermişlerdir. Keza Grundtvig'in Dancaya olan tutumu ve Dancanın kullanılarak yaygınlaştırılması fikrinin tezahürü 1936-38 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte kendi dilimizde de "Öz Türkçe" anlayışı ile ortaya çıkmış ve Halkevlerine de sirayet etmiştir. Ayrıca 1942 yılında Halkevlerinde açılan kursların %34,71'inin Türkçe okuma-yazma kursu olması (Eser, 2015), alfabe öğretimine verilen önemi gösterir niteliktedir. Dil konusu bazı noktalarda Halk Liseleri ve Halkevleri için kesişim kümesinde yer alırken bazı noktalarda ise ayrışmaktadır. Halk Liselerinde diğer dillere nazaran milli olan Dancanın öğretimi esasken; Halkevlerinde, yapılan inkılaplar ile birlikte Avrupai bir tutum sergileyen CHF yöneticileri tarafından Arap alfabesi yerine Latin alfabesi getirilmiş ve Halkevlerinde Türkçenin yeni alfabe ile öğretimi - ideolojik bir çizgi doğrultusunda- merkeze alınmıştır.

Halkevleri ile Halk Liselerinin birbirleri ile ayrışan çeşitli yönleri bulunmaktadır. Halk Liseleri halktan birisi olan Grundtvig'in talebi ve ısrarlı çalışmaları doğrultusunda kurulabilmiştir. Oysa Halkevleri, rejimin ideolojik aktarım yapabileceği bir kurum arama gayretinden doğmuştur. Bu yönüyle Halkevleri, tabandan ziyade devlet eliyle yukarıdan aşağıya, örgütlenmiş olması bakımından Halk Liselerinden ayrışmaktadır. Bu durum Halkevlerinin bir süre sonra siyasi kimlikle anılmasına ve işlevinin daralmasına neden olmuştur. Halkevleri CHF'nin siyasi bir organı gibi hareket etmeye, okuma yazma kursları ile Latin alfabesini halka yaymaya çalışmış, bunu yaparken de kendi elitistlerini yetiştirmiştir. Modern eğlencelerle sistemi desteklemiş ve sistemin kendi yurttaşlarını yetiştirmesini sağlamaya çalışmıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011). Halkevleri, kültürel gelişime dayanan bir kurum olarak faaliyet göstermesine karşın Anadolu kültürünün önemli bir parçası olan “din” olgusuna programlarında yer vermemiştir. Halk Liseleri ise çıkışında dinsel eleştiri olsa da bütün bütünü dini reddetmemiş sadece algılanış ve aktarım biçimini değiştirerek halka sunma gayretinde olmuştur. Yine Halkevleri kültürel dönüşümünü Avrupa'yı merkeze alarak gerçekleştirmeye çalışırken; Halk Liseleri, üstü tozlanmış Danimarka kültürünü ön plana getirerek milli bir dönüş gerçekleştirmiştir. Halk Liseleri insandan başlayarak milletin aydınlanması gayretinde olmuş, tümevarımsal bir yol üzerine hareket etmişken; Halkevleri, rejimin belirlediği çizginin üzerine bireyi yani vatandaşı getirtmeye çalışarak tümdengelimsel bir yol izlemiştir.

Halk Liselerinin bu farklılıkları, Halkevlerinden daha uzun soluklu olmasına vesile olmuş, çeşitli dünya milletleri de benzer bir yol izleyerek kendi ülkelerinde Halk Liseleri açmışlardır (Bugge, 2015; Pilch ve Danilewicz, 2021). Günümüzde Danimarka'da hâlâ aktif biçimde yetişkin eğitimi faaliyetlerine devam eden Halk Liseleri bulunmaktadır (Statistics Denmark, 2024; Find a Folk High School, 2025). Grundtvig'in yetişkin eğitime yönelik çalışmalarından ötürü Avrupa Birliği, halk eğitimi alanında Grundtvig'i onure etmiş, onun ismiyle yetişkin eğitimi programı düzenlemiştir. Bu program çerçevesinde AB, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirmek için çeşitli imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmayı ve toplumda meydana gelen değişimlere yetişkinlerin uyum sağlamalarını amaçlamıştır (Sever vd., 2017).

Sonuç ve Tartışma

Grundtvig, Danimarka tarihinde Anderson ve Kierkegaard gibi öne çıkan isimlerden biridir (Holm, 2016). Eserlerini Danca yazması, Danimarka diline önem vermesi, yazı dilinde lirik ve mitolojik öğelere sıkça yer vermesinden ötürü dünyaca tanınması, eserlerinin çeşitli dillere çevrilmesi ve bilim adamları tarafından irdelenmesi alandaşlarına nazaran gecikmiştir (Lundgreen-Nielsen, 1997). Grundtvig, hayal ettiği Halk Lisesi tasavvurunu gerçekleştirebilmiş, Danimarka'da okul/din ilişkisine yeni bir boyut kazandırmış, eğitimde kilisenin etkisini azaltmıştır. Düşünceleriyle Danimarka kültürünü, mitolojisini, Danimarkalılığı öne çıkarmış, ülkesine yönelik en başta dil aracılığıyla uygulanan kültürel baskıya karşı çıkmıştır. Elde olanın değerini vurgulamış, ait olduğu toplumla her daim iç içe olmuş ve Danimarka'nın gelişimi, halkının refahı için çalışmalarını pek çok alanda sürdürmüştür.

Grundtvig'in “yaşama yönelik okul (skolen for livet)” kavramsallaştırması, modern yetişkin eğitiminin hem ontolojik hem de pedagojik temel taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Bradley, 2002; Andersen, 2025). Eğitim felsefesinin merkezinde insanın yaşam boyu öğrenen, kültürel kimliğiyle bütünleşmiş ve toplumsal ilişkiler ağı içinde anlam kazanan bir varlık olduğu görüşü yer alır (Freese, 2018; Gato, 2011). Bu anlayış, eğitimi sadece “bilgi aktarımı” değil, bireyin toplumsal varoluşunu inşa etme süreci olarak yorumlar. Nitekim Grundtvig, “ölü kelimeye karşı yaşayan söz” kavramıyla (the living word), eğitimin biçimsel otorite ve sınav sistemlerinden arındırılması gerektiğini savunur (Grundtvig, 1838; Freese, 2018). Bu düşünce, Danimarka'da 19. yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkan “højskole” geleneğini beslemiş ve ülkenin demokratik modernleşme sürecine doğrudan etki etmiştir (Borish, 1991; Dam, 1983). Bradley (2002) ve Szelagowska (2019), bu sürecin arkasında sadece pedagojik değil, dinsel ve kültürel bir dirilişin bulunduğunu; Lutherci teolojinin “her insanın Tanrı karşısında eşitliği” ilkesinin, halk eğitiminin demokratik doğasını güçlendirdiğini vurgular. Bu çerçevede Halk Liseleri, yalnızca bir eğitim kurumu değil, demokratik yurttaşlık kültürünün yeniden üretildiği topluluk mekânları haline gelmiştir (Rasmussen, 2013; Balle, 2022). Öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte yaşadığı bu ortam hem yatay öğrenme ilişkilerini hem de ortak yaşama kültürünü inşa eder (Milana ve Larson, 2009). Bu sebeple Grundtvig'in eğitim modelinin iki yönü, özellikle dikkat

çekicidir. Bunlardan ilki, “kültürel ulus bilincidir”. Grundtvig, “Det danske Fiir-kløver” (1836) adlı eserinde ulusal kimliği korumanın ancak halkın kendi dilinde öğrenmesiyle mümkün olacağını savunur. Bu hem sömürgecilik karşıtı hem de kültürel özerklik yanlısı bir duruşu temsil eder (Lundgreen-Nielsen, 1997). Diğeri ise “yaşayan topluluk anlayışıdır”. Grundtvig, öğrenme sürecinin bir yaşam biçimi olduğu; bireylerin sınav kaygısı, rekabet ya da kariyer hedeflerinden arınarak, birlikte yaşamın anlamını keşfettiği bir deneyim alanı olarak yorumlamasıdır (Holm, 2016; Hancks, 2023). Bu açıdan Grundtvig modeli, Türkiye’deki Halkevleri modeli ile benzer biçimde “eğitimin yaşamla bütünleşmesi” ilkesini taşımakla birlikte, politik ve ideolojik bir bağlam açısından ayrılmaktadır (Celep, 2006; Geray, 1978). Cumhuriyet Halk Partisi’nin 1947 raporunda (Cumhuriyet Halk Partisi, 1947) Halkevlerinin “halkı Cumhuriyet ülkülerine bağlama” aracı olarak görülmesi, Grundtvig’in özgürlükçü pedagojisinden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bununla birlikte Halkevlerinin halkı okuma-yazma, sanat, kültür ve yurttaşlık bilinci konularında güçlendirmesi, Grundtvig’in “yaşayan halk kültürü” idealine yakın bir işleve sahip olduğu söylenebilir de (Güner, 1990; Dilbaz, 2021) dayatılan kültürün milletin değer ve yargıları ile çelişmesi manidardır. Dolayısıyla, iki modelin kesişim noktasının, eğitim aracılığıyla halkın özneleşmesini hedeflemesi; ayırım noktasının ise, biri sivil-toplum temelli gönüllülüğe, diğeri devlet-merkezli ulus inşasına hizmet etmesi şeklinde ayrıldığı söylenebilir. Bu haliyle Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan Halkevleri akımının Grundtvig’in Halk Liseleri kadar başarılı olamadıklarını kabul etmek gerekir.

Halkevleri ile Grundtvig’in halk liseleri karşılaştırıldığında, her ikisinin de toplumsal dönüşüm hedefi taşıdığı görülmektedir. Ancak Grundtvig modeli, devletten bağımsız “aşağıdan yukarıya” bir halk hareketiyken; Halkevleri modeli “yukarıdan aşağıya” modernleşme politikalarının halkla buluştuğu bir araç olmuştur. Bu fark, Türkiye’deki halk eğitimi uygulamalarının katılımcılık ekseninde yeniden düşünülmesi gerektiğini (Celep, 2006; Dilbaz, 2021), halka rağmen konulan bir yaklaşımın başarıya ulaşamayacağını göstermektedir. Bu durumun nedenleri ayrı bir araştırma konusu olsa da Türk toplumunun değişime Danimarka toplumu kadar teşne olmaması ve Halkevleri ile siyaset ilişkisinin sürekli gündeme gelerek Halkevlerini hedeflerinden uzaklaştırmış olabileceği ihtimali de değerlendirilmelidir.

Güncel tartışmalar bağlamında, Grundtvig pedagojisinin özellikle “katılımcı yetişkin öğrenmesi” ve “demokratik topluluk eğitimi” kavramlarıyla yeniden değerlendirildiği görülmektedir (Andersen, 2025; Ministry of Children and Education, 2025). Bu yaklaşım, Avrupa Birliği’nin Grundtvig Programı çatısı altında da yankı bulmuş; halk kütüphaneleri, yerel merkezler ve dijital platformlar aracılığıyla “yaşayan öğrenme” kavramı genişletilmiştir (Güler, 2004). Dolayısıyla hem tarihsel hem çağdaş bağlamda Grundtvig’in mirası, yetişkin eğitiminin araçsal değil, insancıl bir özgürleşme pratiği olarak sürdürülmesi gerektiğini hatırlatmaktadır.

Grundtvig’in düşünceleri Türkiye’de yetişkin eğitimi faaliyetlerinde, programlarının geliştirilmesi ve ortaya konmasında dikkate alınabilir. Eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye, fikirlerin özgürce ortaya konmasına önem verilen, politik ve günlük siyasetin ortaya çıkarabileceği baskıdan uzak ortamlar, halk eğitim merkezlerinde sağlanarak öğretim faaliyetlerinin kalitesi artırılabilir.

Sonuç olarak, yetişkin eğitimi, modern toplumlarda yalnızca ekonomik rekabet gücünü artıran bir araç değil, demokratik katılımın ve toplumsal dayanışmanın temelidir. Grundtvig’in “okul, yaşam içindir” ilkesi, öğrenmenin doğasına dair üç kritik önermeyi günümüze taşımaktadır:

1. Öğrenme, yaşamla özdeştir: Öğrenme, belirli bir yaş ya da kurumsal sınırla bitmeyen, yaşamın her anında devam eden bir etkinliktir (Grundtvig, 1838; Borish, 1991).

2. Eğitim, topluluk içinde anlam kazanır: Bireyin kimliği, sosyal ilişkiler ve kültürel bağlam aracılığıyla biçimlenir. Bu nedenle yetişkin eğitimi, sosyal etkileşim temelli olmalıdır (Rasmussen, 2013; Milana ve Larson, 2009).

3. Kültürel bilinç ve demokratik yurttaşlık, eğitimin nihai hedefidir: Eğitim, teknik beceri kazandırmanın ötesinde, bireyi sorumlu yurttaş haline getirir (Szelagowska, 2019; Andersen, 2025).

Bu ilkeler Türkiye’nin yaşam boyu öğrenme politikalarına entegre edildiğinde, yetişkin eğitimi daha katılımcı ve toplum temelli bir yapıya kavuşabilir. Halkevlerinin tarihsel mirası ve kurumsal tecrübesi, Grundtvig’in toplum ve kültür merkezli eğitim vizyonu ile birlikte değerlendirilebilir. Böylece siyaset

üstü bir anlayışla, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve kapsayıcı bir yetişkin eğitimi modelinin temelleri yeniden kurulabilir.

Kaynakça

- Akbaş, M. (2021). *Büyük Selçukluların Bağdat'taki ilmî faaliyetleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akbulut, Y. E. (2024). Çok partili hayata geçişte Türk milliyetçiliğinin farklı yorumları: Halkevleri ve Türk Ocakları. *Atatürk Dergisi*, 13(1), 21-34.
- Akkuş, T. (2023). Ankara Halkevi sosyal yardım şubesi ve faaliyetleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 544-566. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1313518>
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Algan, H. (2011). *Halkevlerinde inkılâp temsilcileri: 1932-1951* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Allchin, A. M. (1997). *N. F. S. Grundtvig: An introduction to his life and work*. Darton, Longman and Todd.
- Altan, B. (2022). *Gramsci ve Freire temelinde yetişkin eğitimi süreçlerine eleştirel bir bakış: HEM örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Andersen, K. M. (2025). Et levende spøgelse: Grundtvig i dansk skole og læreruddannelse. *Prismet*, 76(1-2), 23-42. <https://doi.org/10.5617/pri.12467>
- Arıç, A. (2024). Ana hatlarıyla Halkevlerinin oluşumu ve şubelerinin faaliyetleri (1932-1945). *Karaelmas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 12-33.
- Arıkan, M. ve Deniz, A. (2004). Türk Ocaklarının kapatılışı, borçları ve emlakının tasfiyesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 401-432.
- Arun, A. C. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni yetiştirmede öncü Selim Sırrı Tarcan'dan sonraki gelen kuşaktan: Vildan Aşır Savaşır. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 8(20), 7-8.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2024). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri: Cilt III*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atsız, D. (2017). *Türkiye'nin modernleşmesinde halkevleri ve Hakkâri halkevi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Aybar, C. (1943). Türkiye'de okur yazarlık gelişimi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 3-4, 372-380.
- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye'de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim*, 14, 18-29.
- Bağcı, E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka, Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Balle, T. (2022). Grundtvig og folkeskolen. *Uddannelseshistorie*, 23-49.
- Bilgili, M. F. (1998). *Nizamiye medreselerinin ilk dönemlerinde dini eğitim ve öğretim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Bjerg, J. (2019). Christen Mikkelsen Kold (G. Akın, Çev.). *The Journal of Academic Social Sciences*, 95, 551-566. <https://doi.org/10.16992/ASOS.15150>
- Borish, S. (1991). *The land of the living: The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Blue Dolphin Publishing.
- Bradley, S. A. J. (2002). Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). *The Cambridge Quarterly*, 31(4), 307-325.
- Bugge, K. E. (2015). The international dissemination of Grundtvig's educational ideas. II: A world map of folk high schools. *Grundtvig-Studier*, 64(1), 76-91. <https://doi.org/10.7146/grs.v64i1.20909>
- Celep, C. (2006). Türkiye'de halk eğitimi. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (ss. 213-238). Nobel Akademi.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (1947). *1946 yılında Halkevleri ve Halkodaları*. Cumhuriyet Halk Partisi.
- Çeçen, A. (1990). *Atatürk'ün kültür kurumu Halkevleri*. Gündoğan Yayınları.

- Dam, P. (1983). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872)*. Royal Danish Ministry of Foreign Affairs.
- Danish Folk High School. (2025, Mart 11). *Folk high schools*. <https://danishfolkhighschools.com/folkhighschools>
- Dilbaz, E. (2021). *Türkiye'de yetişkin eğitimi politikaları ve kavramsal bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Duralı, Ş. T. (2016). *Felsefe-bilimin doğuşu: Aristoteles'te bilim ve canlılar sorunu*. Dergâh Yayınları.
- Ekici, K. K. (2020). *Kur'an kursları öğretim programının yetişkin din eğitimi kapsamında değerlendirilmesi: Osmaniye ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Emgili, F. (2021). Halkevlerinin köy ve köycülük faaliyetleri. *Tarih ve Günce*, 8, 195-226.
- Eser, G. (2015). Cumhuriyet döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi: Urfa Halkevi örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 1176-1184.
- Find a Folk High School. (2025, Mart 8). *What is a folk high school?* <https://danishfolkhighschools.com/about-folk-high-schools/what-is-a-folk-high-school>
- Freese, G. M. (2018). *The living word in daily life: N. F. S. Grundtvig's Eucharistic theology and hymnody as influenced by Irenaeus and Luther* (Order No. 10790605) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/living-word-daily-life-n-f-s-grundtvig/docview/2038477308/se-2>
- Gato, R. P. M. (2011). *N. F. S. Grundtvig e as Escolas Populares Dinamarquesas: Contributos para a educação de adultos* (Order No. 30809077) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/n-f-s-grundtvig-e-as-escolas-populares/docview/2925077221/se-2>
- Geray, C. (1978). *Halk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Grundtvig, N. F. S. (1836). *Det danske Fiir-kløver eller danskheden partisk betragtet*. Den Wahlske Boghandel.
- Grundtvig, N. F. S. (1838). *Skolen for Livet og Academiet i Soer borgelig betragtet*.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı Grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güner, N. (1990). Yetişkin eğitiminde ihtiyaç kavramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 93-102.
- Güven, İ. (1991). Büyük Selçuklu Devletinde eğitim ve öğretime genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 833-848.
- Hancks, J. (2023). Grundtvig, Nikolai Frederik Severin. B. A. Geier (Ed.), *The Palgrave handbook of educational thinkers* içinde. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81037-5_43-1
- Holm, A. (2016). Nicolai Frederik Severin Grundtvig: The matchless giant. J. Stewart (Ed.), *Volume 7, Tome II: Kierkegaard and his Danish contemporaries—Theology* içinde (ss. 109-166). Routledge.
- İnan, M. R. (1971). *Orta Avrupa'da gelişmenin, demokrasinin temeli eğitim*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kara, M. (2014). *Tasavvuf ve tarikatlar tarihi*. Dergâh Yayınları.
- Karacakaya, F. (2023). Safranbolu ve Karabük Halkevlerinin kuruluşu ve faaliyetleri. *Recent Period Turkish Studies*, 43, 143-172. <https://doi.org/10.26650/YTA2023-1180467>
- Keyifli, Ş. (1997). Yaygın din eğitimi açısından mürşit kavramının değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 249-260.
- Kumaş, N. (2021). İstanbul Halkevleri güzel sanatlar ve temsil şubelerinin faaliyetleri (1939-1951). *Belgi Dergisi*, 21, 177-209.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın.
- Lundgreen-Nielsen, F. (1997). Grundtvig as a Danish contribution to world culture. *Grundtvig-Studier*, 48(1), 72-101.
- Milana, M., & Larson, A. (2009). *Becoming adult educators in the Nordic-Baltic Region: National report: Denmark*. <https://pure.au.dk/portal/en/publications/becoming-adult-educators-in-the-nordic-baltic-region-national-repo>

- Ministry of Children and Education. (2025, Mart 8). *Non-formal adult education*. <https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/non-formal-adult-education>
- Okçabal, R. (1994). *Halk eğitimi: Yetişkin eğitimi*. Der Yayınları.
- Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *Journal of Turkish Research Institute*, 45, 235-262.
- Özüstün-Kıral, A. (2024). *Bir yetişkin eğitimi kurumu olarak İŞKUR* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Pilch, T., & Danilewicz, W. (2021). Grundtvigian folk high schools and their "grassroots work" of civil society participation. *Polish Journal of Educational Studies*, 73(1), 151-163. <https://doi.org/10.2478/poljes-2021-0011>
- Rasmussen, P. (2013). The folk high school: Denmark's contribution to adult education. *Learning with adults: A reader* içinde (ss. 219-228). Brill | Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-335-5>
- Rerup, L. (1993). Grundtvig and 19th century nationalism. *Grundtvig-Studier*, 44(1), 16-26. <https://doi.org/10.7146/grs.v44i1.16095>
- Sever, M., Esen, Y. ve Türe, E. (2017). *2007-2013 Yetişkin Eğitimi (Grundtvig) Programı hizmetiçi eğitim faaliyetinin değerlendirilmesi ve etki analizi raporu*. Türkiye Ulusal Ajansı.
- Skovmand, R. (Ed.). (1960). *Højskolens ungdomstid i breve* (Cilt I-II). Munksgaard.
- Statistics Denmark. (2024, Mart 11). *Participation at folk high schools*. <https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/voksen-og-efteruddannelse/hoejskoler>
- Szelagowska, G. (2019). Lutheran revival and national education in Denmark: The religious background of N. F. S. Grundtvig's educational ideas. *Scandinavica: An International Journal of Scandinavian Studies*, 58(1), 6-30. <https://doi.org/10.54432/scand/XPBH7963>
- Tekerek, N. (2005). Halkevleri (1932-1951), temsil şubeleri ve bir örnek: Adana Halkevi Temsil Şubesi. *Erdem*, 15(43), 15-26.
- Tekinsoy, B. (2022). Halk eğitiminin taşra uygulamalarına bir örnek: Çorum Halkevi halk dersaneleri ve kursları şubesinin faaliyetleri. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 49-65.
- Tokur, B. (2013). Gaye-anlam bağlamında kendini gerçekleştirme. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 149-162.
- Tunç, A. (2021). Türk Ocakları'nın kapatılması sürecinde Malatya Türk Ocağının tasfiyesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(29), 44-60. <https://doi.org/10.33692/avasyad.1035625>
- Uğurlu, A. ve Şinforoğlu, T. (2021). Sokol hareketi: Nasyonalist ve politik bir araç olarak jimnastiğin kullanımı. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 26(4), 481-499. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.984507>
- Uluskan-Bayındır, S. (2025). *Atatürk'ün sosyal ve kültürel politikaları*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldız, A. (2021). Osmanlı'da modern halk eğitiminin doğuşu. M. Uysal, A. Yıldız, Ş. E. Bağcı ve N. Korkmaz (Ed.), *Mehmet Bilir'e armağan* içinde (ss. 27-60). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yıldız, K. (2004). *İstanbul Halkevleri'nin faaliyetleri (1946-1951)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Etik Beyan ve Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup; derleme çalışma olması sebebiyle etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Yazarların İşbirliği Oranı

Bu makaleye tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.