



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DOĞUŞU, GELİŞİMİ VE BİTİŞİ EKSENİNDE
KÖY ENSTİTÜLERİ VE VERDİĞİ EĞİTİM**

CAN OZAN USTA

İSTANBUL, 2021



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DOĞUŞU, GELİŞİMİ VE BİTİŞİ EKSENİNDE
KÖY ENSTİTÜLERİ VE VERDİĞİ EĞİTİM**

CAN OZAN USTA

TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. SUAT ANAR

İSTANBUL, 2021



**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

TEZ BAŞLIĞI:

**DOĞUŞU, GELİŞİMİ VE BİTİŞİ EKSENİNDE
KÖY ENSTİTÜLERİ VE VERDİĞİ EĞİTİM**

ONAYLAR:

Prof. Dr. Suat ANAR
(Tez Danışmanı)

(İmza)

Prof. Dr. Engin KARADAĞ
(Üye)

(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi İlknur Kuşbeyzi AYBAR
(Üye)

(İmza)

TESLİM EDEN

: Can Ozan Usta

TEZ SAVUNMA TARİHİ

: 09.06.2021

TEZİN ENSTİTÜYE TESLİM TARİHİ

:

İNTİHAL SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09 / 06 / 2021

Can Ozan Usta

C. Ozan Usta

TEŞEKKÜR

Bu konuyu çalışmamda bütün süreç boyunca akademik desteğini esirgemeyen değerli hocam *Prof. Dr. Suat Anar'a*, bana verimli bir tez çalışma ortamı sağlayan *aileme*, tezin redaktesinde ve gelişiminde bana her zaman destek olan arkadaşlarım *Alaattin Cem Özdemir'e* ve *Ahmet Onur Yedikardeş'e* teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Can Ozan USTA

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
İNTİHAL SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖNSÖZ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. KÖY ENSTİTÜLERİNE GİDEN YOL	5
2.1. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yenilenen Eğitim.....	5
2.2. Köy Enstitüleri'ne Yönelik İlk Adımlar.....	10
2.3. John Dewey'in Raporu Üzerine	12
2.4. Yeni Bir Eğitim Arayışı	15
3. KÖY ENSTİTÜLERİNİN AÇILMASI.....	22
3.1. Türkiye'de Köy Enstitüleri'ne İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri.....	22
3.2. Köy Enstitüleri'nin Yasal Dayanakları ve Açılma Süreci	26
3.2.1. Köy Okulu Eğitimcilerinin Fikirleri	29
3.2.2. Eğitim Şurası'nın Fikirleri.....	30
3.3. Enstitülerin Konumlanacağı Bölgeler ve Karşılaşılan Problemler	33
3.4. Enstitülerde Eğitim Kadrosu	37

3.5. Köy Enstitüleri Açılıyor	42
4. KÖY ENSTİTÜLERİNİN ALTINDA YATAN DÜŞÜNCE YAPISI.....	48
4.1. Öğrenci Değerlendirme Not Sistemi	56
4.2. Eşitlik Üzerine.....	60
4.3. Esnek Eğitim Program	62
4.3.1. Laik Eğitim.....	63
4.3.2. Karma Eğitim	64
4.4. Ders Programları	68
4.4.1. 1943 Öncesi Pilot Program.....	68
4.4.2. 1943 Öğretim Programı	70
4.4.3. 1947 Öğretim Programı	78
5 - ENSTİTÜLERİN KAPATILMA SÜRECİ.....	80
5.1. İktidar Değişimi.....	80
5.2. Enstitülerin Sıradanlaştırılması ve Kapatılması	81
6 - SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER.....	84
KAYNAKÇA.....	87
GÖRSELLER	91
ÖZGEÇMİŞ	96

ÖNSÖZ

Tarih boyunca toplumların gelişmesinde mühim bir yer tutan eğitim; hiçbir zaman önemini ve değerini kaybetmemiştir. Özellikle toplumların değişim ve gelişim dönemlerinde eğitim konusunda izledikleri yol geleceklerini tayin etmiştir. Toplumların izledikleri eğitim yöntemleri her ne kadar farklılıklar içerse de nihai amaçları ortaktır; bu amaç da toplumu bir adım daha ileri taşımaktır. Eğitim konusunda geri veya yetersiz kalmış toplumlar bulundukları zamanı geriden takip etmişken, eğitim konusunda ilerici olan toplumlar zamana ve geleceğe şekil vermişlerdir.

Köy Enstitüleri eğitim tarihimizin güzide bir noktasında kendini konumlandırmıştır. Bu kurumların günümüzde dahi hala isminin zikredilmesi beni bu konuya çeken başlıca sebeplerden biridir. Bu çalışmayı hazırlarken içinde bulundukları toplumun gelişmesi adına mesai harcayan, emek veren Türkiye eğitim emekçilerinin hatıralarına bir saygı duruşunda bulunmayı arzuladım. Cumhuriyet tarihimizin bu değerli kurumlarını bizzat yorumlayarak, yapılmış çalışmaları bir araya getirerek günümüzde de değerlendirilip gözden geçirilmesini istedim.

Haziran 2021

Can Ozan USTA

ÖZET

Eğitim alanı Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk zamanlarından bu yana, hep önemli bir konu olmuştur. Yeni kurulmuş bir devlet olmanın zorluklarının çekildiği yıllarda eğitim alanında da yeni adımlar atılmaya çalışılmıştır. Köy Enstitüleri de yapılan yenilikçi çalışmalardan biridir ve hem köylüye hem de ülkenin gelişimine katkı vermesi amacı ile kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllarda ülke nüfusunun büyük bir çoğunluğu köylerde yaşıyordu dolayısıyla toplumun eğitilmesinin de yine köylerden başlaması oldukça makul bir düşünce biçimidir.

Yapılan bu çalışmada Köy Enstitüleri'nin doğuş evresinin koşulları analiz edilmiş ardından enstitülerin gelişmesi ile verilen eğitimin detayları ve enstitülerin kapatılma süreci incelenmiştir. Bu süreç gerçekleşirken enstitüleri çevreleyen iç ve dış faktörler değerlendirmeye alınmıştır. Türkiye tarihinde değerli bir yeri olan enstitülerin yukarıda bahsettiğimiz bakış açıları ile incelenmesi, enstitülerin yüksek potansiyelli kuruluşlar olmalarına karşın bu potansiyellerine tam olarak neden ve nasıl ulaşamadıklarına cevap verebilmek açısından, önemlidir.

Köy Enstitüleri'nde verilen eğitim tarzını diğer eğitim kurumlarından ayıran başlıca farklılıklar vardır. Yaptığımız bu çalışmada uygulamalı eğitim ile konvansiyonel eğitim arasında ne gibi farklılıklar olduğundan bahsedilmiştir. Bu çalışma; ileride yeniden denenebilecek bir uygulamalı eğitim projesine fikir vermek adına başvurulabilecek bir çalışma olma iddiasındadır.

Anahtar Kelimeler: Köy – Köylü, Eğitim, Köy Enstitüleri, İsmail Hakkı Tonguç, John Dewey, Öğretim Programları, Öğretmen, Ders Programı, Not Sistemi

ABSTRACT

Since the first days, the field of education has always been an important issue for the Republic of Turkey. In the years which the difficulties of being a newly established state were faced, new steps were taken in the field of education. Village Institutes are one of the innovative actions that are carried out and were established with the aim of contributing to both the villagers and the development of the country. In the first years of the young Republic of Turkey, great majority of the population lived in the villages; therefore it is a fairly reasonable way of thinking to educate the citizens starting from the villages.

In this study, the conditions of the birth phase of the Village Institutes were analysed, and then the details of the education provided with the development of the institutes and the process of closing the institutes were examined. While this process was taking place, internal and external factors surrounding the institutes were taken into consideration. Institutes has a valuable part in Turkey's history, studying with the perspectives mentioned above is important, it will let us answer; despite being a high-potential organizations why and how did the institutes couldn't exactly live up to their potential.

There are main differences that distinguish the education style given in Village Institutes from other educational institutions. In this study we conducted, what kind of differences exist between applied education and conventional education. This academic study; claims to be a study that can give an idea for an applied education project that can happen again in the future.

Keywords: Village - Villager, Education, Village Institutes, İsmail

Hakkı Tonguç, John Dewey, Curriculum, Teacher, Syllabus, Grading System

İTHAF

Tüm eğitim emekçilerine...

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Ders ve Etkinliklerin 5 Yıla Genel Dağılımı	68
Tablo 2	Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri	69
Tablo 3	Tarım Ders ve Etkinliklerinin Genel Dağılımı	70
Tablo 4	Kız ve Erkek Öğrencilere Göre Dağılımı: 1. Sınıflar	70
Tablo 5	Kız Öğrenciler: 2. – 5. Sınıflar	71
Tablo 6	Erkek Öğrenciler: 2. – 5. Sınıflar	72

1.GİRİŞ

Aşağıdaki bölümde araştırmada önem taşıyan problemin durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıkları gibi sorulara cevap verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yeni kurulmuş bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nde henüz bütün çarklar yerine oturmuş durumda değildi. Askeri, idari ve finansal açıdan zorluklarla mücadele edilmekteydi ve sorun yaşanan bir başka alan ise eğitim alanıydı (Tonguç, 2019, s. 182-183). Eğitim problemi önemliydi, uzun vadede ülkenin kalkınmasına yardımcı olacak kalifiye insanların yetiştirilmesinin çaresi buradan geçiyordu. Ülke nüfusunun büyük bir kısmı köylerde yaşamaktaydı ve köylere odaklanan bir eğitim sisteminin kurulması bir gereklilik haline gelmişti. Köy yerleri zorlu koşullarda çalışmak demekti ve konvansiyonel şehir öğretmenleri kırsal bölgelerde bu işi yapmak istemiyorlardı veya bu bölgelere atanan öğretmenler kısa sürede orayı terk etmek istiyorlardı. Dolayısıyla köye ve köyün problemlerine aşina olan, burada yetişmiş bireyleri eğitip topyekûn köyü kalkındırma fikri oldukça etkileyiciydi.

Köy Enstitüleri açılmadan önce Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları ile denemeler yapıldı olumlu sonuçlar alındı. 1940 yılına gelindiğinde köylüyü aydınlatmak gayesi ile yola çıkan Köy Enstitüleri açıldı. Amaçları köy çocuklarını eğitip köylere öğretmen, eğitimci ve köye yararlı teknik bilgi sahibi bireyler olarak geri göndermekti. Bu bahsi geçen öğrencilere verilecek olan eğitim sadece teorik bir eğitimden ibaret değildi, öğrencilere iş içinde eğitim veriliyordu ve uygulamalı olarak günlük işleri yaparken öğrenilen bilgiler öğrenciler için oldukça kalıcı oluyordu. Yani Köy Enstitüleri'nde teori ve pratik birleştirilmişti. Kültürel eğitim, pratik ve teknik

eğitim ile harmanlanıyordu ve öğrenciler birçok alanda donanımlı bireyler olarak yetiştiriliyorlardı. Çoğunluğu okuma yazma dahi bilmeyen köylülere ışık olmak için köy çocukları yetiştiriliyordu. Köy yeri canlanınca ülke daha üretken ve verimli hale gelecekti, kalkınma köyden başlayıp şehirlere ve ülkenin dört bir yanına uzanacaktı.

Enstitüler kısa sayılabilecek bir süre zarfında oldukça verimli olduklarını gösterdiler ve sayıları yıllar ilerledikçe arttırıldı. Bu nicelik artışının yanında doğru orantılı olarak enstitülerin niteliği de artıyordu. Enstitü içerisinde hiçbir problem yokken problem başka bir yönden oluşmaya başlamıştı. Bir demokratikleşme hareketi olarak Türkiye’de Demokrat Parti’nin kurulmasıyla birlikte tam anlamıyla çok partili düzene geçilmişti ve bu çok partili düzenin bir sonucu olarak gerek CHP gerekse DP içindeki enstitü muhalifleri güç kazanmıştı. Enstitülere yönelik suçlamalar ve saldırıların sayısı ve şiddeti artmaktaydı. DP’nin iktidarı ele almasıyla birlikte geçmiş düzeni değiştirme hareketi de güçlendi ve bunun sonucunda gerek Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel gerekse İlköğretim Genel Müdürü ve enstitü direktörü olan İsmail Hakkı Tonguç bu tasfiye hareketinden payını aldı. Bu iki önemli kaybın da etkisiyle beraber enstitüler zaman içerisinde nitelik olarak zayıflamaya başladı ve verilen eğitim tarzı değiştirildi. Enstitüleri farklı kılan özellikleri sıradanlaştırıldı ve en nihayetinde Köy Okulları ile birleştirilince, Enstitüler resmi olarak kapanmış oldu.

1.2. Problem Cümlesi

“Köy Enstitüleri’nin geçtiği bütün süreçler ve Türkiye eğitim tarihindeki önemi ile konumu nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

- a) Türkiye Cumhuriyeti'nde Köy Enstitüleri hangi ihtiyaçlardan doğmuştu?
- b) Köy Enstitüleri'nin kanun nezdinde yaşadığı zorluklar nelerdi?
- c) Köy Enstitüleri konumlandırılırken hangi kriterler göz önünde bulunduruldu?
- d) Köy Enstitüleri'nde eğitim kadrosu nasıl oluşturuldu?
- e) Köy Enstitüleri'nin altında yatan felsefe neydi?
- f) Köy Enstitüleri'nde nasıl ders programları kullanıldı ve süreç içerisinde uğradığı değişiklikler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim konusu; Cumhuriyet'in ilanından bu yana çok önemli bir problem olarak Türkiye'nin karşısına çıkmıştır. Özellikle köyü ve köylüyü eğitmek; sadece okuryazar yapmak değil, bilinçli ve teknik becerilere sahip bireyler olarak topluma kazandırma hedefine ulaşmak her zaman temel bir amaç olmuştur. Ancak bu amaca ulaşmadan çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Eğitim tarihimizde Köy Enstitüleri bu amaca en kısa sürede, en etkili şekilde hizmet etmiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim alanında yapılmış onca girişimin arasından sıyrılan Köy Enstitüleri'ni farklı kılan yönleri araştırmak, bu çalışmanın temel amacıdır. Bu soruya cevap bulmak, bu araştırmanın en kritik ve değerli yanıdır. Günümüzde de önemli bir problem olan köy yerindeki eğitim eksikliğinin belki de Köy Enstitüleri'nin günümüze uyarlanmış bir yorumuyla çözüleceğine inanmaktayız.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamız; 1934 yılından Demokrat Parti'nin iktidara geldiği yıllara kadar köy yerindeki eğitimi ve Köy Enstitülerini kapsamaktadır. Köy Enstitüleri'nin resmi olarak 1940 yılında kurulmasına rağmen araştırmamızın başlangıcını 1934'ten itibaren alarak kuruluşa kadar oluşan düşünsel altyapıyı incelemekteyiz. Resmi olmasa da enstitülerin 1947 yılı itibariyle geçirdiği değişim ve sıradanlaştırılma süreci göz önünde bulundursak dahi 1954 yılında Köy Enstitüleri'nin resmi olarak kapatılmasıyla araştırmamızı sonlandırıyoruz.



2. KÖY ENSTİTÜLERİNE GİDEN YOL

2.1. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yenilenen Eğitim

XIX. yüzyıl ve XX. yüzyıl; Abdülhamit istibdatı ve İkinci Meşrutiyet ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nu siyasi, ekonomik ve kültürel yönden etkileyen önemli gelişmelerin olduğu yüzyıllardır. Osmanlı İmparatorluğu'nun eski gücünü kaybettiği ve devlet kurumlarının yozlaşmayla beraber işlerliğini kaybettiği bu dönemde İmparatorluk'ta gerek hükümdarlar tarafından gerekse de aydınların arzularıyla yenileşme hareketleri yaşanmaya başlanmıştır. Özellikle Tanzimat dönemi öncesi ve sonrasında II. Abdülhamit dönemine kadar klasik eğitim kurumlarını (medrese vb.) ıslah etmek mi yoksa yeni, batı tarzı eğitim kurumları mı oluşturmak sorusu II. Abdülhamit döneminde yeni eğitim kurumlarının oluşturulması fikri lehine cevaplanmıştır. Klasik dönem Osmanlı eğitim anlayışının terk edilmeye başlandığı bu dönemde Batı tarzı eğitim modelleri işlenmeye ve okullar açılmaya başlanmıştır. Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumlarının da işlevlerinin devam ettiği bu dönemde Osmanlı eğitim sistemi karma bir yapıya bürünmüş, çeşitli tip okulların var olduğu bir eğitim havuzuna dönüşmüştür. Bu dönemdeki en önemli başarılarından, hem okul hem öğrenci sayısının artırılmasının yanında; Mülkiye ve Harbiye gibi geçmiş reformculardan miras alınan eğitim kurumları korundu, genişletildi ve güçlendirildi (Lewis 1996, s. 179.) II. Abdülhamit döneminde eğitim anlayışı merkezîyetçi temeller üzerinde şekillenmiş ve yenilikçi hamleler yapılmıştır. Bu dönemde Maarif Nezareti bünyesinde, her öğretim derecesi için genel müdürlükler ve müfettişlikler oluşturulmuş; her vilayet merkezinde birer maarif müdürlüğü kurulmuş, buralara müfettişler atanmıştır. Öğretim basamaklarına göre düzenlenmiş, maarif merkez teşkilatının esasları belirlenmiştir; en fazla gelişme ilk ve orta öğretimde olmuş, II. Abdülhamid'in saltanatı döneminde rüşdiye (ortaokul) sayısının 250'den 600'e, idadilerin (lise) 5'ten 104'e çıktığı ve iptidai

(ilkokul) sayısının 5000 civarında olduğu görülmektedir.¹ Yüksek öğretimde ise maliye, hukuk, güzel sanatlar, ticaret, mülki mühendis, baytar, polis, gümrük geliştirilmiş yeni bir tıp okulu açıldı (Lewis 1996, s. 180.)

Genel itibariyle istibdat ile özdeşleşen II. Abdülhamit'in eğitimde yaptığı bu yenilikler neticesinde onun açtığı eğitim kurumlarından yetişen gençlerin (Mülkiye ve Harbiye'de eğitim gören yeni kuşaklar, liberal düşüncelerin ve Jön Türkler'in kitaplarını okuyup tartıştıkları Osmanlı ve özgürlükçü fikirlerin etkisi altına giriyordu) (Zürcher 2002, s. 130.) onun istibdatını bitirerek 1908 Devrimi'ni gerçekleştirmesi de tarihin ironik bir noktasıdır.

1908 Devrimi, Osmanlı İmparatorluğu'na kısa süreli bir özgürlük ortamı getirmiştir. Bu özgürlük ortamıyla beraber hareketli bir kültürel ve entelektüel yaşam gelişmiştir. Özellikle bu ortamın II. Abdülhamit döneminin üzerine gelmesi toplumun fikri yaşamını renklendirmiştir. II. Meşrutiyet ile beraber iktidarı ele alan İttihat ve Terakki Fırkası siyasal, ekonomik ve kültürel değişimleri de beraberinde getirmiştir. Batılı eğitim kurumlarından yetişen bu kadrolar Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasını engellemek ve eski gücüne kavuşturmak için çeşitli fikir akımlarını da beraberinde getirmiştir. Eğitim alanında yapılan bu hamlelerin ardında dönemin gelişmiş entelektüel fikir hayatının da etkisi gözden kaçırılmayacak boyuttadır. Batı'dan yapılan çeviri faaliyetlerinin artması, çıkarılan özel gazetelerin ve yayınların çoğalması II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük ortamının ürünleridir. İttihat ve Terakki Fırkası da bu fikir hareketlerinin bir yansıması olarak eğitim alanında yeni politikalar

¹ <http://sultanabdulhamid.yildiz.edu.tr/ii-abdulhamid/egitim-kronolojisi/> SGT : 20.12.2020.

üretmiştir. İslamcı, Türkçü ve Osmanlıcı ideolojilerin hakim olduğu bu dönemde eğitim alanında da radikal hamleler yapılmıştır.

II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte yalnızca ekonomi ve kültür alanlarında değil ayrıca eğitim alanında da mevcut düzen değiştirilmeye çalışılmıştır. İttihatçıların en önemli başarılarını gösterdikleri konulardan biri de eğitimdi. Kendilerinden öncekilerin çalışmalarını devam ettirerek, başta İstanbul Darülfünun'u olmak üzere, yeni bir laik ilk ve orta dereceli okullar sistemi, öğretmen okulları ve özel kurumlar kurdular (Lewis, 1996, s. 228) Milliyetçilik akımının etkileri ile birlikte azınlıkların ayrılmacı politikalarına karşı İttihat ve Terakki Cemiyeti "Osmanlılık" fikrini desteklemişlerdir. Buradaki esas amaç farklılıkları göz ardı edip ortak payda olan Osmanlı İmparatorluğu altında yaşanmasını ön plana çıkarmaktır.

"İttihatçılar, meşrutiyetin ilanını sağlamakla yalnızca siyasal düzeni değiştirmekle kalmamışlar, aynı zamanda herkesin yasalar önünde eşit sayılacağı yeni bir toplumsal düzeni yerleştirmeyi de amaçlamışlardır. 'Tebaa' anlayışının yerine, 'vatandaş' anlayışını yerleştirmeye çalışan İttihatçılar, bir ülke içerisinde yaşayan insanların ırk, din ve etnik kimliklerine göre ayrı ayrı sınıflandırılmasını doğru bulmuyorlardı. Bu nedenle, 'Osmanlıcılık' idealinin gerçekleşmesi için Osmanlı ülkesinde yaşayan tüm unsurları aynı hak ve görevlere sahip olmaları gerektiğine inanıyorlardı." (Kerimoğlu, 2007, s. 133-143).

Bu düşünce yapısı ile İttihatçıların eğitim alanında yapmaya çalıştıkları esas değişiklik "Osmanlıcılık" fikrini eğitimde ortak payda yapmaktır. "Osmanlıcılık" fikrini hakim kılınmasında eğitimi çok önemli gören İttihatçılar gerek siyasi programlarında gerek tüzüklerinde bu konuyu sık sık dile getirmişlerdir (Ahmad, 2010, s. 49-111)

Azınlıkların bu vesile ile Osmanlı'yı daha da sahipleneceklerini düşünmekteydiler. Kendi görüşleri ile çatışan görüşlerin eğitiminin verilmesinin de önüne geçmeye çalışmışlardır.

“Rejimin başlangıcından Birinci Dünya savaşına kadar geçen zamanda Hükümette görülen istikrarsızlık, sık sık nazırların değişmesi, siyasi fırkalar arasında anlaşmazlıklar ve mücadeleler, Müslüman ve Türk olmayan unsurların her şeye karşı koymaları ve güçlük çıkarmaları, yapılacak işlerde, ilgililer arasında fikir birliğinin bulunmaması uygulama da bu yılların ümit edildiği kadar verimli geçmemesine sebep olmuştur.” (Koçer, 1974, s. 220-221).

Bu verimsizliğin gerekçelerine baktığımız zaman sorunun sadece ekonomik kaynaklı olmadığını görmekteyiz, eğitim sisteminin daha verimli olması için kilit noktalardan biri öğretmenlerin durumlarıdır ve ne yazık ki o dönem öğretmen yetiştirme konusunda da problemler yaşamıştır.

“Öğretmen yetiştirme merkezlerinin açılması, ıslâh ve kapatılması gösterir ki imparatorluk, pek çok sayıda yeni ilk eğitim öğretmenleri bulmak şöyle dursun, eldeki öğretmenleri bile yetiştirmek ve kullanmaktan acizdi. Aydınların açıkça ve az çok sempatisiz olarak söyledikleri gibi, muallim mektepleri memurluk ve sinekür için adam yetiştiren akademik okullarla yarışmıyor; daha ziyade fakir, yetim veya medreselerden ayrılan gençleri çekebiliyordu. Bunları bile elde etmek için muallim mekteplerini leyli, meccani yapmak; yiyecek, giyecek ve cep harçlığı vermek, bir alay hademe kullanmak gerekiyordu; fakat vaatlere rağmen yine de merkezi hükümet maaşları ödeyemiyordu.” (Kirby, 1962, s. 27).

Öğretmen sayısındaki gözle görülür eksiği kapatmak için gerekli girişimler yapılmamıştır. Bunun en temel sebebi çoğunlukla ekonomikti. Muallim mekteplerine başvuranlar genellikle maddi zorluk çeken ailelerden gelen gençler oluyordu veya eğitimi istediği gibi tamamlayamayan kişilerdi, çünkü akademik olarak çok yüksek beklentilerin olduğu söylenemezdi. Her şeye rağmen bazı girişimlerde bulunulmasına karşın bu girişimleri destekleyecek ekonomik altyapı da mevcut değildi, tıpkı yukarıda da belirtildiği gibi maaşlar dahi düzenli bir biçimde ödenmemekteydi. Elbette bu noktada mevcut iktidarı suçlamak bir yöntemdir fakat bu kolayca kaçmak olur. Uzun dönemlerdir devam eden ekonomik buhranlar, toprak kayıpları, köhnemiş bir sistem, devleti bu ekonomik duruma itmişti. Bütün olumsuz özelliklerine rağmen İttihat ve Terakki Cemiyeti eğitim sorunu üzerine eğilmiş, kafa yormuş ve güçleri doğrultusunda politikalar üretmiştir. Bu yapılan değişimlere örnek olarak özellikle iki durum kesinlikle belirtilmelidir. Birincisi; kız çocuklarının eğitim hayatına katılmalarının sağlanmasıdır. İttihatçılar önce orta dereceli okulları, sonra da üniversitenin kapılarını kız öğrencilere açtılar ve kadınların mesleklere ve kamu hayatına girmesinin yolunu hazırladılar (Lewis, 1996, s. 228). Özellikle Birinci Dünya Savaşı ile birlikte erkeklerin seferberlikle beraber tamamen orduya dahil olmasıyla kadınlar doktor, memur, hukukçu gibi alanlarda fırsata sahip oldular (Lewis, 1996, s. 228). İkinci belirtilmesi gereken husus ise İttihatçıların eğitimin laikleştirilmesi yönündeki çabalarıdır. Özellikle 1916 yılında Şeyhülislam'ın kabineden çıkarılmasıyla başlayan süreç 1917 yılında medreselerin Maarif Nezareti'ne tabi tutulması, eğitim programlarının Batılılaştırılması ve Avrupa dillerinin öğrenilmesiyle hızlandı (Zürcher, 2002, s. 177). Birinci Dünya savaşı sırasında yapılmaya çalışılan bu yenilikler elbette önemliydi fakat geç kalınmıştı. Osmanlı İmparatorluğu'nun savaşı kaybetmesi ve Milli Mücadeleyle

beraber Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki sorunlar da yeni Cumhuriyet'e miras kalmıştı.

2.2. Köy Enstitüleri'ne Yönelik İlk Adımlar

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülke ekonomisi güçlü değildi. Savaştan çıkmış olmanın verdiği ekonomik zararın yanı sıra ülkenin genç erkeklerinin savaşta can vermelerinden dolayı uzun süreli kalkınma planlamaları da sekteye uğruyordu. Yeni kurulmuş bir devletin gelişmesi için yatırım yapılmak istense bile, Birinci Dünya savaşından yenik ayrılmanın verdiği ekonomik sorumluluklar buna engel oluyordu (Tonguç 2019, s. 317). İçinde bulunulan bu zorlu duruma karşın ülke eğitimin önemini kavramış durumdaydı ve ilerleyen yıllarda gelişmiş ülkelere yetişme şansının eğitimin gelişmesi ve güçlenmesi vesilesiyle olabileceğinin farkındaydı. Dolayısıyla eğitim ülke için önceliklerden biri haline gelmişti hatta bu dönemde eğitimciler ülkeye yön verme fırsatı elde etmişlerdi (Kirby, 1962, s. 30).

Yine bu dönem dünyanın önde gelen eğitim kuramcılarından ve bir filozof olan John Dewey'in yanı sıra birçok farklı ülkeden eğitimciler, Türkiye'ye eğitim anlamındaki sorunların çözümüne yardımcı olmak ve danışmanlık yapmak amacı ile geldiler (Kirby, 1962, s. 33). Ancak şöyle bir problem vardı ki, bu eğitimciler Türkiye'nin problemlerine sanki kendi ülkelerindekiler ile aynıymış gibi yaklaştılar ve ülkenin içerisinde bulunduğu durumun detaylarından uzak çözüm önerileri sundular.

“Kültürlü liberal, çok memleket görmüş olan bu uzmanlar ‘Soyut Aklı’ temsil etmekten çok uzaktılar. Her biri kendi mensup olduğu ulusal eğitimin çocuğu idi. Her biri Türkiye'yi sanki kendi memleketinin bir parçası imiş gibi gördü. Dewey gibi içlerinde filozof olanı bile, bizzat Türkiye'ye geldiği halde,

Türk politik devriminin ne mânasını, ne de o devrimin getirdiği reformları kavrayamadı.” (Kirby, 1962, s. 33).

John Dewey ve diğer uzmanlar doğdukları ve yaşadıkları ülkelerde belli başlı bir düzenin varlığına alışmış kimselerdi, bahsedilen düzen sadece eğitim alanında da değil hayatın her boyutunda görülebilirdi. Dolayısıyla bu uzmanların geldikleri ülkeyi analiz ederken gözden kaçırdıkları şeylerin temelinde ülkeler ve kültürler arasındaki farklılıkların yanı sıra sistemsal problemlerde vardı. Türkiye’ye yardım amaçlı gelen bu eğitim uzmanlarının gözden kaçırdıkları en önemli husus ise Türkiye’nin hali hazırda kurulmuş ve işleyen bir eğitim sistemi olduğunu varsaymak oldu. John Dewey’in Türk eğitim sisteminin en acil sorunu olarak öğretmen maaşlarının artırılmasını öne sürmek oldu (Tonguç, 2019, s. 308). Söylediği gibi öğretmen maaşları o dönemde düşük olsa bile, bu tespit henüz istenilen şekilde işleyen bir eğitim sistemi dahi olmayan bir ülkenin en büyük eğitim problemi olarak gösterilemezdi.

“Amerikan öğretmenlerinin belli başlı bir problemi olan maaş meselesinin bir inikâsından başka bir şey değildi. Hiç şüphe yok, bir milletin öğretmenlerinin ve aydınlarının refahı, bir ulusun ilerlemesini sağlamak için şarttır. Fakat bunu tek başına bir problem olarak alıp, birçok mahrumiyetler içinde bulunan Türk öğretmenlerinin. muallim mektebi mezunu ilkokul öğretmenlerinin o zaman kuvvetli olan devrimci heyecanlarının farkına varmamak, şaşılacak bir şeydir.” (Tonguç, 2019, s. 308).

John Dewey’in dikkat çektiği ilk noktanın öğretmen maaşları olması eleştirilmeye oldukça açık bir tespittir. O işinden memnun ve huzur içerisinde olan bir öğretmenin eğer ailesine ve kendisine bakmakta güçlük çekmiyorsa ve kaygısı yoksa çok büyük farklar yaratabileceğine inandığı için böyle bir söylemde bulunmaktaydı

(Tonguç, 2019, s. 309). Öğretmenin ülke problemlerine odaklanıp onlara yönelik çözümler üretebilmesi için öncelikle kendisini ve ailesini güvence altına alması istemsizce oluşan bir refleksti belki de.

2.3. John Dewey'in Raporu Üzerine

John Dewey'in raporundan da görebileceğimiz üzere eleştiri konusu olabilecek tespitleri vardı ancak kendisinin yaptığı incelemeler ve gözlemler sonucu sunduğu rapor kritik önem taşımaktaydı. Hatta İsmail Hakkı Tonguç'a göre; John Dewey'in yaptığı gözlemler ve oluşturup sunduğu rapor Türkiye eğitim tarihi için birçok şeyi değiştiren çok değerli bir rapordu (Tonguç, 2019, s. 304-305) Bu hazırlanan rapor objektif bir bakış açısından çıkmıştı ve John Dewey birçok ülkeyi gezip oralardaki eğitim sistemlerini incelemiş bir kimseydi. Eğitimci filozofun üzerinde durduğu ilk noktalardan bir kurulacak sistemin amacının net bir biçimde belirlenmesi ve hedefe yönelik net adımlarla ilerlenmesi gerektiği yönündeydi. Bu gayeye ulaşmak adına ilk olarak ülkenin çıkarına olan politik görüşlerin ve fikirlerin benimsenmesi bir mecburiyettir, ardından finansal ve ticari açıdan kurulacak kurumların ayaklarının yere basması zaruridir, sonrasında karma eğitime geçilmesi ile eşitliklerin artırılmasıyla ekonomik kalkınmanın başlatılması ve mantık ile bilimden asla ödün verilmemesi gerektiğidir (Tonguç, 2019, s. 305). Bütün bunlar yapılırken ahlaki yönden de öğrencilerin eğitilmesi gerektedir. Belirlenen amaca ulaşırken öğrenci asla tek yönlü eğitilmemelidir, özellikle köy çocukları eğitilecekse eğitim verecek kurum köy için merkezi bir yer haline dönüşmelidir ve bu kurumda sağlık hizmetleri de verilmelidir, sağlık hizmetinin oldukça önemli olduğu söylenebilir, çünkü hem köy halkı hem köy öğrencileri genellikle sağlık hizmetlerine uzak bölgelerde yaşamaktadırlar (Tonguç, 2019, s. 306). Sağlık yardımının olması bulaşıcı hastalıklarla ve benzeri sağlık

problemleriyle mücadele ederken köylülerin bilinçlenmesinde yardımcı olacağı gibi, varsa hastalığın kaynağını bulup kökten çözüm üretmeye de yarayabilir.

John Dewey'in raporunda bahsettiği bir diğer konu ise okullarda öğrencilere ileride yapacakları işlerle alakalı mesleki ve teknik bilgilerin, sahada uygulayarak, öğretilmesini sağlayıp, bölgeye finansal getiri kazandırmasını veya kendi giderlerini karşılayabilecek duruma gelmesini sağlamaktı (Tonguç, 2019, s. 306). Böyle bir getirinin sağlanabilmesi için hükümetin elinde bulundurduğu boş arazilerin öğrencilerin kullanımı için okullara bağlanabileceğini önerir, bu araziler canlanmaya başlayıp daha değerli topraklar olunca çevresinde yerleşimler oluşabileceği ve o zaman gelirlerinin artıp daha fazla kâr ile satılabileceği tavsiyesinde bulunur (Tonguç, 2019, s. 309). Rapordaki önerileri olduğu gibi almak yerine onu Türkiye şartlarının süzgecinden geçirip değerlendirilip uygulanması en mantıklı adımdı. John Dewey'in bazı önerileri ise çok küçük değişikliklerle olduğu gibi uygulamaya geçirilebilecek kadar yerindeydi, Türkiye'nin büyük bölümünün yaşadığı köylerin ve oradaki çiftçilerin gereksinimlerine cevap sunabilmek için köy okulları ve köy öğretmeni yetiştiren kurumlar zaruridir (Tonguç, 2019, s. 312). Aslında Köy Enstitüleri'nin temelinde yatan ana düşünce de buydu, köy insanının ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanımlara sahip öğretmenleri yetiştirecek bir kurum. Köy ve şehir arasındaki fark sadece Türkiye için geçerli değildi, diğer birçok ülkede de okul sayıları köylerde oldukça azdı, dolayısıyla köyler şehirlere kıyasla gelişmişlik düzeyi olarak geride kalıyordu. Köy ve şehir arasındaki farkı azaltmanın yolu da eğitimden geçmekteydi.

Raporda yer alan bir başka tavsiye noktası ise öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak üzerine kurulması gereken kitaplıklar ve okuma kulüpleri üzerineydi (Öztürk, 2008, 70-71). Enstitülerde öğrencilere kazandırılan en önemli özelliklerden biri de okuma alışkanlığıydı, öğrenciler bunu bir zorunluluktan ziyade keyif alarak

düzenli bir biçimde yapıyorlardı (Makal, 1979, s. 50). Köy çocuklarına bu ve benzeri alışkanlıkları kazandırmak sadece onlara okuma alışkanlığını aşılacak anlamına gelmiyordu, aynı zamanda bu öğrenciler öğretmen olduklarında öğrencilerine de kitap sevgisi verebilmek adına atılmış bir adımdı.

John Dewey'in raporuyla birlikte ülkedeki eğitim probleminin problemine yönelik bir çözüm taslağı oluşmuştu ancak bu önerileri yerine getirebilecek bir ortam henüz hazır değildi.

“Neşteri istediği gibi kullanarak çeşitli hastalıklara tutulmuş bir insan gibi can çekişen maarifimizi, bir doktorun hastayı elden geçişi gibi inceleyerek dertleri teşhis etti, tedavi çarelerini gösterdi. Bu uzmanın tavsiyeleri vaktinde yapılabilirse, öteki cemiyetlerin işledikleri hataları tekrarlamadan kaybettiğimiz zamanları kazanabilecek ve beyhude enerji harcamadan maarif bakımından çok ileri seviyeli bir millet haline gelecektik.” (Tonguç, 2019, s. 315-316).

Sorun ve çözümü elde olsa dahi bazen uygulama en zorlayıcı kısım olabiliyordu. Sorun köylerin güçsüz, üretkenlikten uzak ve eğitimsiz kalmasıydı. Çözüm ise eğitim vasıtasıyla buraları canlandırıp, verimliliklerini arttırmak ve böylece ülkenin kalkınmasına köylerin katkısını arttırmaktı. Köylerin eğitim probleminin çözümünü uygulamaya koyması beklenen yöneticiler ve idareciler köylere uzak kişilerdi, köy yerinin gerçeklerine hakim değillerdi ve bu problemi çözemiyorlardı veya işlerine gelmediği için çözmek istemiyorlardı (Tonguç, 1970, 44-45). Ne yazık ki ülkenin eğitim problemine iki elle sarılmak için daha vakti gelmemişti. Yeni kurulmuş bir ülkenin en önemli problemlerinden birinin, belki de, çözüm reçetesi bulunmuştu, ancak henüz uygulamaya geçilemedi.

2.4. Yeni Bir Eğitim Arayışı

Türkiye Cumhuriyeti o dönem; savaştan çıkmının ve yeni kurulmuş bir ülke olmanın zorluklarını yaşamaktaydı. Ülkenin ekonomisi savaşın ağır sonuçlarından ötürü oldukça vahim durumdaydı ve bu durumdan ötürü eğitim alanına yatırım yapmak için pek fazla kaynak yoktu. Hal böyleyken ülkenin aydınları ve önde gelenleri farklı fikirler düşünerek ülkedeki eğitim sistemini geliştirmenin veya yeni bir sistem kurmanın yollarını düşünmekteydiler, çünkü biliyorlardı ki ancak eğitim ile ileri seviyedeki batı medeniyetlerine yetişebileceklerdi. Bu dönem, “Köy Enstitüleri fikri henüz ortaya atılmadan önce nasıl denemeler yapıldı?” ve “Çözüm yolu bulma arayışları sürecinde ne gibi gelişmeler yaşandı?” sorularına cevap vermektedir. Savaştan çıkmış ve güçsüz bir ekonomiye sahip olan tek devlet Türkiye olmasa bile, gerek harf devrimi gerekse bir imparatorluktan cumhuriyete geçmiş olmanın verdiği yenilikler ve zorluklar, durumun fazlasıyla özgün olmasına sebebiyet vermektedir.

Ülkemize yardım ve danışmanlık amaçlı gelmiş birçok eğitimci ve uzmanın görüşleri çeşitli sebeplerden ötürü var olan soruna net, gerçekçi ve uygulanabilir çözümler sunmuyordu. Bunun gerekçeleri bazen ekonomik bazen kültürel farklılıklardan kaynaklanabiliyordu. Hal böyleyken karşılaşılan bu zorlu durumdan yerel kaynaklar vesilesiyle bir çözüm yolu bulmak zaruriydi.

“Halbuki Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı fazla olarak geçmişin mirası yüzünden bir çok malî yükler altında bulunuyordu. Cumhuriyetin gelişi ile elde ettiği mütevazî kazançlara karşılık bir çok yeni masrafları (eski maaşların ödenmesi, eski binaların tam iri ve saire gibi) yüklendiği gibi, şimdi ilk öğretimi bütün memlekete yaymak, masrafları gittikçe artan ve genişleyen orta, meslek ve yüksek öğretimi yürütmek işleriyle karşılaşıyordu.” (Kirby, 1962, s. 51).

Bu nedenlerden ötürü Milli Eğitim Bakanlığı mümkün olan en düşük bütçe ile en etkili çözümü aramak durumundaydı. Ayrıca eğitime ayrılan bütçe kısa vadede hemen maddi getiriler sağlamayacaktı. Hükümetin vermesi gereken karar ile eğitim hem masrafsız olmalıydı hem de ülkeye maddi fayda sağlaması gerekiyordu.

Yine bu dönemde öğretmenlik saygınlığını yitiriyor ve insanlar artık öğretmen olmak istemiyordu. Bu durumun aksine dönemin yerli eğitimcileri eğitimin ülkeye maddi fayda sağlamasını ve bununla birlikte ülkenin ileri seviyeye gelmesini hedefliyorlardı. Eğitim ülkeyi ileri ve medeni devletlerin seviyesine getirme konusunda anahtar rol oynuyordu. Bahsedilen bu dönemde köylerdeki durum dönemin aydınlarını, pedagoglarını ve hükümeti oldukça zorlamaktaydı. Bunun gerekçesi ise üretilen fikirler pratikte uygulanamaz bulunuyordu. Örnek olarak; öğretmen okullarından mezun olan öğrencilerin devlete olan borçlarını ödeyebilmeleri için onları köylülere eğitmek için yollama fikri, bahsedilen yeni öğretmenlerin oraya uyum sağlayamayacaklarından ötürü iptal olmuştu. Bu fikrin verimli olmasına imkan tanımayan engellerden biri, yeni mezun olan öğretmenlerin köylerin zorlu koşullarına uyum sağlamalarının oldukça zor olmasıdır. Şehirde öğretmenlik yapan birinin köylerde çok daha rahat eğitim verebileceğini düşünmek büyük bir yanılgı olur, çünkü şehirde olan birçok imkanın köylerde olmaması öğretmeni yeni çözümler bulmak için farklı yaklaşımlar kullanmaya itecektir ve bunu da köy hayatından uzak olan bir kimsenin yapması pek güçtür (Kaya, 2015, s.188). Çare bulmakta zorlanan bazı politikacılar suçu köylülere atmışlardır, bu kimseler köylülerin temiz olmayan, eğitimsiz, duygusuz ve yeteneksiz olduklarını da iddia ettiler (Kirby, 1962, s. 57). Bu durum bazı aydınların köylülerin eğitilmesi probleminin çözümünün yine köylerde olduğunu fark etmelerini sağladı. Çünkü eğitim seviyesi ve hayat görüşü ne olursa olsun köyde yetişmiş kişiler yine bu ortamda eğitim vermek için en uygun bireylerdi. Ayrıca köylü çocukları memleketlerinden ayırıp onları

zorlanacakları başka yerlere yollamaktansa kendi memleketlerinde veya komşu illerde eğitim görmeleri yine onlar için daha uygun olacaktır fikri aydınlar arasında onaylanmaktaydı. Daha önceleri hakim olan görüş bu yönde değildi, çünkü 1924'ten 1930 yılına kadar geçen dönemde yapılan araştırmalardan bazılarının konusu ileri ülkelerin nasıl öğretmen yetiştirdikleri üzerinedir. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda köylerde şehirlerdekinden farklı bir sistem yoktur, öğretmen yetiştirmek açısından da köylere özel bir öğretmen yetiştiren sistem bulunamamıştır. 1926-1927 yıllarında Denizli ve Kayseri'de açılmış olan Köy Muallim Mektepleri bazı aydınlar ve bakanlar tarafından ayrılıkçılık olarak görüldüğü için ve bu görüşü benimseyenlerin sayısının fazla oluşundan ötürü bu mektepler, açılışından altı yıl sonra kapatılmıştır. Durum böyle bile olsa, bu kurumların kısa süreli eğitim vermesi bile köy eğitim problemleri bakımından atılmış somut bir adımdır (Altunya, 2002, s.6).

Takip eden yıllarda Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı yapılması ve onun da İsmail Hakkı Tonguç'u Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürü yapması Köy Enstitülerinin açılması yolculuğunun ivme kazanmasına vesile oldu (Altunya, 2002, s.7).

Bu dönemde yavaş yavaş ilerleme kat eden devletin kalkınmasını hızlandırmak amacı birçok aydın gibi İsmail Hakkı Tonguç'un da en önem verdiği husustu. Dolayısıyla bu kalkınmanın meydana gelmesi için en temelden yani küçük çocukların eğitiminden başlamak en mantıklısıydı. O dönem köyde yaşayan nüfusun fazla oluşu yine temel olarak köylerden başlamanın en mantıklı seçenek olmasını açıkça gözler önüne seriyordu. Köylü çocuklara eğitim verme konusundaki mantık çok basitti, eğer köylerdeki çocuklar ilerleme kaydederse bu zaman içerisinde devletin de ilerleme kaydetmesine vesile olacaktı ve bu ilerleme geçici değil kalıcı bir sistem içerisinde olabilirdi.

“Eğer eğitim, toplumsal değişme menivelâsı olarak kabul edilirse, Tonguç’un probleme verdiği şekle göre, eğitimin bellibaşlı şu ödevleri olacaktı: (1) Öğrenim çevresindeki modern olmıyan maddî şartlarla çarpışmaya mecburdur. (2) Çevrede modern maddî birimlerin bulunmayışı karşısında bu yokluğu kendisi gidermek zorundadır. (3) Modern hayat zaruretleriyle uyuşmaz hareket tarzlarıyla ve bunların, eğitim işlerine hükmeden eski kuşaklar üzerine yaptığı tesirlerle çarpışmak zorundadır. (4) Eğitimi, çevrede bilfiil bulunmayan modern uygarlığın vekili gibi sayarak o uygarlığın fikrî temellerini öğrenciye vermeye mecburdur. Bu temelleri asıl olanlarla tarihi şartlarla gelip geçecek ve S2 değişecek olanları birbirinden ayırdedecek bir seviyeye getirecek şekilde, öğrenciye bildirmesi lâzımdır. (5) Türk halkının, Türk ve İslâm mirasını, romantize düşmeksizin, değerlendirecek şekilde benimsemesini öğrenmesi; gelenekleri, geleneksel olmayan araçları kullanarak yaratıcılığı harekete getirecek şekilde aşılması lâzımdır. (6) Modern öğrenim alanlarında gerekli genel, teknik ve meslekî eğitimi vermesi; bu eğitimi okul mezunlarının iyi işleyen bir ekonomik sistemdeki boş yerleri sâdece doldurmakla kalmayıp böyle bir sistemin kendisini kurma ve teşkilâtlandırma seviyesine onları getirecek şekilde sağlaması lâzımdır. (7) Ve nihayet, bu ödevlerinin manevî, kültürel, psikolojik, sosyolojik ve pedagojik yönleri üzerinde gereken bütün araştırmaları yapması lâzımdır.” (Kirby, 1962, s. 92,93).

Köy eğitim probleminin çözümüne bir görev olarak bakarsak, bu görevin zorlu olmasının birçok farklı sebebi vardı. Bunlardan biri yukarıda da bahsedildiği gibi maddi zorlukların tavan yaptığı bir dönemde neredeyse sıfırdan bir yapılanmaya gidip bunu olabildiğince düşük masraflarla yapmaktı ve ilerleyen dönemde üretilen bu sistemin kendi maddi ihtiyaçlarını yine kendisinin karşılaması gerekmekteydi. Yukarıda

belirtildiği gibi Tonguç'a göre böyle bir sitemin işleyebilmesi için en fazla gayret göstermesi gereken unsurlardan biri öğretmenlerdi, çünkü öğretmenlerin bulunacakları koşullarda eğitimi yavaşlatacak hatta önüne geçme aday birçok engel çıkacaktı. Ancak öğretmenin bu zorluklar ile yoksulluklara göğüs germek ve bu durumla mücadele edip üstesinden gelmekten başka çıkar yolu yoktu. Öğretmenin sorumluluklarından bir başkası ise, tabiri caizse dönemin gericileri tarafından modern yapılanmalara ve fikirlere karşı gelmeleriyle mücadele etmek, bununla kalmayıp öğrencilere mantıklı ve uygar olanın altyapısını kalıcı bir biçimde anlatmaktı. Dolayısıyla öğrenciler sadece öğrencilik dönemlerinde değil hayatlarının geri kalan bölümlerinde de mantıklı ve uygar olandan yana tutum sergileyeceklerdi. Tonguç'un bakış açısına göre eğitimcilerin oynadıkları rol oldukça önem teşkil ediyordu ve görevleri hiç de kolay değildi.

Tonguç, Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğüne getirildikten bir yıl kadar sonra 1936 yılında köylere eğitim sağlanması adına ilk adımlardan biri olan Öğretmen Kursları'nın açılmasına yardımcı oldu. "1935 yılında Türkiye'de toplam nüfus 16.153.018'dir. Bunun % 77,5'i, yani 12.355.376'sı köyde yaşamaktadır. Mevcut 40.000 köyün 31.000'inde okul yoktur. Okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 92'dir. Köylerde ise bu oran % 98'lere kadar çıkmaktadır." (Aytaç, 2017, s. 355). Öğretmen Kursları'nın amacı okuryazar seviyesi oldukça düşük olan köylülerin eğitilmesini sağlamaktı. Ancak bu eğitim bugüne kadar verilmeye çalışılan ezberci genel eğitimden ziyade daha uygulama odaklı el becerileri ve tarımı nasıl daha iyi yapabilecekleri üzerineydi. Öğretmen olarak askerken çavuş veya daha üst bir rütbeye ulaşmış ve halihazırda köylerde yaşamlarını sürdüren kimseler tercih edildi. Köylerdeki okul sayıları da oldukça düşüktü, okullarda şehirli öğretmenler çalışmak istemiyordu, en fazla bir kaç yıl çalışıp şehre dönmek istiyorlardı. Dolayısıyla köyden kaçmak gibi

niyeti olmayan kimselerin burada eğitim vermesinin daha uygun olduğu fikrine varılmıştı. Köylüler gördükleri eski eğitim sisteminin pek işlerine yaramadıkları görüşündeydi. Özetle Eğitim Kursları ile birlikte amaçlanan hedef, orada bulunmak istemeyen şehirli öğretmenlerle, ezberci eğitim vermek yerine, köylerde yaşayan ve zamanında askeri anlamda başarılı olmuş kimselerin, eğitimlerden geçirilerek köylülere daha verimli ve planlı çalışmayı öğretmelerini sağlamaktı.

Eğitmen Kursları'nın verimli olduğu görülünce benzeri bir sistem daha geliştirildi ve Köy Öğretmen Okulları açıldı. Bu kurumlarda verilen eğitim Eğitim Kursları'na kıyasla daha üst seviyedeydi, ancak öğrenci sayıları hedeflenenin çok altındaydı çünkü mali sebeplerden ötürü sadece üç okul açılabilmişti ve verilen eğitimler üç sene sürmekteydi.

“Sınıfta kalmayı vesaireyi hesaba katarsak yirmi mezun belki en realistçe tahmindir. Gütülen amaç her köye bir öğretmen yetiştirmek olduğu ve 35.000 köye bir öğretmen yetiştirileceği göz önünde tutulursa bu iki köy öğretmen okulu ile Türk köylerine öğretmen yetiştirebilmek için dört yüz yıl lâzım gelecekti!” (Kirby, 1962, s. 63).

Ne kadar kaliteli eğitim verilmiş olsa bile hedeflenen amaca ulaşmak pek gerçekçi görünmüyordu ve bu sebeplerden ötürü Köy Öğretmen Okulları kuruluşundan üç yıl kadar sonra kapatıldı.

Çok uzun yıllar eğitim vermemelerine rağmen yukarıda bahsedilen Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları, yakın zamanda açılacak olan Köy Enstitüleri için birer önayak niteliğindedir. Çünkü mezun olan öğrencilerin köylere neler verebileceği görülmüştü ve bu yeni öğretmenlerin donanımları tam da köylerin ihtiyaç duyduklarıyla örtüşmekteydi. Dönemin bazı aydınları ve eğitimcilerine göre sadece

köylü çocuklarına odaklanan bu eğitim ayrılıkçı bir yaklaşımdı. Ancak gerçek bundan çok daha farklıydı, çünkü şehirlerde eğitim gören öğrenciler ile köylerdeki çocukların eğitim seviyeleri arasında gözle görülür bir fark vardı, hatta köylerdeki çocuklar genellikle eğitim dahi alamıyorlardı. Bu eğitim seviyesi farklılığını dengelemek amacı ile atılmış olan bu adımlara ayrılıkçılık olarak bakmak haksızlık olarak sayılabilirdi, bu haksızlık hem köylü çocuklarına hem de ülkeyi kalkındırmak isteyen eğitimci ve siyasetçilere karşı yapılan bir haksızlıktan başka bir şey olamazdı. Çünkü ayrılıkçılığın aksine genç nüfusun eğitim seviyesini, bulundukları bölgelere göre farklı eğitimler bile olsa, dengelemeye çalışmak ülke için birleştirici ve bütünleyici bir yaklaşımdı. Köylülerin gelişmesi ve ilerlemesi Türkiye'nin gelişmesi anlamına geliyordu. Yine köylülerin maddi açıdan güçlü olmaları Türkiye'nin büyümesi anlamına geliyordu. Ülkenin büyük bir çoğunluğunu köylerin oluşturduğu düşünüldüğünde, köylülerin gelişme kaydetmeleri şehirlerde yaşayanları da olumlu anlamda etkileyecekti. Çünkü köylerdeki verimlilik artarsa üretim hızlanacak ve daha kaliteli ürünlere şehirde yaşayan insanlar daha düşük fiyatlarla ulaşabilecekti. Hem köylüler kazanacaktı hem şehirdekiler.

3. KÖY ENSTİTÜLERİNİN AÇILMASI

3.1. Türkiye’de Köy Enstitüleri’ne İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri

Köy Enstitüleri’nin kuruluşundaki esas amaçlardan biri yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti’ni medeni ve gelişmiş ülkeler seviyesine çıkartmaktır. Şehirlerden ziyade ülke nüfusunun büyük çoğunluğu köylerde yaşamaktaydı ve esas geri kalmışlık bu bölgelerde görülmekteydi.

“Toplam nüfusun yüzde sekseni köylerde yaşamakta, bunların ancak yüzde on dördü sözüm ona okuma yazma bilmektedir. Öğrenim çağında 1.920.000 köylü çocuğu vardır, bunun ancak 347.071’i okul bulabilmektedir. Kırk bin köyden 35.067’sinde okul yoktur. İlköğretimi yüzde yüz gerçekleştirmeye girişirken köy nüfuslarını da gözönünde bulundurmak gerektiğinden, durum şudur: 16 bin köyün nüfusu yüz elliden azdır. 16 bin köyün nüfusu yüz elli - dört yüz arasındadır. Sekiz bin köyün nüfusu da dört yüzden çoktur. O sırada, kentlerde çalışan öğretmen sayısı 8.099, köylerde çalışanlarsa 6.859’dur. Öğrenim sorunu kentlerde yüzde yetmişbeş çözümlenmiş, köylerde yüzde on beş... Hemen 38.000 öğretmen gerekli köyler için..” (Makal, 1979, s. 50).

Geri kalmışlık söylemi sadece düşünce boyutunda değil, köylülerin yaşam biçimi ve hayatlarını devam ettirebilmek için yaptıkları işlerde kullandıkları çağdışı ve geri kalmış tekniklerden ötürüydü. Köylerde çiftçilik, hayvancılık ve birçok başka alanda kullanılan araçlar ve eski yöntemler verimsizliğin en temel sebeplerdendi (Tonguç, 2019, s. 43-44). Bunun yanı sıra köylülerin dünyadan bir haber olmaları ve kendileri ile birlikte yaptıkları işleri geliştirmeye pek meraklı olmamaları içinde

bulundukları zorlu koşulları daha da içinden çıkılmaz bir hale sokmuştu. Köylülerin yaşamlarının belki de her gününde onları alakadar eden bazı temel unsurlar ile olan ilişkilerinin geliştirilmesi lazımdı. Konu tarım ve hayvancılık ile alakalı olunca en temel unsurlardan biri hava koşullarını bilmektir (Tonguç, 2019, s. 45-46). İklim koşullarının belirlediği doğrultuda coğrafyalar şekillenmektedir ve doğa ile iç içe yaşayan kimseler hangi mevsimde ne gibi önlemlerin alınması gerektiğini veya mevsimlerin getirdiği olumlu ve olumsuz etkenleri bilmeli ve bunlardan maksimum verim çıkartması gerekmektedir. Yaşadıkları bölgenin iklimi ve hava koşulları evlerin yapımını, kıyafetleri, yenmesi mümkün olunan yiyecekleri gibi daha birçok konuyu belirlemektedir. Bütün bular düşünüldüğünde havanın neler getirip neler götüreceğinin farkında olan bir köylünün tarlasından alacağı verimde ciddi bir değişim olabilmektedir. Hava koşulları ile bağlantılı olan toprağı bilmek ve verimli biçimde işleyebilmek de en mühim konulardandır. Toprak verimli ve doğru yöntemlerle işlenirse alınan verim de artacaktır (Tonguç, 2019, s. 45-48). Ancak yanlış işlendiği durumda toprak kıtlığa dahi sebebiyet verebilir. Modern tekniklerle işlenmiş toprak ile ezbere işlenmiş toprak arasında verimlilik açısından büyük farklar gözlenebilir. Toprak kadar etki eden diğer bir değerli unsur ise sudur (Tonguç, 2019, s. 45-48). Köyler sıfırdan kurulurken insanlar iklim koşullarına, toprak verimliliğine ve suya olan erişimi göz önünde bulundururlar. İnsan, hayvan ve bitkilerin hayatlarını devam ettirebilmesi için hayatidir. İçme suyunun yanı sıra tarlalar sulamak için ve hayvanları yetiştirmekte kullanılacak olan suya da erişim kolay olmalıdır. Bu nedenlerden ötürü su kaynaklarına yakın yerlerde yerleşimler görülmektedir. Ancak doğal olayların göz ardı edilip su kaynağının dibine yapılan yerleşimlere hayat veren su, sonlarını da hazırlayabilir. Bu durum sel felaketleri ile her şeyi yıkıp geçen suyun gücünü ve dengesinin ne kadar önemli olduğunu anlatmaktadır. Suyu kontrol edebilmek için devletin tıpkı toprakta

olduğu gibi yine köylülere yardımcı olması gerekmektedir. Bu gibi bölgelerde barajlar ve köprüler yapma yolu ile köylüye destek olunmalıdır. Devlet desteği olmadan köylünün kendi kendine üretkenliğini ve verimliliğini arttırmasını beklemek anlamsız bir bekleyiştir (Tonguç, 2019, s. 43-48).

Köylü özgürlüğüne düşkün bir kimsedir, içinde yaşadığı çevresi zor ve acımasızdır. Zor zamanlar geçirebilir ancak esasında rahatlık içerisinde yaşamak ister. Rahatına düşkün olması yüzünden kimi zaman kendi öz evlatlarının geleceğini bu uğurda umursamayabilir. Zor zamanlar içerisindeyken saldırgan olabilir ancak güçlü ve yetkili kişiler karşısında hemen teslim olur. Köylü elindeki imkanları kullanarak asgari olarak işlerini halledebilir ve bununla kendisinin ve ailesinin geçimini sağlamaya çalışır. Karşılaştığı zorlayıcı doğa, ekonomi ve çevre şartlarına karşı çözüm üretemeyince, mecburen onlara boyun eğmek durumunda kalmıştır ve bu durumun nedenlerini sorgulayamamaktadır (Tonguç, 2019, s. 81-82).

“Köylü, hayatında değişiklik doğuran, faydasını gözle göremediği şeyleri teessürle karşılar; onun ruhu, basitliğe, yeknesaklığa mütemayildir. Ülküsü budur. Bunu evinin, elbiselerinin, ev eşyasının yapılışında, ona ait her şeyde ve bütün hareketlerde görmek mümkündür. Babadan, ecdattan kalma adetlerde değişiklik onu üzer, kızdırır, korkunç sonuçlar alan menfi hadiselerle bile sevk edebilir.

O bir fayda görmedikçe, yaşamakta olduğu yeknesak hayat tarzını değiştirmekten çekinir ve korkar. Çünkü hayatı daimi surette başkalarının nezareti altındadır. Herkesi yapmadığını tek başına yapmak, bu suretle onlardan ayrılmak hem tehlikeli hem doğru değildir. Hayatta, telakki bakımından yalnız

kalış ve çok cihetli oluş, sık sık kalıp değiştiriş onu korkutur.” (Tonguç, 2019, s. 83).

İnsan, içerisinde yaşadığı düzen ne kadar değişirse o kadar rahatsız olur. Belli bir düzenin içerisine doğup büyümek onu özümsemek anlamına gelir. O dönem köylerde yaşayan insanlarda haliyle içinde bulundukları düzenin ve sistemin değişmesine pek yanaşmıyorlardı. Büyüklerinden kendisine kadar gelmiş olan düzenin değişmesi demek geleneklerinin değişmesi demektir ve bu korkunç ve üzücü bir durumdur. Çünkü onların yaşam biçimlerini değiştirmek demek, belki de onların geleneklerine bir hakaret olarak algılanabilirdi. Köylünün bir safta yer alması için soyut beklentilerden ziyade elle tutulur neticeler olmalıydı. Köylünün bilgi eksikliği vardı ve dünya genelinde yapılan atılımları takip edememesi onu, kendi yaptığı işlerin benzerlerinde bile, denklerinin gerisinde bırakıyordu. Modern teknik ve aletler köylülerin ulaşımının epey uzağındaydı, dolayısıyla köylüler bir başlarına bırakılırsa verim ile üretkenlik kendiliğinden artmayacaktı. Köyler eğitimsiz bırakılırsa gelişme sağlanamayacaktı, köylülerin düşünce biçimlerinin değiştirilmesi gerekmektedir. “Köyü kalkındırmak değil, canlandırmak lazımdır. Bu da köylüleri tabiatı ve mukadderatı yenebilecek hale getirme amacı güden ve onun metotlarına göre işletilen bir eğitim teşkilatı kurmakla mümkündür.” (Tonguç, 2019, s. 49-50). Köy yerlerinin şehirlerin aksine daha az ısıldayan, modernleşmemiş ve döneminin gerisinde kalmış olmasının sebebi köylülerin üşengeç, memnuniyetsiz ve kabiliyetsiz olmaları değildir. Onlar da şehirlerde yaşayanlar gibi bolluk içerisinde ve kaliteli yaşam koşullarına sahip olmak isterler elbet, ancak mevcut koşullar köylünün bütün bu yükün altından tek başına kalmasına olanak sağlamamaktadır. Köylü ancak mevcut durumunu korumaya çalışıp daha da kötü bir hale düşmemek için çaba gösterebilir, daha fazlası imkanlar dahilinde değildir. Köylerin bu durumda olmasının sebebini anlamak için belki de

şehirlere bakmak gerekmektedir. Şehirler uzun yıllardır köylerin gücünün kendisi için çalışmasını sağlamıştır ve bir nevi emeğini sömürmüştür.

“Şehirlerde oturan sömürücü insanların mihaniki ve ezbere hareketleri yüzünden öyle devirler görülmüş ve öyle köyler peyda olmuştur ki, buralarda nesli idare ettirebilecek yaşta ve kabiliyette erkek kalmadığı için, trajik bütün meseleleri arka plana atan zürriyet meselesi günün aktüel ve öz meselesi haline gelmiştir. Köy öyle zamanlar görmüştür ki bütün erkeklerinden, onları bir daha görmemek üzere bir an içinde mahrum kalmıştır. İç harplere sahne olan öyle köyler yanmıştır ki savaştan sonra yuvalarına dönen köylüler, evlerinin yerini bile bulamamışlardır. Köylerin öyle zamanları olmuştur ki, bütün köy halkı aylarca yiyecek yabani ot bile bulamamışlardır.” (Tonguç, 2019, s. 95).

Köylülerin istismar edilmiş bunca yıllık emeğinin karşılığını verecek bir sistem bulunmalıdır. İsmail Hakkı Tonguç, düzenin böyle olmasına sebebiyet veren kişilerin, köylerin canlandırılmasına karşı geleceklerini de belirtmiştir. Köyleri eğitim yoluyla yeniden ışıldayan yerler haline getirmesi bazı kesimlerin hoşuna gitmeyecektir. Yine aynı kimseler fikir sahibi ve sorgulayıcı köyler istemeyeceklerdir, onlarla aynı vatandaşlık haklarının olduğunu unutup her zaman pastadan fazla pay alma arzusunda olacaklardır (Tonguç, 2019, s. 96-97). Bu sebeplerden ötürü köylüler eğitim yoluyla aydınlatılmak zorundadır ki sadece köyler değil bütün ülke gelişip ilerleyebilsin.

3.2. Köy Enstitüleri’nin Yasal Dayanakları ve Açılma Süreci

Eğitmen Kursları ve Köy Öğretmen Okulları’nın olumlu sonuçlar vermesinin ardından bu kuruluşların bir ilerisi olarak görebileceğimiz Köy Enstitüleri’ni açmak için yasal düzenlemeler yapıldı. Üç sene süren bir ön çalışmadan sonra, 17 Nisan 1940

tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu meclisten geçmişti (Altunya, 2002, s.11). Bu on yedi maddelik kanun ile birlikte toplamda on dört tane Köy Enstitüsü açılacaktı ve bu açılacak enstitülerin temel dayanağı bu kanun tasarısıydı (Koçer 1976, s116-120). Bu kanunun çıkabilmesinde önemli rol oynayan Köy Öğretmen Okulları girişimiydi, çünkü orada alınan sonuçlar Meclis üyelerin çoğunluğu için ikna edici sonuçlar vermişti. Ancak bazı üyeler enstitülerde sadece köylü çocuklarının eğitim görmesine karşı çıktılar bunun yerine herkese açık olması gerektiğini savundular. Sadece köy çocuklarının eğitimi için hazırlanan bir müfredat köy çocuklarının kullandıkları dili farklılaştıracak ve askeriye hakkında farklı görüşlerin oluşmasına sebebiyet verecektir bu durum da nesiller arasında bir kopukluk yaratacaktır (Kirby, 1962, s. 200). Bu itirazda bulunan üyeler enstitülerin tam olarak gayesine hakim olmamakla birlikte ülkedeki birlik ve beraberliğin bozulmasında endişeleniyorlardı, ancak bu pek de yerinde bir endişe değildi. Meclis üyelerinin çoğunluğu ülkenin kalkınması adına en gerçekçi çözüm olarak gördükleri için bu girişimi destekliyordu. İsmail Hakkı Tonguç alınan karardaki maddeleri ve amaçlarını şu şekilde özetlemişti;

“3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’nun birinci maddesi bu kurumların amacını ve ziraat işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde açılacaklarını; üçüncü maddesi, enstitülere tam devreli köy okullarını bitirmiş sıhhatli ve müstait köylü çocukların seçilerek alınacaklarını; beşinci maddesi, bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenlerin Maarif Vekilliği’nin göstereceği yerlerde 20 sene çalışmaya mecbur olduklarını; altıncı maddesi, enstitülerden mezun öğretmenlerin tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini göreceklerni ve görevli bulundukları köylerde bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik

edeceklerini, köylülerin bunlardan faydalanmalarını sağlayacaklarını kesin olarak saptamaktadır.” (Tonguç, 2019, s. 596).

Yukarıda gösterdiğimiz gibi alınan kararlardan yola çıkılarak görülmüyordu ki; Köy Enstitüleri’nden mezun olup köylerde öğretmenlik yapacak kişiler normal öğretmenlerden farklı olacaklardı. Normal öğretmenler köy yerine geldiklerinde bu bölgede 20 yıl gibi bir süre kalmak zorunluluğunda olmuyorlardı, olsalar bile bunu başarabilecek donanım ve yerel bilgiye sahip değillerdi. Ancak köyün koşullarını bilen ve köy yerinde büyümüş çocukları alıp donanımlı birer öğretmene çevirince bu kişiler köy okullarında öğretmenlik yapmak için ideal kişilere dönüşüyorlardı. Köylüler bu kişilerin aldığı eğitimden de faydalanabileceklerdi, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenin köy halkı için yol gösteren bir kişi olması planlanıyordu. Çünkü enstitülerde aldığı eğitimle geleneksel tarım veya hayvancılıktan ziyade modern tekniklerle birlikte daha verimli ve üretken bir yaklaşıma sahip olunacaktı.

Köy enstitülerinin dayandığı başka bir yasaya göre; “7 Temmuz 1939 tarih ve 3704 sayılı Köy Eğitim Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun çıkarılarak bu okullara hazine arazisinden yer ve döner sermaye ayrılması sağlandı.” (Altunya, 2002, s. 11). Ülkenin içinde bulunduğu mali yetersizliklere rağmen bir şekilde Köy Enstitüleri desteklenmeye çalışılıyordu. Bunun asıl sebeplerinden biri de anı kurtarmak için yapılmış bir adımdan ziyade ülke adına kalıcı ve üretken bir sistem olma ihtimali olan bir yatırımdı bu enstitüler, çünkü ülkenin geleceği bu köylü çocukların da payı olabilirdi. Dolayısıyla enstitülerin sayısını arttırmak oldukça mantıklı bir adım olacaktı. “1945’e kadar 20, 1948 yılına kadar 21 tane Köy Enstitüsü kuruldu ve birçok Eğitim Kursu açıldı. 1943 yılında 4459 sayılı yasa ile bazı Köy Enstitülerinde ‘Sağlık Kolu’ da açıldı. Bu kol; köy ebesi ve sağlık memuru yetiştiriyordu.” (Altunya, 2002, s.13). Daha fazla sayıda enstitü demek daha fazla köy

çocuğuna ulaşmak ve üretkenlik anlamında süreci hızlandırmak demektir. Sayı arttıkça yukarıda bahsedildiği gibi bazı enstitülerde farklı kollar açma şansı da doğuyordu ve köylerde duyulan ihtiyaçlar daha kapsamlı bir biçimde karşılanabilecekti.

Köy Enstitüleri'nin açılmasındaki temel gaye köy öğretmenleri yetiştirmek ve köyde yaşayan diğer meslek gruplarının köye faydalı ve verimli olmasını sağlamaktır. Bu çok zorlu ve uzun bir süreç olacaktı, birkaç yılda bu amaca ulaşmayı beklemek gerçekçi olmazdı. Enstitüleri açmadan önce bu amaca ulaşmayı kolaylaştıracak koşulları bir araya getirip üretken bir ortam sağlamak gerekiyordu. Öncelikle belirlenmesi gerek konulardan biri, açılacak olan enstitünün seçili bölgeye ve orada yaşayan insanlara nasıl faydalı olacağını saptamaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için o bölgeyi ve koşullarını bilen, köye yabancı olmayan, köyün gerçeklerinin farkında olan bir yaklaşıma sahip olmak gerekmektedir. Planlamayı yaparken ülkenin içerisinde bulunduğu finansal durumu göz ardı etmemek gerekiyordu. Dolayısıyla ideal şartlardan ziyade gerçekleri planın temeline koymak icap ediyordu. Planlamadaki önemli hususlardan biri de köyde eğitim verecek öğretmenleri seçmektir. Bütün bu hususları göz önünde bulundurup plan ve program hazırlandıktan sonra yapılması gereken şey elde edilen veriler ve planlamalar doğrultusunda bir kanun tasarısı hazırlayıp meclise sunmaktır (Tonguç, 2019, s.586).

3.2.1. Köy Okulu Öğretmenlerinin Fikirleri

Köy okulu nasıl olmalıdır sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar oldukça tutarlı ve gerçekçi olmuştur. Köy halkının çoğunun elinde büyük ve verimli tarlalar yoktu. Bazı köyler geçimlerini hayvancılık, balıkçılık, arıcılık madencilik gibi işlere sürdürmekteydi. Öğrencilere bu meslekler ile ilgili değerli ve derin bilgiler verilmeliydi

ayrıca evlerinde ve rutin hayatlarında kullanabilecekleri önemli bilgiler öğrenciler ile paylaşılmalıydı. Bunları mümkün kılabilmek için okulun kurulduğu bölgenin oldukça geniş olması gerekmektedir. Köy okulunda hayvancılık da yapılmalıydı çünkü bu hayvanları eti ile köyün et ihtiyacı karşılanabilir ve hayvan alım satımı ile de maddi bir getiri elde etmek mümkündü. Hayvancılık işlerini doğrudan çocukların yapması daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktı. Ayrıca öğretmenlerin bir başka tavsiyesi de tavukçuluğa başlayıp hızlıca bu konuda gelişilebileceği yönündeydi. Tavukların sayısı arttırılırsa yumurtalarında da köyün maddi gelirine katkısı olacaktı. Bir diğer önemli madde ise eczanelerin açılmasıydı. Hem köy okulunun hem de köylülerin faydalanabilirdi. Bir deponun bulunması epey alanda köy okulu için çok faydalı olacaktı. Öğretmenlerin üzerinde durduğu en önemli konu ise devamsızlık problemiydi. Öğrencilerin ailelerine yardım etmek için sık sık devamsızlık yapacaklarını düşünen öğretmenler, okulun yarım gün olabileceğini söylüyorlardı, günün ikinci yarısında, öğleden sonra, çocuklar okulda devamsızlık yapmadan ailelerine yardım da edebileceklerdi. Bütün bu görüşler köy yerlerinde eğitim verecek olan öğretmenlerin fikirleriydi hepsi köy yerinin gerçeklerinden oluşan gerçek beklentilerdi, dolayısıyla başka kimselerin ürettiği diğer fikirler ne denli ideal olsalar bile enstitülerin temelini sağlam olması için, bu öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınmalıdır (Tonguç, 2019, s.587-491). Aksi takdirde Köy Enstitüleri, temeli sağlam olmayan bir binaya benzeyecekti. Temeli sağlam olmayan binalar düşük şiddetli depremlerde bile sallanıp yıkılırlar.

3.2.2. Eğitim Şurası'nın Fikirleri

Eğitim konusunda birçok uzman kişinin de katılımıyla Eğitim Şurası, Ankara'da, 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında bir araya geldi, köy okulları ve öğretmen yetiştirme problemleri üzerine fikir alışverişinde bulunuldu. Bu toplantılarda

ilkokul eğitiminin tam olarak istenildiği gibi ilerlemediği üzerine fikir birliğine varıldı. Aynı zamanda köy yerlerindeki öğretmensiz köyler ile ilgili kalıcı ve net çözümler üzerinde durulması gerektiği anlaşıldı. Çünkü köy yerine atanan öğretmenler çeşitli bahanelerle bu bölgelere gitmiyordu veya kısa bir süre kalıp dönüyorlardı. Ülkenin eğitim seviyesinin artması ve ileri medeniyetlere yetişebilmek adına ilkokul eğitiminin ne denli önemli olduğu katılımcılarca zaten benimsenmiş durumdaydı ve bu toplantıda bu problemin zaruri bir dava olduğu konusunda görüşler birleşti. Bu problemin çözümünün en basit yolunun ise köylere fazla sayıda öğretmen yetiştirmek olduğu katılımcılar tarafından kabul edildi (Tonguç, 2019, s.595). Eğitim Şurası'nın aldığı kararları İsmail Hakkı Tonguç kısaca şöyle özetlemiştir;

“1) Nüfusu 400’den fazla yerlerde beş yıllık ilk tahsilin, arz edilen inkişaf [gelişme] programı içinde öğretmenler vasıtasıyla temin edilmesi.

2) Nüfusu 400’den aşağı yerlerde en az üç yıllık tahsilin eğitimci teşkilatı delaletiyle sağlanması.

3) Halen üç yıl tahsil gösteren okulların beş yıllık ilk tahsil yapmalarının temini.

4) Pansiyonlu ve gündüzlü köy bölge okullarının açılması.

5) Eğitimcilerin tedrici ve zirai işlerinde görülen (çoğu Tarım Bakanlığı’nı ilgilendiren) noksanların tamamlanması.

6) Evlerinde Türkçe konuşulmayan yerlerde eğitimci teşkilatının tatbik edilmemesi.

7) Köylerde okutulamayan çocuklar için öğretmen yetiştirmek üzere mevcut 11 ilköğretmen okulunun köyde ve şehirde layıkıyla vazife ifa edecek öğretmenler yetiştirecek hale getirilmesi.

8) Yeni açılan ve köy çocuklarına bütün işleri yapabilecek şahsiyeti, imkanları veren ve bu meyanda öğretmen yetiştiren Kızılçullu, Çifteler, Gölköy, Kepirtepe köy öğretmen okulları gibi müesseselerin bir inkişaf [gelişme] planı dairesinde arttırılması.

9) Köy ve şehir okulu binalarını yaptırmaya yarayacak sandıkların kurulması.

10) Köy öğretmenlerinin huzur içinde çalışmalarını temin edebilmek için şu hususların sağlanması: a) yatacak yer (ev), b) ecza dolabı, c) köy sağlık müfettişleri, d) bulunduğu köyde eser bırakmış olan öğretmenlere nakti mükâfat verilmesi, e) okullara, ziraat işleri için gereken vasıtaların tedarik edilmesi, f) köy öğretmenin ektiği araziden faydalanmasına engel olan kayıtların kaldırılması, g) öğretmen çocuklarının ortaöğretime kavuşturulmasını sağlayacak tedbirlerin alınması.” (Tonguç, 2019, s.595).

Alınan bu kararların ortak amacı köy yerinde verilen eğitimi geliştirmeyi hedeflemekteydi. Köy okullarındaki genel araç gereçlerin eğitimin sağlanabilmesi için tedarik edilmesi gerekiyordu. Öğrencilerin aldıkları eğitim yılları artıyordu ve daha kapsamlı hale getiriliyordu, hem de öğretmenlerin verdikleri emeğin karşılığını almaları yönünde atılan adımlar vardı. Köy öğretmenine kalacak bir yer verilmesi sağlık koşullarının iyileştirilmesi gibi ihtiyaçlar ne kadar temel ihtiyaçlar gibi görünse bile, köy öğretmenlerinin bu gibi ihtiyaçları karşılanmıyordu ve dolayısıyla öğretmenler köylerde öğretmenlik yapmak istemiyordu. Eğitim Şurası’nın aldığı kararlarla birlikte öğretmene verilen değerin de arttığı görülmüyordu. Çünkü gaye köyleri kalkındırmak ve canlandırmaksa öğretmenler olmadan bu işin üstesinden gelinemezdi, Eğitim Şurası da bu durumun farkındaydı.

3.3. Enstitülerin Konumlanacağı Bölgeler ve Karşılaşılan Problemler

Kanun tasarısının onaylanıp meclisten geçmesi ile birlikte hazırlıklar hızlanarak devam etmeye başlanmıştı. Köy Öğretmen Okulları'nın bulunduğu üç bölge Çifteler, Gölköy ve Kızılçullu'da var olan yerleşimler Köy Enstitüsü çatısı altında devam edecekti. Bu bölgelerde üç yıl süren eğitim Köy Enstitüleri ile birlikte beş olarak değiştirildi (Kirby, 1962, s.200). Enstitüler genellikle ulaşımı kolaylaştırmak adına tren istasyonlarına uzak olmayan yerlerde konumlandırıldı, tabi bu seçilen bölgelerin topraklarının tarım yapmaya uygun verimli yerler olmasına dikkat edildi. Belirlenen bu bölgelerde suya ulaşım, yerleşim, tarla ve araç gereç imkanlarının olması zaruriydi, aynı zamanda pazaryeri sağlık ocakları ve hükümet binalarına da çok uzak olmamalıydı (Kirby, 1962, s.202). Ülke topraklarına dengeli olarak yayılmak için stratejik konumu değerli olan yerler seçildi. Komşu illerden ulaşım kolayca sağlanacak yerler olması gerekmekteydi. Böylelikle ülkenin her köşesindeki köy çocuklarına erişim sağlanmaya çalışıldı. Enstitü sayısı daha fazla olsa belki bu erişim de daha çok çocuğa ulaşmak için sağlanacaktı ancak eldeki mevcut durumda yukarıda bahsedildiği gibi bir strateji düşünmek oldukça mantıklı bir karardır. Açılan her enstitü sadece bulunduğu şehir için değil komşu şehirler için de açılmış bir eğitim yuvası olarak gösterilebilirdi.

Planlama yaparken karşılaşılan zorluklarla mücadele etmek yıpratıcıydı ancak bu planlar pratiğe döküldüğü zaman çok daha ciddi engellerle karşılaşılmaktaydı. Kurulması planlanan enstitülerin hızlıca açılması gerekiyordu, çünkü kış aylarına kalırsa değil eğitim vermek bazı bölgelerde enstitü binalarını dahi kurmak oldukça zor olacaktı. Tarımsal anlamda da hasat dönemini kaçırmak ve hatta bir yıl boyunca o tarım alanlarını işleyememek çeşitli problemlere sebep olabilirdi. Meclis bu kanunu onaylamıştı ancak enstitülerin bir an önce kurulup işe koyulmalarını bekliyorlardı. Uzun vadede bir sonuç henüz beklemiyorlardı belki ama en azından enstitülerde

eğitimin verilmeye başlanıldığını görmek ve devletin maddi desteğinin boşa gitmediğini görmeyi arzuluyorlardı.

Enstitülerin açılması planlanan yerler bazen büyük problemlere sebebiyet verebiliyordu. Örnek vermek gerekirse Balıkesir / Savaştepe bölgesindeki enstitünü açılmadan önceki durumu ile açıldıktan sonraki durumu arasında oldukça büyük bir fark vardı.

“İlk değişikliği daha kanun geçmeden önce yapmak zaruret haline geldi.

Buna, o zaman ideal bir fırsat gibi gözüken bir şey sebep olmuştu. İzmir ile Çanakkale arasında demiryolu üzerinde bir köy olan Savaştepe halkı, orada bir enstitü kurulduğu takdirde arâzi ve kolaylıklar sağlayacaklarını vadetmişlerdi. Fakat direktör Sıtkı Akay işe başlamak üzere gelince beklenmedik bir tavırla karşılandı. Beraberinde getirdiği yükü indirmek ve taşımak için ücretle çalışacak biri bile çıkmadı. O zaman öğrenildi ki, teklif kendini göstermek isteyen bir valinin zoru altında yapılmıştı. Direktör, halkı sözlerinde durmaya zorlamak veya geri dönmek veya duruma aldırmadan işe zorluklar altında girişmek şıkları karşısında kaldı. Sonuncu şıkka karar verdi ve vadedilen iyi toprakların yerine köyün eteklerindeki sahipsiz ve bakımsız topraklara razı oldu. (1) Bu durum yüzünden bu enstitünün gelişmesi iki kat güç oldu. Başlangıçta ideal gibi gözüken bir durum, ilk köy enstitülerinin büyük baş ağrılarından biri haline geldi.” (Kirby, 1962, s.202).

Yukarıda da anlatıldığı gibi tahmin edilmesi oldukça güç zorluklar planlamaların ve işleyişin aksamasına sebebiyet vermekteydi. Bu olayın enstitü adına olumsuz şekilde sonuçlanmasının temel sebebi valinin halkı istemedikleri halde kendi çıkarları için söylemlerde bulunmalarını sağlamasıydı. Enstitülerin açılmasının temel

amacı; toplum çıkarı için uğraşmak olsa bile bireysel çıkarlar uğruna enstitüleri kullanma çabası içerisinde olan kişiler daima ortaya çıkmaktaydı.

Enstitüler konumlandırılırken karşılaşılan zorluklar kadar güç olan başka bir konu ise gerekli malzeme ve eşyaların teminiydi. Karşılaşılan zorluklar iki farklı sebepten kaynaklanıyordu; içsel ve dışsal faktörler. İçsel faktörlerin temelinde ülkenin içerisinde bulunduğu ekonomik zorluklar yer alıyordu. Bununla birlikte Köy Enstitüleri için ayrılmış bütçe yetersiz kalıyordu. Enstitüde eğitimin sağlanabilmesi için sınıflarda olması gereken kalem, defter, tahta gibi materyallere ulaşım kısıtlıydı. Bununla beraber öğrenciler yatılı olacakları için yatak, yorgan, yastık vb. eşyalara da ihtiyaç vardı. Enstitülerin yapımı için gerekli tuğla ve çimento gibi inşaat malzemelerinin toptan temini için de imkan yoktu. Enstitüler açılmadan önce siparişler verilmiş değildi dolayısıyla hiç bir yerde halihazırda mevcut sayıya yetecek kadar malzemeler ve eşyalar toplu halde bulunmuyordu. Zaten bütün malzeme ve eşyaları eksiksiz alacak bir bütçe de enstitülere verilenin çok üstündeydi. Ülkenin durumu buydu ve elden gelen tek şey temin edilmesi nispeten kolay olan malzeme ve eşyaları almaktı ve diğer gerekli ürünler için benzeri veya idare edilebilecek bir alternatifinin kullanılmasıydı. Dönem olarak Köy Enstitüleri bütün ülkelerin savaşta olduğu İkinci Dünya Savaşı'na denk gelmekteydi ve dışsal faktör olarak, yukarıda belirtildiği gibi, komşu ülkelerden yardım almak imkansızdı, çünkü ithal ürünlerin fiyatları savaştan ötürü katlanmıştı ve bunu karşılayabilecek maddi imkanlar zaten mevcut değildi (Kirby, 1962, s. 208). Hal böyleyken enstitüler bir yolunu bulup eldeki kendi imkanlarıyla sorunlara çözüm üretmek durumunda kalmıştı. Malatya / Akçadağ Köy Enstitüsü'nün kuruluşunda içme ve sulama suyu ile alakalı problemler yaşanıyordu, köylülerin yardımı ile suya ulaşım problemi ortadan kalktı, ancak kalıcı bir çözüm olabilmesi için mali desteğe ihtiyaç vardı (Kirby, 1962, s. 209). Zorlu kış şartlarında suyolları donabiliyordu, çünkü

herhangi bir koruması veya kaplaması yoktu ve kar ile doğrudan temas halindeydi (Kirby, 1962, s. 209). Hal böyleyken enstitülerde çalışan kişiler gelip buzlanan yerleri kırmak durumundaydılar. Burada bahsi geçen su yolu enstitüye yaklaşık on üç yıl kadar bu şekilde su ulaştırdı, ancak bu on üç yılın sonunda gerekli olan su tesisatı yeraltından geçecek şekilde kurulabildi (Kirby, 1962, s. 211). Enstitünün ne kadar verimli olduğu ekonomik desteğin gelmesi konusunda, görüldüğü gibi, pek de önem teşkil etmemektedir. Akçadağ Köy Enstitüsü verimli ve düzgün işlemesine rağmen su tesisatı için gerekli olan desteği ancak on üç yıl sonra alabilmişti. Bu durum ülke ekonomisinin ve Köy Enstitüleri'ne verilen bütçenin ne kadar kısıtlı olduğunu göstermektedir. Henüz kuruluş aşamasındaki Köy Enstitüleri'nin karşılaştıkları problemler ve zorluklar bitmiyordu. Enstitülerin işler hale gelmesi için en önemli unsurlardan biri eğitimcilerin eksikliği idi. Eğitim olarak ortaokul seviyesinde olması planlanan Köy Enstitüleri için ülkede zaten az sayıda bulunan öğretmenlerden yeterli sayıda bulunamıyordu. Şehirlerde öğretmenlik yapanlar ise köylerde yaşamaya sıcak bakmıyorlardı. Öğretmen, hatta köyde doğmuş bile olsa, şehirde aldığı terbiye ve tahsil, şehirselleşme ile tanışma yüzünden, çok defa köye karşı yabancılaşmış, köydeki yaşam şekilleri için anlayışını kaybetmiştir. Köy hayatı ona değersiz ve gayesiz görünür. O, köyde adeta garipser. Bu gibi ön hükümlerle köye giden insanın, köye ısınması ve köyü sevmesi asla mümkün olmaz. (Tonguç, 2019, s. 579).

Öğretmenlerin neden köylerde yaşamak istemediklerini, kısaca yukarıdaki şekilde açıklayabiliriz. Köy yerinde yalnız ve medeniyetten uzak hisseden öğretmenler yaşadıkları bölgenin geri kalmış olmasını istememekteydiler. Köyde doğmuş ancak şehirde eğitim görmüş kimseler köye geri dönmeyi maksatsız ve geriye atılmış bir adım gibi görmekteydiler. Her şeye rağmen köyde öğretmenlik yapmaya gelen kişiler ise, şehirdeki düzenin aksine, burada tek sınıfta çok sayıda farklı yaş gruplarından

öğrencilere ders vermek durumunda kalmaktaydı. Karşılaşılan bir başka problem ise ders ortamının yetersiz olmasıydı, sınıflardaki aydınlatma, masa, sandalye ve diğer birçok araç gereç eksik veya yetersizdi (Koçer, 1976, s.110-111). Okul ortamında sadece bunlar değil daha karşılaşılan birçok zorluk ve engel vardı. Köy yerinde öğretmenlik yapanların yaşadıkları evler de şehirdekilere kıyasla epey zorlayıcı haldeydi. En temel ihtiyaçları dahi karşılamakta zorlanan bir köy ortamı haliyle kimsenin yaşamak ve çalışmak için ilk tercihi olmuyordu. Bir başka durum ise gıda ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgiliydi. Temel yeme içme gibi ihtiyaçları bazı köylerde temin edebilecek durum şehirdekilere kıyasla bir hayli kötüydü. Gıda gereksinimlerini karşılayamayan köyler bu gibi ihtiyaçları karşılamak için yan köylerden destek alınmaktaydı. Yollar ve ulaşım şartlarının durumunu da göz ardı etmezse, sadece meyve sebze ulaşmanın bile ne denli zor olabileceği ortadadır. Yine giyim kuşam için harcanan emek de bir hayli fazlaydı çünkü kıyafet almak isteyen bir öğretmen mecburi olarak köyden şehre gitmek durumunda kalmaktaydı (Tonguç, 2019, s. 580). Köy öğretmenliğinin koşulları bu denli zor bir haldeyken, köyün öğretmenlerini o köyde doğup, büyümüş kişileri eğitip oranın öğretmeni haline getirme fikri oldukça makuldü. Köyün toprağına ve memleketine sadık kişileri öğretmen yapmak elle tutulur tek çözüm yolu gibi görünmekteydi.

3.4. Enstitülerde Eğitim Kadrosu

Köy Enstitüleri'nde eğitimlik ve öğretmenlik görevlerini ilerleyen yıllarda enstitü mezunları yapacaktı, en azından plan bu yöndeydi ancak sistem henüz oturmadığı ve meyve vermeye başlamadığı için, ilk başlarda oldukça güç durumlarla karşılaşıldı.

“17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, Köy Enstitülerine öğretmen alınacak kaynakları şöyle saptamıştır: 1. Üniversite yüksekokul mezunları; 2. Gazi eğitim Enstitüsü mezunları; 3. İlköğretim okulları mezunları; 4. Köy Enstitüsü mezunları; 5. Erkek sanat enstitüsü ve kız enstitüsü mezunları; 6. Ticaret lisesi mezunları; 7. Orta ziraat okulları mezunları; 8. İnşaat-usta okulları mezunları; 9. Bunlardan başka her türlü teknik ve meslek okulları mezunları. Enstitülerde ayrıca, ‘mütehassıs’ (uzman) işçiler yevmiye veya aylık ücretle ‘usta öğretici’ olarak çalıştırılabilirler.” (Altunya, 2002, s. 45).

Yukarıda bahsi geçen eğitim kadrosu kimilerince zayıf ve yetersiz görülmekteydi. Ancak açılacak okul sayısı ve verilecek eğitim düşünüldüğünde bu görüş aslında pek de gerçeği yansıtmamaktaydı. Savaştan çıkmış olmanın verdiği etkinin hala devam ettiği yıllarda kalkınmaya çalışan bir ülkenin birçok ekonomik kısıtlamalarla karşı karşıya olduğunu düşünülürse, bazı kararların mecburiyetten dolayı alındığı daha açık bir şekilde ortaya çıkacaktır. Verilmek istenen eğitim teorikten ziyade pratik üzerine odaklandığı için, enstitülerde eğitim veren öğretmenlerin, günümüzdeki öğretmenlerden farklılık görünmesi normaldir. Öğretmenlik veya eğitimlik yapacak kişilerin belli alanlardaki eğitim kurumlarından mezun olmaları kimi zaman yeterli bulunmaktaydı. Örnek vermek gerekirse; tarım ile alakalı bir konu üzerine eğitim verecek bir kimseye ihtiyaç duyulduğunda, ziraat okullarından birinden mezun olmuş bir kişinin yeterli bilgi ve birikimi olduğundan dolayı, köy öğrencilerine etkili ve uygulama yönlü bir eğitim verebilecek birikimde olacağı varsayılmaktaydı, keza öyle de oldu (Koçer, 1976, s.109-111) . Eğitimciler ve öğretmenlere olan inancı ve güveni tam olan İsmail Hakkı Tonguç öğretmen kadrosunu yetersiz bulan kişilere şu şekilde cevap vermiştir; “Köy enstitülerinin öğretmen kadroları diğer orta dereceli

öğretim kurumlarımızın kadrolarıyla mukayese edildiği zaman, onların hiçbirinden hem nitelik hem de nicelik bakımından eksik değildir. Enstitülerin bu yönde kusurlu göstermeye kalkışanlar, hakikati tahrif eden ve iyi niyet sahibi olmayanlardır.” (Tonguç, 2019, s.631).

İsmail Hakkı Tonguç’un burada cevap verdiği kişiler esasında en baştan beri enstitülere karşı çıkan ve her fırsatta yapıcıdan ziyade yıkıcı eleştiriler yapan karşıt görüşlü kimselere istinaden söylenmişti. Bakış açısı olarak da bazı farklar vardı. İsmail Hakkı Tonguç diplomalı biri yerine enstitü projesini kavramış ve vatanına bağlı olup fedakarlık yapma konusunda tereddüt etmeyen eğitimcilerin uygun tercihler olacağı düşüncesindeydi. Enstitü meselesi yeri geldiğinde fedakarlık yapan öğretmenler sayesinde daha etkili hale gelebildi, ellerindeki diplomanın üzerinde yazılandan ziyade kafa yapıları daha önemliydi. Elinde sadece diploma olan içi boş, kendini geliştirmemiş ve vatan millet sevgisi olmayan kimseler bu görev için pek de uygun olmamaktaydı. (Tonguç, 2019, s.637). Köylerin kalkınmasını amaçlayan bu projenin en önemli ayaklarından biri öğretmen ve eğitimci tercihleriydi. İsmail Hakkı Tonguç’a göre sadece diploma sahibi olmak ve belli okullardan mezun olmak bu projenin etkili olması için yeterli değildi, öğretmen ve eğitimcilerin köy enstitülerine inanan kimseler olması gerekiyordu ve yeri geldiğinde fedakarlık yapmaktan kaçınmayacak kişiler olması projenin etkili olabilmesi için çok önemliydi. Öğretmenler köylülerden daha fazla bilgi birikime sahip kimselerdi, dolayısıyla köyler için yol gösteren kişi olmak durumundaydılar, tıpkı mezun olunca köylerine dönecek köy enstitüsü öğrencileri gibi.

“Okul talebesinin öğretim ve eğitiminde bu talebeyi köylünün işlediği ve geçim vasıtası yaptığı toprak işleri ve diğer köy ihtiyaçları ile yoğurmayı birinci planda tutmalıdırlar... Köy kültürüne uygun düşecek sosyal eğitim ve öğretim tedbirleri ekonomik tedbirleri getirici, hazırlayıcı mahiyette olacaktır...

Köyde tatbik edilen öğretim ve eğitim her talebeyi, köyün sosyal işlerinde umumi menfaat için ferden çalışmaya ve komşularla işbirliği yapmaya içten istekli hale getirecektir... Bu kanunun ruhu yapıcı oluşunda görülür. Onun içindir ki, birçok maddelerinde birlikte çalışmak, yardımlaşmak, iş birliği yapmak gerektiğini anlatan hükümler vardır... Talebenin ruhuna ektiğimiz tohumları ana ve babaların idrak ve zihniyetlerinde de tutturduğumuz taktirde köyün kurtuluşu ümitleri tahakkuk edecek ve bu çalışmalardan canlı, hareketli köy doğacaktır...” (Tonguç, 1970, s. 228-229).

Temel fikir olan, mezun olanların köylerine dönüp öğretmenlik ve bir bakıma da liderlik yapması, gereği yukarı anlatılmıştır. Enstitülerden mezun olan öğrenciler artık öğretmen olduklarında sadece kendi öğrencilerine karşı değil bütün köye karşı sorumluluk sahibidirler. Çünkü mezun olan kişi sosyal hayatın işleyişinden, ekonomiden, topraktan ve eğitimden anlayan bir kimse olarak mezun olacaktır. Köydeki problemleri ve ihtiyaçları herkesten daha iyi tespit etmek için gerekli olan donanıma sahiptir. Bu kişinin sorumlulukları oldukça güçtür, elindeki ışığı karanlıkta kalmış köylülere yaymak durumundadır.

Öğretmen ve eğitimci kadar etkisi olan, hatta daha fazla etki sahibi kişiler enstitü direktörleriydi. 2. Dünya Savaşı dönemi olmasından dolayı yokluk ve kıtlık diğer ülkeler ve Türkiye için oldukça zorlayıcı bir dönem olmasına vesile oldu. Böyle bir dönemde enstitü direktörlerinin verdiği kararlar çok kritikti. Kendi çıkarlarından önce enstitülerin çıkarlarını göz etmek durumundaydılar. Geleneksel idare tarzında olduğu gibi işleri olurlarına bırakamazlardı; halkın parasının ziyan edilmesini umursamazlık edemeyecek durumda idiler. Köy Enstitüleri, ‘bal tutan parmağını yalar’ sözünün ilk defa olarak ahlâk çerçevesi içinde görülmediği devlet kurumları olmuştur (Kirby, 1962, s.205). Enstitülerin kuruluş döneminde, direktörlerin mecburiyetten

ötürü alması gereken bazı kararlar vardı ve başarısız olmaları durumunda bütün sorumluluk yine kendilerindeydi. Enstitü direktörlerinin bu denli bencillikten uzak olmalarının altında yatan sebep aslında gönüllü kişiler olmaları ve İsmail Hakkı Tonguç'un bizzat tanıdığı, test ettiği genç insanlar arasından seçmiş olmasıdır. Hatta zaman zaman genç direktörler görev yerlerinde zorlandıklarında İsmail Hakkı Tonguç kendilerine yardım etmek amaçlı diğer direktörlerin yanına götürüp gözlem yapmalarına şans vermiştir (Altunya, 2002, s.49). Yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmen ve eğitmen bulmanın ne denli zor bir süreç olduğundan bahsedilmişti, bu süreci de yine enstitü direktörleri üstlenmişlerdi.

“Enstitü direktörlerinin en büyük derdi istenilen sayıda ve kalitede adam bulamamak idi. Aksu Enstitüsünün direktörü, Tonguç'un bu işi başarmayı kendisine bıraktığını anlatır. Bütün tanıdıklarına yazdığı mektuplar, teminatlar para etmemişti. Bütün yıl, elinde sadece iki erkek öğretmen (bunların biri bir arkadaş, diğeri de Bakanlık tarafından bulunmuştu; her ikisi de gece gündüz çalışıyordu) ve iki kadın öğretmen vardı.” (Kirby, 1962, s. 209).

Eldeki öğretmen sayısı az olunca bu öğretmenlerin pratik zekaya sahip kimseler olması gerekmektedir. Bir öğretmen genelde birden fazla dersten sorumlu olduğu için çalışma saatleri ve iş yükleri fazla olabiliyordu. Bu durumu idare edebilecek ve öğrencilere verimli olan dersler sunması gerekmektedir, dolayısıyla enstitü direktörlerinin yaptıkları veya yapmak zorunda kaldıkları öğretmen ve eğitmen seçimleri oldukça kritik önem taşımaktaydı. Gerek öğretmen ve eğitmen kaynağı bulurken gerekse malzeme ve teknik yardım ihtiyacı duyulurken enstitü direktörlerinin yardıma ihtiyaçları oluyordu. Ancak yetkili kişilerin görüşleri Köy Enstitüleri'ni desteklemeyince, bu yardımları bulmak pek de kolay olmuyordu. Teknik destek gelmediğinde enstitü direktörleri kendi çözümlerini üretmek durumundaydı.

3.5. Köy Enstitüleri Açılıyor

Daha önceki yıllarda açılan öğretmen kursları ile köy öğretmen okulları başarılı girişimlerdi. Bu iki projenin deneyimi ile yapılan program ile köylere eğitim yoluyla yardım eli uzanmaya başlanmıştı. Yapılan plan ve programa göre öğrencilerin sayıları arttıkça daha fazla enstitüye, binaya ve araç gerece ihtiyaç olacaktı, dolayısıyla köy enstitüleri için ayrılan bütçenin de artması gerekecekti. Ancak sadece Türkiye değil neredeyse tüm ülkeler zorlu bir dönemden geçirmekteydi. Savaşın kaçınılmaz etkilerinden biri de buydu. Bütün bu zorlu koşullara rağmen köy enstitüleri yavaş yavaş faaliyet göstermeye başlamıştı.

“Nerede yeni bir enstitünün temeli atılırsa, oraya diğer köy enstitülerindeki çocuklar arılar gibi toparlanıyorlardı. Böylece Edirne’den Kars’a, Diyarbakır’dan Aydın’a, Trabzon’dan Antalya’ya, Malatya’dan Kastamonu’ya kadar uzanan bölgelerin içindeki en ıssız köylerde her biri 1000 yatılı öğrenci alacak genişlikte 20 enstitü kuruldu. 1945-1946 ders yılında buralara 16.400 öğretmen adayı alınmış bulunuyordu. Köy eğitmeni yetiştirme kursları da bu enstitülerde açılıyordu. 4459 sayılı kanuna göre bazı enstitülerde köy sağlık memuru yetiştirmek üzere sağlık kolları da açılmaya başlandı. 1946-1947 ders yılı başında köy enstitülerinden 5542 öğretmen, 8756 eğitmen, 521 sağlık memuru çıkmış bulunuyordu. Enstitü mezunu, öğretmen ve eğitmenlerin toplamı 1946-1947 yılı başında 14.298’dir 108 yılı çalışıldıktan sonra köylere ancak 6785 öğretmen temin edilebildiği 1933-1934 ders yılı istatistiklerine dayanılarak evvelce gösterilmiştir.” (Tonguç, 2019, s.522-523).

İsmail Hakkı Tonguç’un bahsettiği veriler oldukça güçlü bir biçimde köy enstitülerinin ne kadar etkili ve başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Önceki yüz yılı aşkın dönemlerdeki köy öğretmen sayısı, sadece enstitülerden mezun olan öğretmen ve

eğitmenlerle iki katından fazla bir rakama çıkartmıştı. Bu küçümsenmemesi gereken ciddi bir artışı. Ülke tarihine bakıldığında aslında çok da uzun olmayan bir vakitte bu denli bir başarının elde edilmesi, enstitülerde gece gündüz demeden çalışan ve öğrencilerine ellerinden gelen katkıyı veren öğretmenlerin ve eğitmenlerin sayesinde mümkün olmuştu. Aynı zamanda derslerine ve eğitimlerine özveri ile katılan öğrencilerin yanı sıra enstitü mezunlarının da bu istatistiğin bu kadar etkili olmasında emeği vardı.

Enstitülerin yerleri belirlenirken konumların tercih edilmesinde önemli olan köyün geçim kaynağı, verilen eğitimlerde de büyük etki sahibiydi. Kurulduğu bölgeye göre köylünün geçim kaynağı ne ise, tarım, hayvancılık, arıcılık, balıkçılık gibi, öğretmen ile birlikte bu işler artık çağa uygun araç ve gereçle yapılacaktı. Enstitülerin konumları belirlendikten sonra 1940 yılında eğitim faaliyetleri resmi olarak başladı. 1940 yılında şehir merkezlerinden uzak tarıma elverişli kırsal alanlarda 14 enstitü açıldı.

“1940 Yılında Kurulan Enstitüler

1. İzmir - Karaçullu
2. Eskişehir – Çifteler
3. Lüleburgaz – Kepirtepe
4. Kastamonu – Gölköy
5. Malatya – Akçadağ
6. Antalya – Aksu
7. Ladik – Akpınar
8. Adapazarı – Arifiye
9. Vakfıkebir – Beşikdüzü

10. Kars – Cılavuz
11. Bahçe – Düziçi
12. Isparta – Gönen
13. Balıkesir – Savaştepe
14. Kayseri – Pazarören” (Akyüz, 2007, s. 393)

Daha fazla köye ve köylüye ulaşabilmek amacı ile takip eden yıllarda enstitülerin sayısı yavaşça arttırıldı ve toplamda 21’e adet enstitü açılmış oldu. Stratejik anlamda değerli ve daha fazla köy çocuğuna ulaşmayı mümkün kılan bölgeler seçilmeye çalışıldı (Akyüz, 2007, s. 393).

“1941 Yılında Kurulan Enstitüler

15. Ankara – Hasanoğlu
16. Konya Ereğli – İvriz

1942 Yılında Kurulan Enstitüler

17. Yıldızeli - Pamukpınar
18. Erzurum – Pulur

1944 Yılında Kurulan Enstitüler

19. Ergani – Dicle
20. Aydın – Ortaklar

1944 Yılında Kurulan Enstitüler

21. Van – Erciş” (Akyüz, 2007, s. 393)

Enstitülerin açıldığı ilk dönemlerde öğrenci bulma işi de oldukça zorlayıcı olabiliyordu. Köylere haber salındıktan sonraki haftalarda öğrenciler gelmeye başlamışlardı. Ancak gelen öğrenciler arasında eğitimden ziyade bir iş bulmak amacı

ile enstitülere gelenlerin olduğu bildirilmişti. Bu bahsi geçen öğrenciler eğitimlerine devam etmekten ziyade ailelerinin geçimini kolaylaştırmak için çalışmak mecburiyetinde olanlardı ve ilerleyen dönemlerde enstitüleri bırakanlar bu öğrencilerdi. Enstitülere kaydolmak için gelenler arasında belgeleri tam olan oldukça az sayıda öğrenci vardı. Ancak belgeleri eksik olan öğrencileri geri yollamak zor bir tercihti çünkü öğrenciler köylerine dönerlerse belki tekrar enstitülere gelmeyeceklerdi. Bu durumu bir direktör şöyle özetliyor;

“Bunları geri göndermeye cesaret edemiyordum, tekrar gelmezler korkusuyla... Gelenlerin ve dönenlerin nisbetine bakarak böyle düşünüyordum. Zaten bunlar neyi isbat edecekti? Ama mesele şu idi ki öğrencilerin senetlerinin tamamlanması işi birkaç yıl uzadı. Bunun dışında bizi ilgilendiren şey evraktan ziyade enstitüye uyup uymayacakları meselesi idi.” (Kirby, 1962, s.212).

Şartlar böyle olunca belgeleri eksik dahi olsa enstitüye gelen öğrenciler kabul edildi ve belgelerin ilerleyen dönemlerde tamamlanmasına izin verildi. Direktörlerin düşünce biçimlerini bu örnekten de anlayabiliriz. Enstitüye gelen öğrencinin enstitü ilkelerini kavrayabilecek bir karakterde olması evraklardan daha önemliydi. Enstitülerin kurallarına ve gerçekleştirmeye çalıştığı hedeflere ulaşmasını sağlayabilecek öğrenci tipi olması, yukarıdaki örnekte de gördüğümüz gibi, ilk öncelikti.

3.5.1. İmece Sistemi

İmece esasında köylerde uzun yıllardır kullanılan bir tekniktir ve köy kültürünün bir parçası olduğu da söylenebilir. İmece usulüne göre birkaç kişinin üstesinden gelemeyeceği bir işi el birliği ile büyük gruplar halinde örgütlü bir biçimde

hızlıca halletmek olarak özetlenebilir. Kısa bir zaman içerisinde yapılması gereken bu iş her neyse topluluk olarak bu süre zarfında o işin üstesinden gelinir. Yardımseverlik ve seri kanlılık bu teknik için olmazsa olmazdır. Bu sistemi enstitülere adapte etmek çok zorlu bir süreç değildir çünkü köy yerlerinde sıkça görülen bu tekniği enstitü öğrencileri kendi köylerinde görüp özümsemiş kişilerdi.

Enstitülerin yerleri belirlenirken şehir yerleşimlerinden uzak boş araziler olması amaçlanmıştı. Halkın birlikte iş yapma gücü ile sıfırdan kurulması gerekiyordu enstitülerin, böylece hem devlete ekonomik yükü fazla olmayacaktı ve enstitüler tam istenildiği gibi bir yapıya sahip olacaktı. Ayrıca bürokrasiye bırakıldığı durumda işlerin uzayabileceği ve hızlıca imece ile yapılacak olan enstitülerin, bürokrasinin zorluklarından dolayı uzun yıllar içerisinde anca hazır olacağı tahmin edilmekteydi.

“Enstitülerin kuruluşunun başka ilginç bir yanı, önce de değinildiği gibi gerek kuruluş olarak, gerekse program olarak, eskiyi yıkmadan, hiçbir eski kuruluşun üstüne gidip yapışmadan, kendini ayrıca kurması, kendi yapılarını, yöntemini, programını ve teknolojisini yaratmasıydı. Kurulurken, yerine geçeceği hiçbir kurumu, kuruluşu tedirgin yada talan etmemesiydi.” (Türkoğlu, 1997, s. 175).

Enstitüler tıpkı fikir olarak özgün bir sisteme sahip olduğu gibi, yapısal anlamda da sıfırdan üretilmişti. Genel olarak boş arazilerde, kimsesiz topraklarda, şehirden uzak yerlerde kuruluyorlardı. Enstitülerin kuruluş dönemleri biraz sancılı geçebiliyordu, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin çadırlarda kalmaları icap edebiliyordu. Ancak bu zorlu zamanlarda birbirlerinden güç alarak el birliği ile işler yerine getiriliyordu ve yapılması güç görünen şeyler ortaklaşa çalışmalarla üstesinden geliniyordu.

Ankara'daki Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nün yapımında birçok farklı enstitüden öğrenciler ekip olarak gelip enstitünün yapımında yardımcı oluyorlardı, sadece enstitünün yapımında değil aynı zamanda öğrencilerin kalacakları yurtları, öğretmenlerin kalacakları evlerin hatta enstitü dışında yakın köylerden yardım isteyen insanların evlerine veya köy okullarına hemen yardımına koşuyordu bu ekipler. (Türkoğlu, 1997, s.338). Sorumlusu dahi olmadıkları bu işlerin peşinden gönüllü olarak koşan bu öğrenciler bencilikten uzak ve yardımsever kimseler olmayı daha küçük yaşlarda öğreniyorlardı. İsmail Hakkı Tonguç'un bu durumu kısaca şöyle özetliyor; "...yaşamın gerçek işleri içinde eğitim-öğretim." (Türkoğlu, 1997, s. 198).

4. KÖY ENSTİTÜLERİNİN ALTINDA YATAN DÜŞÜNCE YAPISI

Genel olarak bakıldığında herhangi bir konuda yapılan bir değişiklik eğer tepeden inme olursa başarılı olma ihtimali düşecektir. Değişikliğin küçük birimlerden veya kenarlardan başlaması ve merkeze ilerlemesi gerekmektedir. Çünkü küçük birimler genellikle o mekanizmanın ayakta durabilmesini sağlayan yegane oluşumlardır. Dolayısıyla bir ülkeye baktığımızda o ülkedeki nüfus dağılımı değişikliklerin ne denli etkili olacağına yön verebilir. Eğer ülke nüfusunun büyük bir bölümü şehirlerden uzakta yaşamaktaysa, değişimi şehirde başlatmak anlamsız olur. 1930'lu yılların son bölümlerine gelindiğinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının beşte dördünün köylerde yaşadıklarını görmekteyiz (Makal, 1979, s.50). Bu mevcut koşullarda eğer bir değişiklik yapılacaksa köylerden başlanması daha etkili ve kalıcı olabilmesi için idealdir. Bu kadar sayıca fazla olan köylüyü değişimin odağı yapmak gerekmektedir.

Şehirler köylere kıyasla daha modern ve ilerlemiş durumdadır, ancak çoğunluk geride kalmışsa şehirdeki ilerlemelerin pek bir anlamı kalmayacaktır. Gücünü köyden ve köylüden alan girişimler gelişime daha açık olacaktır. Medeni toplumlara yetişmek amaçlanıyorsa köylüden başlamak icap etmektedir. Köylülerin hak ettikleri değeri görmedikleri sürece ilerlemeler suni kalacaktır ve uzun ömürlü olmayacağı gibi etki alanı da oldukça dar kalacaktır. Kökten bir çözümün üretilmesi amaçlanıyorsa köylülere güvenilip onlarla birlikte ve onların yararına adımlar atılmalıdır. Köyler ve köylüler bulundukları çağa ayak uyduramazsa ülke de geri kalacaktır. Köylüler hayatlarını memnuniyet içerisinde ilerletemedikleri sürece şehirde yaşayanlar da benzer durumda olacaklardır. Köyler iyi durumda değilse şehirlerde iyi durumda kalmayı sürdüremeyeceklerdir. Köylüler çamura saplanırsa şehirdekiler de çamura

saplanacaktır. Köylüler bir adım ileri atabilirlerse şehirdekiler de bir adım ileriye gideceklerdir, köyler mutlu olursa şehirler de mutlu olacaktır (Tonguç, 2019, s.22-23). Köyleri ve şehirleri birbirinden ayrı düşünmemek gerekir. Şehirde lüks olarak tabir edilen şeylerin köylere de ulaşması gerekmektedir. Dönemin aydınları nasıl şehirlerde yaşıyorlarsa köylerden de aydınlar çıkmalıdır. Bu aydınlar illa ki sanat, felsefe gibi alanlarda olmaz mecburiyetinde değildir, ekip biçmenin inceliklerini bilen tohumdan, gübreden, bitkiden anlayan, onları nasıl teknikler kullanarak ekip büyütebileceğini, ne zaman hasat yapılması gerektiğini bilen kişiyi de aydın olarak tanımlayabiliriz. Köylerde var olması gereken aydın tipinin hayvanlarla da arası iyi olmalıdır. Hangi hayvanın hangi bölgede, ne şartlar altında yetiştirilmesi gerektiğini anlayan, hayvanları ürkütmeden onlara bakıp, büyüten ve hayvanların da rahat olmalarını sağlayacak bir köylü aydınının yaratılması gerekmektedir. Köy Enstitüleri'nin yegane amaçlarından biri de köylerde yaşayan insanların arasına bu aydın kişilikleri yerleştirmektir. Bu kişiler vasıtasıyla köylülerin ve köy yerlerinin kalitesi, üretkenliği, sağlığı, verimi artacaktır, hem kendi köyü için hem de ülkesi için yararlı kimseler olacaklardır. Enstitü mezunlarının bu bahsedilen tipte kişiler olması amaçlanmaktadır, çünkü bu kişiler sadece kendilerini değil çevrelerini de geliştirip, ileriye götürecek kimselerdir. Üzerinde yaşadığımız toprak altın değerindedir, ancak bu altını doğru şekilde kullanmazsak değeri düşecektir. İlkel teknikler kullanarak bu altını işlemek onun hak ettiği değeri görmesini engelleyecektir, onun yerine modern ve gelişmiş teknikler kullanılarak bu altın işlenmelidir ki daha da değer kazansın.

Yukarıda bahsedildiği gibi köyü ve toprağı bir maden gibi görececek olursak, bu madenin işleyecek donanımlı madencilerin olması mecburidir. Hedeflenen eğitim görüşü ve felsefesine göre, köylü çocukları, şehirdeki yabancısı oldukları sistemden uzakta, doğayla iç içe ve daha çok uygulayarak öğrenmeyi hedefleyen bir program

içerisinde eğitileceklerdir, bu düşünce yapısı sayesinde 1940'lı yıllarda binlerce köye öğretmen ve öğretmen gitmiştir (Kaplukan, 2012, s.192). “Eğitmenler yetiştirilmemiş olsaydı, 7090 köyün bütün çocukları ilköğretimden tamamen mahrum kalacaktı.” (Tonguç, 2019, s.542). Çocuk yaşta eğitim alınmazsa bu kişinin ilerleyen yaşlarında da kendisine problemler yaratacaktır, daha önceden de bahsedildiği gibi temelin sağlam olması gerekmektedir, aksi takdirde küçük bir sarsıntı ile yıkılan bir bina gibi hazin sonuçlar doğabilir.

İsmail Hakkı Tonguç'un düşündüğü öğrenci modeli tek bir şey üzerine yoğunlaşan bir yapıda değildi aksine çok yönlü olmalıydı. Bir öğrenci sevdiği bir konuda başarılı oluyorsa bu özelliğinin gelişiminde ona destek olunuyordu ancak diğer ders ve konularda da gelişip ilerleme kaydetmesine gayret edilmekteydi. Çünkü çocukların eğitim aldıkları ortam buna çok müsaitti, dersler birbirlerini desteklemekteydi. Öğrenciler toprak örtüsünü incelemek için civardaki doğayı gözlemlerken hesaplamalar yaptıkları için, hem coğrafi eğitimlerine hem de matematik eğitimlerine faydası dokunuyordu ve bu iki ders aynı konu üzerinden işlenebiliyordu (Türkoğlu, 1997, s.315). Eğitim iş esnasında, öğrenciler aktif vaziyetteyken, yapılırsa daha efektif olmaktadır. İsmail Hakkı Tonguç'un ana düşünce yapısı temel olarak bu prensibe dayanmaktaydı.

“Eski yöntemlerde (bugün de öyle), öğretmenin öğrenciyi özendirme, yönetmesi, zorlaması, susturması büyük zamanını alırken, "iş eğitimi" yöntemi öğrencinin bunları kendiliğinden yapmasını sağlıyordu. Çeşitli organların, duygu düşünce, inceleme ve gözlemin birlikte yer aldığı bu öğrenme ortamı, öğrenciyi etkinleştirdiği, doyumluk yaratıp ufkunu açtığı için ayrıca özendirmeye gerek kalmıyordu. Köy Enstitülerinde ders saatinin bitmesini bekleyen öğrencilerin olmaması, birçok öğrencinin dersten sonra da çalışmasını

isteyerek sürdürmesi böyle bir etkinleşmenin yarattığı sonuçtu.” (Türkoğlu, 1997, s.204).

Belirtildiği gibi öğrenciler derslere ve eğitime karşı istekli oldukları durumda, onları yönetmek ve bilgi vermek kolaylaşıyor ve etkili hale geliyordu. Öğrenciler ders esnasında aldıkları bilgileri nerede ve nasıl kullanacakları konusunda bir fikir sahibi oluyorlardı bu durum da onların derslere sıkı sıkı tutunmalarını sağlıyordu. Öğrenci ile öğretmen geleneksel sınıftaki gibi karşı karşıya durmuyorlardı, onun yerine yan yanalardı ve birbirlerine destek oluyorlardı. Öğrenciler derslerden keyif aldıkları için, öğrenmeye aç ve hazır bulunmaktaydılar ve bu durum öğretmenlerinin ve eğitimcilerinin yükünü hafifletip verimi arttırmaktaydı.

İsmail Hakkı Tonguç’un sürekli olarak yaptığı enstitü ziyaretlerinden birinde onu çok rahatsız eden bir durum ile karşılaşılıyor. Köy Enstitüleri’nin eğitim anlayışına zıt denebilecek bir formatta matematik dersinin işlendiğini sınıfın penceresinden görüyor. İçeriye baktığında öğrencilerin dersten koptuklarını ve kafalarını masalara koyup sızdıklarını fark ediyor. Havaaların oldukça sıcak olduğu bir dönemde dışarıda ders yapılması yerine sınıfta derslerin işlenmesi İsmail Hakkı Tonguç’un pek de hoşuna gitmiyor, çünkü bunu daha birkaç ay önce eğitimcilerle anlatmıştı, bu yüzden tahta başında kare konusunu anlatan öğretmene, enstitü felsefesini anlayamadığı için kızgındı. Kare konusunu anlatmak için enstitü bahçesinde yapılabilecek birçok ölçüm olduğunu anlattı daha sonra öğrencilerle birlikte dışarıya çıkıldı. Temiz havaya çıkan öğrenciler ferahlamış görünüyorlardı, iş aletleri ile bahçede çitler yaptılar ve kare konusu çok daha etkili şekilde anlaşılmış oldu. Sadece kare değil metre-kare ölçümleri yapmasını da öğrenildi ve öğrenciler ilerleyen yıllarda dahi bu dersi ve konusunu unutmadıklarını söylediler (Türkoğlu, 1997 s.257-258). Bahsi geçen bu olaydan da açıkça belli olduğu gibi İsmail Hakkı Tonguç karatahta başında yapılan tekdüze klasik

eğitim anlayışını enstitülerde barındırmak istememekteydi. Doğanın içerisinde konumlandırılan bu kurumlarda sadece sınıf ortamında eğitim yapmak amaçlanan hedeften uzaklaşmaya sebebiyet verebilirdi. Ayrıca işlenen derslerin doğa ile ilişkilendirilip anlatılması daha kalıcı olmasını sağlamaktaydı. Konular işlenirken bir yandan da üretim yapılması öğrencilerin teorik bilgilerinin yanında pratiğini de görmelerine vesile oluyor ve aldıkları bilgiler deneyimleriyle birlikte kalıcılı hale geliyordu.

“Tonguç'un eğitimciliğinin savsözlerinden biri olan ‘iş içinde ve iş vasıtasıyla eğitim’ yöntemi, onun sisteminin belkemiğidir. Başka eğitimcilerde yalnızca araç, yada yalnızca amaç olan ‘iş’, onun uygulamasında eğitimin yöntemi durumuna geçerek, ‘işe ekonomi ve üretimden başka, pedagojik psikolojik, sosyal ve kültürel boyutlar kazandırıyor.” (Türkoğlu, 1997, s. 203).

Eğitimin tek yönlü olmasının öğrencilerin esas öğrenmeleri gereken iş bilgisinden eksik kalmalarına vesile olacağı için verilen eğitim Köy Enstitüleri’nde çok yönlü olarak yapılmaya çalışılmıştır. İsmail Hakkı Tonguç’un uygulamaya verdiği önem kuramsal bilgiyi önemsemediği anlamına kesinlikle gelmemelidir. Onun bakış açısına göre ayakları yere sağlam basan teorik bilgi muhakkak öğrenilmelidir, pratik ile pekiştirilirken bu bilgiler amaç değil araç olarak kullanılmalıdır ki insan hayatı kolaylaşabilsin, temelde değiştirilmeye çalışılan konulardan biri de farkındalık seviyesi yüksek, çalışkan ve üretken köylüye, bu yöntemle, ulaşmaktır (Altunya, 2002, s.35). Bu bahsi geçen özelliklerin öğrencilerdeki gelişimini sağlamak adına eski sisteme kıyasla birçok değişiklik yapılmıştır. Enstitülerde öğrencilerin aktif katılımı ön plandadır, öğrenciler görevlendirilir ve yönetimin bir parçası haline gelirler, sorumluluklarının bilincinde olan öğrenciler yönetimin bir parçası olduklarını

hissedince enstitü ortamındaki bireysellik azalıyor ve birlik olma duygusu öne çıkıyordu (Türkoğlu, 1997, s.329-332). Kendisini, içerisinde bulunduğu düzenin ilerlemesine fayda verirken gören öğrencilerin enstitülere olan bağlılığı artıyor ve görevlerine daha sıkı sarılmalarını sağlıyordu. Yönetime katılan öğrencilerin sayısı oldukça fazlaydı ve belli aralıklara bu kişiler değiştiriliyordu;

“Ancak bir öğrencinin bir çalışmada uzun süre kalmaması ilkesi vardı.

Tüm Enstitü öğrencilerinin açık oylamasıyla seçilen Enstitü başkanları ise müdür kadar sorumlu ve onun kadar yorulan bir görevliydi. Büyük sınıflardan seçilen Enstitü başkanları belli sürelerde yenilenirdi. Küme başkanları, yemekhane, yatakhane vb. yerlerin başkanları, Enstitü başkanının yardımcısı olarak çalışıyordu. Tüm iş alanlarının, işliklerin, kitaplığın, laboratuvar, müzik, spor vb. alanların başkanları vardı. Bunlar dışında her alanda bulunan birimlerin ayrı başkanları da oluyordu. Örneğin tarım başkanı yanında kümes başkanı ve sorumlusu, arıcılık başkanı ve sorumlusu vb. Yönetimin iyi işlemesi, İşlerin iyi görülmesi için bu bir zorunluluktu. Örneğin, yapı-sanat başkanının yanında, yapı yerlerinin ayrı başkan ve nöbetçileri, demircilik marangozluk vb işliklerin başkanları ve nöbetçileri yer alıyordu.” (Türkoğlu, 1997, s.334).

Öğrencilerin yönetimde bu denli söz sahibi olması geleneksel eğitimde olmayan bir özellikti. Öğrencilerin daha aktif kalmalarının hedeflendiği bu kurumlarda öğrenciler ile öğretmen ve eğitmenler arasında çatışma olmuyordu, çünkü iş içinde eğitim metodu sayesinde öğrenciler kendi gelişimleri için herkesin çabaladığını daha kolay fark etmekteydi (Eyüboğlu, 1999, s. 83). Öğrencilerin enstitülere geldikten sonra orayı benimsemiş ve ikinci bir evi gibi görmekteydiler, kendilerine eğitim veren kişileri de ailelerinden bir birey gibi görebiliyorlardı ve bu durum öğrencileri motive etmekle kalmıyor aynı zamanda onlara bir yaşam gayesi oluşturuyordu. Bir ailenin çocuklarına

vermeye çalıştığı ahlak ve bilinci enstitüler de öğrencilerine sağlamaktaydı, öğrenciler burada at gözlüğü takıp etliye sütlüye dokunmayan kişiler gibi olmayacaklarını öğrenmişlerdi, onlar üretken, verimli olacaktı ve çevresine karşı duyarlı bireyler olarak hayatlarına devam edip köy halkını da bu yönde eğiteceklerdi (Altunya, 2002, s.37). Bu kafa yapısı ile ilerleme kaydetmeye başlayan köy yavaş yavaş canlanacaktı, enstitü sistemi ayakta kaldığı sürece daha da güçlenecekti.

Köyde doğup büyüyen çocuklar şehirdeki çocuklara kıyasla daha fazla sorumluluk sahibidirler. Küçük yaşta ailelerine yardım ederek belli başlı görevleri olan köy çocukları köy ortamında da çalışkan ve azimlidir. Bu etkenler köy çocuklarının disiplinli bir tabiatı olmasını sağlamaktaydı. Dolayısıyla bu çocuklar enstitülerde öğrenci olunca disiplin açısından pek problem çıkarmıyorlardı. İsmail Hakkı Tonguç'un gözlemlerinden vardığı sonuca göre, Köy Enstitüleri'nde öğrencilik yapan bu çocuklar bireysel hareket edebilen bireylerdi, ancak bu bireysellik bencillik anlamı taşımıyordu, aksine bağlı bulunduğu topluluk içerisinde bireysel olarak işleri ve sorumluluklarını yerine getirebilen kendi kendine iş görebilen bir birey anlamındaydı (Türkoğlu, 1997, s.364). Serbest durumdayken doğru karar alabilen ve bunu gerçekleştirebilen öğrencilerdi İsmail Hakkı Tonguç'un kafasındaki öğrenci tipiydi. Köy çocuklarının halihazırda edindikleri sorumluluk sahibi olma ve çalışkanlık özellikleri onları kişisel disiplin konusunda ideal öğrenciye birkaç adım yaklaştırıyordu. Kendi isteği ile disiplin kurallarına uyan ve uymak isteyen öğrenciler çalışmalarında başarılı olabileceklerdi. “‘Disiplin’, eli kolu bağlayan yasaklar olmadığı gibi ‘özgürlük’ de elini kolunu sallayarak başıboş dolaşmak, amaçsız olmak değildi. Temel kural öğrencilerin kendi bilinciyle disipline uymasıydı.” (Türkoğlu, 1997, s.364). Hedeflenen öğrenci tipi de tam olarak buydu öz iradesiyle öğrenci hem kendisi için hem de enstitü için doğru olan hareketleri gerçekleştirmeliydi. Yukarıda

bahsedilenleri enstitüler öğrencilerine o kadar iyi uygulamıştı ki disiplin problemi yaşayan öğrenci sayıları oldukça az kalmıştı; “Yirmi bin öğrencinin barındığı Köy Enstitülerinin disiplin işleri incelense, bu kurumlardaki olay sayısının, bir lisenin bir yıllık disiplin kurulu kararları kadar bile olmadığı görülecektir.” (Makal, 1979, s.54). Disiplin problemi yaşayan öğrencilerin pek fazla olmamasının sebebi, enstitü öğrencilerinin içerisinde geldikleri zorlu koşulları bilmelerinden ve bu bilinç ile davranıp sorumluluklarının farkında, çalışkan kişiler olmalarıyla açıklanabilir.

Öğrenciler arasında hiçbir ayırım yapılmayan enstitülerde öğretmenler, öğretmenler ve yöneticiler öğrencilere güveniyorlardı ve aynı şekilde öğrenciler de onlara güveniyordu. Karşılıklı bir güven söz konusu olunca neredeyse her problem üstesinden gelinebilir bir hal alıyordu. Böyle bir ortamda herkesin temel gayesi aynıydı ve bu amaç dahilinde bir vücudun parçaları gibi hızlı ve etkili biçimde organize olunuyordu. Karşılaşılan problemler herkesin görüşü alınarak çözülmekteydi, yargısız infaz yapılmazdı. Problemler çözülürken ana hedef ve ortak amaçlar unutulmazdı. Öğrencilerin demokrasi anlayışının gelişmiş olmasında aktif olarak karşılaştıkları her sorunu eleştirebilme özgürlüklerinin katkısı oldukça fazlaydı, teorik değil yaşayarak öğrenmekteydiler demokrasiyi ve herkesin eşit olduğunu biliyorlardı, yeri geliyordu kaymakamı veya valiyi de eleştirebiliyorlardı (Angı, 2019, s. 80-81). Çünkü eleştiriye olumsuz bir şeyden ziyade eksiklerin giderilmesine yarayan, yapıcı ve gelişim yönünde bir adım olarak görüyordu öğrenciler. Basta İsmail Hakkı Tonguç’un ve diğer yönetici, öğretmenlerin öğrencilere aşılacak istediği düşünce yapısı tam olarak da buydu. Yolunda gitmeyen bir durum veya olay ile karşılaşıldığında objektif bir gözle analiz edip problemin temel kaynağını bulmak ve nasıl çözülebileceği yönünde düşünüp bu yönde aksiyon alabilmek. Enstitü öğrencileri günlük hayatlarında veya okul yaşamlarında karşılaştıkları problemleri de bu mantık çerçevesinde çözmeyi

özümsemişlerdi. Akıldan yana olan öğrenciler, hurafe veya asılsız bilgi kimden gelirse gelsin bunu kabul etmeyip orada yatan gerçeğin peşine düşmekteydiler. Bu durum ileride kimi zümreleri rahatsız edecek ve enstitülere ve enstitülerle bağlantılı kişilerin başlarına bela olacaktı.

4.1. Öğrenci Değerlendirme Not Sistemi

Köy Enstitüleri’ni diğer eğitim kurumlarından ve eski tip okullardan ayıran bir başka özelliği ise öğrenciyi değerlendirme yöntemleridir. Bütün öğrencilerin kazanılması gereken bu kurumda ne olursa olsun hiçbir koşulda öğrenci dışlanmazdı. Bir çare bulunup öğrenci ilgisi olan alanlara yönlendirilirdi. Eski tip değerlendirmedeki rekabetçi ve eleyici düzen enstitülerde kesinlikle olmamalıydı, öğrencinin not kaygısı yaşamasının önüne geçilmeliydi. İsmail Hakkı Tonguç yazdığı bir mektupta bu durumu şöyle anlatıyor; “Yer yer bazı öğretmenlerin öğrencileri kırık notla tehdit ettikleri anlaşılıyor. Öğrencilerin bu gibi öğretmenlerden yıldıdığı, nefret ettiği belirmektedir. Enstitülerde asla görülmemesi gereken bu kötü zihniyetin bir daha Enstitü kapısından girmemesi şartıyla kovulmasını müdür arkadaşların vicdanına bırakırım...” (Türkoğlu, 1997, s. 367). Öğrencilerin derslerden başarısız olma kaygısını, onları tehdit etmek amacıyla kullanan öğretmenlere enstitülerde yer yoktu. İsmail Hakkı Tonguç’un buradaki tutumu çok net ve kararlıydı. Her öğrenciyi kazanmak isteyen bir anlayış ile devam edilmeliydi. Öğrenciye verilen kültür dersleri ile bilgiler kimi zaman ezberletilebiliyordu ancak değerlendirme sadece ezber bilgi üzerinden yapılmıyordu. Öğrenciyi bir bütün olarak ele almak ve bu şekilde değerlendirmek gerekmekteydi. Kültür bilgisi ile birlikte öğrencinin iş ahlakı, iş tutumu, verimliliği ve üretkenliği gibi unsurlar da değerlendirilirken göz önünde bulunduruluyordu, öğrenci tek boyutlu ilerleme kaydetmek yerine bir bütünlük içerisinde gelişmeliydi. Çünkü esasen

öğrencinin kağıt üzerindeki başarısı değil sahadaki becerisi onun köylülere öncü olmasını sağlayacaktı. Dolayısıyla öğrencinin değerlendirilmesi esas amaç olmaktan ziyade öğrenciyi hedeflenen kapasiteye getirmek için bir araç olarak kullanılabilirdi. Öğrencilerin sorumlu olduğu dersler üç çatı altında toplanabiliyordu; bunlar Kültür Dersleri, Ziraat Dersleri ve Çalışmaları son olarak da Teknik Dersler ve Çalışmaları (Altunya, 2002, s. 57). Öğrenciler sadece derslerde öğretilen bilgilerden sorumlu değillerdi aynı zamanda bu konu sahada işlenirken, öğrencinin işe karşı olan tutumu, ilgisi gibi konular da göz önünde bulundurulurdu.

Enstitüler kendine has bir eğitim sistemi üzerine kurulduğu ve hedeflerinin diğer eğitim kurumlarından farklı olduğu için öğrencilerin değerlendirilmesi de yine enstitülere özgü bir değerlendirme olmalıydı, hatta ilerleyen yıllarda, 1945'te "Yoklama ve Gözlem Defteri" adında bir uygulama başlatıldı (Türkoğlu, 1997, s. 369-370). Bu uygulama ile birlikte öğrencileri bir bütün olarak değerlendirme amacı desteklendi. Uygulamanın içerisinde ders devamlılığının yanı sıra birçok farklı konuda öğrenciler değerlendiriliyordu; "Verilen işlere karşı ilgisi, işe bağlılığı. Kendiliğinden iş görme ve yaratma gücü. Araç-gereç ve eşyalara bakımı. Tertip düzen ve güzellik sevgisi. Yeniliği ve ileriliği benimsemesi. Arkadaşlarına davranışı ve geçimi. Yüreklilik ve engellerden yılmazlığı. Özgeciliği. Temizlik ve kendine bakımı." (Türkoğlu, 1997, s. 370). Öğrencinin işe olan ilgisi ve bağlılığı en önemli unsurlardan biri olduğu görülebiliyor. Öğrenci yaptığı iş ile bir bağ kuramazsa konuya olan ilgisi azalacaktır ve öğrendiği bilgilerin kalıcılığı azalacaktır. Bu durumda öğretmenin görevi öğrencinin ilgisi olan işlere onu sevk etmektir, dolayısıyla öğretmenin gözlemleri kritik önem taşımaktadır. Enstitülerin içerisinde çok sayıda farklı seçenek olduğundan dolayı, öğretmen yaptığı işe ilgisiz bir öğrenci gözlemlediğinde onu farklı bir işe yönlendirmek konusunda sorun yaşamıyordu. Öğretmenlerin gözlemleri neredeyse öğrencilerin bütün

iş aksiyonlarını ve tutumlarını kapsamaktaydı. Öğrencinin sorumlu olduğu işin detaylarına hakim olması beklenmekteydi, kullanılan aletlerin, makinelerin bakıma veya tamire ihtiyacı olduğunda bunları karşılayabilir seviyede olmalıydı. Enstitü öğrencisi mezun olduğunda köy yerinde benzer araçlar problem çıkarttığına enstitü mezununun bu durumu kolayca çözebilmesi ve köylülere yardım etmesi icap edecekti. Bütün bunların yanında öğrencinin kişisel bakımına dikkat etmesi gerekmektedir, çünkü kendisine iyi bakan ve özenin kişiler etrafına ve çevresine karşıda aynı tutumu sergileyebilir ve fayda sağlayabilir, aksi takdirde etrafındaki insanlara ve çevreye yararı pek dokunamaz (Türkoğlu, 1997, s. 371). Öğretmen notlarını bütün bu unsurları göz önünde bulundurarak veriyor. Öğrenci bir alanda başarılı değilse başka bir alanda etkileyici sonuçlar alabiliyordu. Dolayısıyla öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmeye almak çok büyük önem taşıyordu, bir alanda başarısız olmak öğrencinin başarısız olduğunu göstermiyordu. Hiçbir öğrenciyi kaybetmemek gerekmekteydi, her öğrencinin muhakkak çevresine ve kendisine yarar sağlayabileceği alanlar vardı, enstitülerde bu alanların bulunmasına fırsat tanıyordu. Öğrenci dönemin köy hayatında karşılaşamayacağı veya bulamayacağı birçok imkanı ve farklı alanlarda şans sahibi olma fırsatı yakalıyordu, bu da öğrenciler için bulunmaz bir nimetti. Enstitüde geçirdiği yıllar içerisinde öğrenci eğer öğretmenlik yapmak istemediğini fark ederse veya kendisine uygun bir meslek olmadığını düşünürse, diğer alanlardaki başarısına göre köylere faydalı tarım veya teknik işlerden anlayan kişiler olarak yardımcı oluyorlardı (Türkoğlu, 1997, s. 379). Köy Enstitüleri'nde öğrenci eğitiminde olduğu gibi köye yara konusunda da çok boyutlu düşünülmekteydi. Enstitü mezunları sadece köy çocuklarını eğitecek kişiler değil aynı zamanda da köylüye modern tarım ve iş tekniklerini öğretip daha verimli olmalarını sağlayabilecek kişiler yetiştiriliyordu. Öğrencilere verilen bunca değer farkında olan öğrenciler de özverili çalışarak

derslerini aksatmayarak öğretmenlerinin ve yöneticilerin işlerini kolaylaştırıyorlardı. Karşılıklı bir hoşgörü ve anlayış ile ilerleniyordu.

“Enstitü çıkışlı Abdullah Özkucur, şunları anlatıyor anılarında: "... Korkusuzca, kendimize güvenerek, bizi yetiştirenlerin içtenliğine inanarak, büyük bir mutluluk içinde çalışmalarımızı sürdürürdük. Sınıf içinde, işliklerde, tarım ve öbür iş alanlarında hep böyleydi. Biz devletin çocuklarıydık. Buraya gelip ona teslim olmuştuk. O bizi işe yarar bir duruma getirecekti. Okul müdüründen öğretmenine, hiç kimse bize bunun dışında kuşkulu bir durum ve tutum içinde olmadı. Bağırma çağırma, notla korkutma, kötü sözle onurumuzu kırma, hırpalama, okuldan atma attırma, gözdağı verme gibi şeyler olmazdı. Bizim öğretmenlerimiz buna gerek duymuyordu. Hiçbir derse hazırlıksız gelmezlerdi. Onlar bizim rakibimiz, hasmımız değil, öğretmenimizdi. Bizi yetiştiriyorlardı... Haksız not verecekleri, sınıfta koyacakları aklımızın ucundan bile geçmezdi. İşte bu inançla ve bu güven duygusu içinde gücümüz yettiğinde çalışırdık.” (Türkoğlu, 1997, s. 372-373).

Öğrencilerin farkındalık seviyelerinin ne kadar yukarıda olduğunu bu örnekte açıkça görebiliriz. İşlerin samimiyet, güven ve disiplin gibi önemli çerçeveler içerisinde ilerletilmesi herkesi motive etmeye yaramaktaydı. Verilen işlerin ülke ve kendi gelişimleri için neden önemli olduğu, öğrenciler tarafından hızlıca kavranıp anlaşılıyordu. (Makal, 1979, s. 58). Enstitülerin temelinde yatan felsefeyi ve düşünce biçimi öğrenciler tarafından benimseniyordu. Verilen eğitimin daha etkili olabilmesi için öğrencilere kıymet vermek gerekmektedir, öğrencilerin esas gereksinimlerinin karşılanması, yani fiziksel, ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarının güvence altına alınmış olması bir mecburiyetti. (Türkoğlu, 1997, s. 362). İsmail Hakkı Tonguç öğrencilerinin karnı

tok, kalacak yeri olan, gözü arkada olmayan ve huzur içerisindeyken özgür düşünce yapısına sahip, disiplinli ve ahlaklı bireyler olarak yetişeceklerini biliyordu.

4.2. Eşitlik Üzerine

Enstitüler temel olarak eşitlik prensibini sahiplenmiş ve bunu her konuda koşulsuz şartsız uygulamaya koymuş bir kurumdur. Enstitüler kurulurken ve bir çıkış noktası olarak zaten eşitlik duygusu sayesinde köy ile şehir arasındaki dengesizliğin giderilmesi amaçlanmaktaydı. Dolayısıyla öğrencilere işlenmek istenen gerçek eşitlik duygusu birçok görüşün üstünde olmalıydı. Öğrenciler ne öğretmenlerine ne de yöneticilerine kıyasla eksik hissetmemeliydi. Bu bahsi geçen eşitlik kavramı derslerle anlatılmak yerine öğrencilere enstitü yaşamı içerisinde yaşatılarak ve hissettirilerek işlenmekteydi. İş içinde öğrenilen eşitlik duygusu kültür olarak ve sosyal anlamda öğrenciler tarafında benimsendi ve ilerleyen yıllarda hem doğaya hem köy halkına karşı bu kafa yapısı ile yaklaşımları sağlandı (Türkoğlu, 1997, s. 309). Önceki bölümlerde de anlatıldığı gibi enstitülerdeki demokratik ortam ve öğrencilerin yönetimde söz sahibi olmaları, zaten eşitlik anlamında güçlü bakış açılarının oluşmasını sağlıyordu. Öğrenciler ile öğretmenler işleri birlikte yapıyor ve alt üst ilişkisinin olmadığını görebiliyorlardı.

“Hâlâ hatırlarım, oturmuş istifa etmeyi düşünüyordum. Önümde bir yığın kereste duruyordu. İki öğrenci uzun bir kirişi almaya gelmişti. Kaldıramadılar, bir tanesi: ‘Öğretmenim, biraz yardım eder misin?’ dedi. Ne yapabilirdim? Bir ucundan tuttum. Tutuş o tutuş. Herkes o kadar meşguldü ki, bunun dışında kaldınız mı bir hiç olduğunuzu görürdünüz.” (Kirby, 1962, s. 226-227).

Bu örnekte öğrencilerin öğretmenlerinden fiziksel yardım istedikleri zaman hiç çekinmeden ve öğretmenin de hemen öğrencilerine yardım ettiği görülmektedir. Enstitü öğretmeni olmaya henüz uyum sağlayamadığı için istifa etmeyi düşünen öğretmenin, öğrencilerin azmiyle ve bu sistemin bir parçası olarak işine tekrar sarıldığını ve enstitüler kapanana kadar işinde kaldığı bilinmekte (Kirby, 1962, s. 227). Aşılan eşitlik duygusu sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin de enstitülere olan bağlılığını arttırmaktaydı.

Sadece yapılan işler değil sorumluluklarda dahil olmak üzere enstitülerde hemen hemen her şey paylaşılıyordu. Bencilliğin en küçüğüne dahi yer verilmiyordu. Aksi durumlar gerçekleşmiş olsaydı enstitülerdeki demokratik ortam sağlanamazdı. Amaçlanan hedefin ortak olması insanları tek bir paydada buluşturmaya yetiyordu. Görevler öğrencilerin ilgi duydukları veya ellerinin yatkın olduğu alanlara göre paylaştırılırdı. Topluluk olarak geniş bir arazide birlikte yaşayan insanların yapmaları gereken işler oldukça fazlaydı. Temizlik, inşa, toprak ekip biçmek, hayvancılık, sulama gibi birçok farklı iş vardı yapılması gereken, bu işler eşit bir biçimde paylaştırılıyordu ve belli aralıklarla öğrenciler başka işlere geçiyorlardı, sonrasında ise eleştiri toplantıları yapılırdı ve karşılıklı görüşler yapıcı bir şekilde paylaşılır, herkes eksiğini veya dikkat etmesi gereken noktaları öğrenirdi (Makal, 1979, s. 53). Öğrenciler sadece birbirlerini değil öğretmenlerini veya yöneticileri de eleştirebiliyorlardı, yapılan yorumların kişisel sebeplerden ötürü olmadığını bilincine varılmıştı. Genel itibari ile bencillik söz konusu olmuyordu. “Enstitülerde, gerek maddi ürün, gerek bilimsel ve sanatsal değerlerin paylaşılmasında öğrenci, öğretmen ve yönetici eşit hak ve eşit yükümlülük sahibidir.” (Altunya, 2002, s. 38). Hem faydalar hem sorumluluklar paylaşılmaktaydı ve küçük çocuklara bu bilinç aşılandığı zaman öğrenciler

enstitülerdeki herkese yol arkadaşları gibi görebiliyorlardı, aralarında büyük yaş farkları olsa dahi.

4.3. Esnek Eğitim Program

Katı bir eğitim programı kullanmak bu kadar uygulamalı eğitimin olduğu Köy Enstitüleri'ne uymayacağı iç mümkün olduğunca esnek bir program kullanılmaya çalışılmıştı. Çizgileri belli bir esneklik öğrencilerin daha rahat ve verimli olmalarını sağlayacaktı. Beş yıl boyunca eğitim gören öğrenciler kültür dersleri ve teknik, tarım dersleri olarak farklı iki tip derslerden sorumlulardı. Ancak kimi zaman şartlar ve imkanlardan dolayı bazı işler uzayabiliyordu ve böyle durumlarda eğitim tamamlanana kadar devam ediyordu, süresi dolduğu için konu değişmiyordu. Hiçbir ders yarım bırakılmazdı sarkmalar olsa bile muhakkak o konu işlenirdi.

Bir hafta içerisinde 44 ders saati enstitü programının ilkelerinden biriydi, bu süre zarfında; yarım gün uygulaması, tam gün uygulaması ve haftalık olmak üzere üç farklı uygulama görülmekteydi. Yarım gün uygulamasında öğrencilerin yarısı kültür derslerindeyken diğer yarısı tarım ve teknik derslerine giriyorlardı. Tam gün uygulamasındaysa, yine sınıfın yarısı bütün gün boyunca kültür derslerindeyken diğer yarısı tarım ve teknik derslerine giriyorlardı. Bir haftalık uygulamada ise aynı sistem bir hafta boyunca uygulanıyordu. Bu sistem her zaman uygulanmazdı ancak beklenmedik durumlarda işlerin uzaması koşulunda başvurulurdu. İşlerin uzaması plansızlıktan değil mecburiyetten dolayı ortaya çıkıyordu ve bu uygulamalarla uzayan işlerin üstesinden, kimse ders veya konu kaçırmadan, gelinmiş olunuyordu (Türkoğlu, 1997, s. 201).

4.3.1. Laik Eğitim

O dönemlerde şuan okullarda öğretilen tarzda bir din eğitimi yoktu, din eğitimi okullarda verilmiyor evde anne baba ve camilerde veriliyordu, devlet dinin bireysel ve kişiye özgü bir kavram olmasından ötürü din eğitime karışmıyordu, dolayısıyla Köy Enstitüleri'nde de dini bir eğitim yer almamaktaydı (Türkoğlu, 1997, s. 373). Din bireylerin kendi içerisinde taşıdığı ve dış etkenlerden etkilenmeyen bir bölgeye çekilmişti. Dinin politikalara alet edilip insanları manipüle etme gücü kenara itilmişti. Din, eğitimden ayrılıyordu ve din eğitimi daha bireysel bir yere çekiliyordu, bu hususta 1930 yılında İmam-Hatip okulları alınan karar ile kapatıldı ve 1948 yılına gelinceye kadar aktif anlamda faaliyet göstermedi (Arıcan, 2020, s. 655-656). Devlet sorumluluğu olan şey ise halkının yaşam kalitesini arttırmak ve devleti ileri toplumlar seviyesine getirmektir.

Köy Enstitüleri'nde amaçlanan gaye köy halkının üretkenliğini ve verimini, eğitim yoluyla arttırıp köylünün yaşam standartlarını yukarı çekmek ve devletin gelişmesine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Bütün bunların sağlanabilmesi için modern ve teknik bilginin eğitiminin verilmesi gerekiyordu, dini eğitim bu konulara uzakta kalmaktaydı. Enstitüler sistematik veriler ile ilerlemek isteyen, teknik bilgi ile yoğrulan yerlerdi. Yıllar içerisinde enstitüde eğitim görmüş bir öğrenci, asılsız iddialar yerine bilimsel gerçekleri esas almayı öğreniyor ve bu doğrultuda ahlaklı bireyler olarak yetişiyordu (Türkoğlu, 1997, s. 374). Ahlaklı bireylerin inançlarını da kendilerince yaşama özgürlüklerinin olması hiçbir türlü kısıtlama yapılamaz bir noktaydı. Din derslerinin kaldırılmış veya enstitülerde okutulmuyor olması, kişinin bireysel ibadetinin önünde bir engel teşkil etmiyordu. Objektif bir gözle bakılacak olunursa, tek tip bir din eğitiminin var olması, olmamasından daha sakıncalıdır. Kişinin özgür iradesine bırakılması gereken din konusunun, okullarda fazlasıyla okutulmasıyla

din fanatiklerinin ortaya çıkmasına sebebiyet verebilecektir. Mamafih dinin en güzel şekli bireyin kendi başına vicdanı ve ahlakı ile tartıp yaşadığı biçimdir.

O dönem camilerde ezan Türkçe okutuluyordu, Arap alfabesi kaldırılmıştı dolayısıyla din insanlar için bilinmeyen korkutucu bir güç olmaktan çıkmıştı, ayrıca din adamları insanların siyasi görüşlerini etkileyecek biçimde konuşmalardan uzaklaşmaya başlamışlardı.(Türkoğlu, 1997, s. 375). Diğer birçok ülkeye kıyasla dinin ve din adamlarının güçlü olduğu bir ülkede laikliği tam anlamıyla yerleştirmek oldukça zorlu bir süreçti. Yeni kurulmuş bir Cumhuriyet'in ilerleyememesine sebebiyet verebilecek bir unsurdu. Dolayısıyla eğitim alanından çıkartılmasına kesin gözüyle bakılıyordu. “O halde Tonguç'a göre de Türkiye'de din kurumunun, gelişimi engellemekte, batı ülkelerindekiyle karşılaştırılamayacak derecede güçlü bir rolü vardır. Bu anlaşılıp, ona göre köklü tedbirler alınmadıkça, başka bir deyimle Atatürk'ün anladığı anlamda laiklik ilkesi tam olarak uygulanamadıkça ileri atılımlar yapılamaz.” (Tonguç, 1970, s. 205). Eğitimde ilerleme kaydetmek isteyen bir ülkenin laik eğitim sistemini uygulaması ve bundan taviz vermemesi gerekmektedir. Enstitülerde de sistem bu şekildeydi, din konusuna girilmezdi, anlaşmazlık konusu haline getirilmezdi.

4.3.2. Karma Eğitim

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edildi, eğitimde laikleşme ve demokratikleşme süreci başlatıldı, Latin harflerine ve karma eğitime geçiş yapıldı. (Kapluhan, 2012, s. 179). O dönem Türkiye birçok ülkeden önce, 1934 yılında TBMM'nin onayı ile kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanımıştı (Türkoğlu, 1997, s. 317). Bu gelişmelerle birlikte toplum olarak gelişmenin sağlanabilmesi için kadınların da toplum içerisindeki rollerinin ve görevlerinin uygulamalarla birlikte erkeklerle eşit

olması gerekmektedir. Gelişimin anahtarın da eğitim olduğu varsayılırsa tabi ki kız çocuklarının eğitimi toplumsal cinsiyet eşitliğinin de sağlanması adına atılacak ilk adımlardan biri olmalıydı. Enstitülerin kurucularında olan İsmail Hakkı Tonguç'un karma eğitim ile ilgili fikirleri şu yöndedir;

“1. Kızlar bir tarafa erkekler bir tarafa ayırmak doğru değildir. Kızı enstitüden uzaklaştırmak, toplumun kadına kıyan eski düşünceler yaratılmasından başka şey değildir. 2. Köyde herkesin birlikte konuştuğu köy kadını, ekonomik yaşamı içindedir. Savaş zamanı köyün bütün işleri gören onlardır. 3. Bu işler aynı köylerde olduğu gibi yatakhaneler hariç işler hep birlikte yapılacaktı. Herkes birbirini tanır. En küçük uygunsuz davranış göze batar.” (Candoğan, 1999, s. 58-59).

Bu düşünce yapısı ile kız çocuklarının enstitülerde nasıl eğitileceği gayet açıktır, tıpkı köylerde olduğu gibi enstitülerde de kız, erkek birlikte el ele ve dayanışma içerisinde engelleri aşacaklar ve kendilerini geliştireceklerdi. Ancak işler o kadar da kolay ilerlemiyor, daha gündüzlü karma eğitime itirazların olduğu dönemde yatılı karma eğitimin meclisten geçmesi oldukça zor oluyordu, Hasan Ali Yücel'in yoğun çabaları ile meclisteki çoğunluğun onayı alınmıştı ve böylece ilk kez bir doğulu devlette yatılı karma eğitime başlanacaktı (Türkoğlu, 1997, s. 319). İlk kız öğrenci kayıtları 1938 yılında İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü tarafından yapıldı ve 12 köy kızı öğrenci olarak enstitülere alındı (Akay, 2017, s. 59). Enstitülere kız öğrencilerin gelmesi kritik önem taşıyordu, çünkü köy işleri kadın ve erkekler arasında paylaştırılmıştı, bazı işleri için erkekler daha uygundu mesela fiziksel gücün gerektiği ekip biçme işleri gibi, bazı alanlar ise kadınlara daha uygundu, dokumacılık, dikiş ve nakış gibi. Ancak yeri geldiğinde kadın erkek birlikte aynı işleri de yapıyorlardı ve köy yerlerinde bir arada çalışan iki cinsin de eğitilmesi önemliydi.

Köy kızlarının eğitilmesi şehir ve köy arasındaki farkın dengelenmesine de yardımcı olacağı için zaruriydi. Şehirdeki kadınlar köydekilere kıyasla daha moderndi ve olup bitenden haberdar oluyorlardı ancak köy yerinde doğup büyüyen bir kız dışarıya kapalı oluyordu ve ülkede neler olup bittiğinden haberdar olamıyordu. Dolayısıyla köydeki kızların eğitilmiş bireyler olmaları ve toplumdan ayrı düşmemeleri gerekiyordu, bunun yolu da onları eğitmekten geçiyordu. Çağdaş medeniyetler seviyesine gelebilmenin yolu, öncelikle kadınlara hak ettikleri hakları ve değerleri vermekten geçiyordu. Köylerle şehir arasındaki dengeyi sağlayabilmenin yollarından biri de, yine köylü kadını şehirdeki kadınların sahip olduğu eğitim imkanlarına ulaştırmaktı. Şehirlerde erkekler kadınlara yabancılaşmış bir halde olabiliyordu, köylerde durum böyle değildi kadın erkek tarım işlerini, hayvan bakımını ve genel olarak doğaya karşı birlikte mücadele ediyorlardı ve bunu birbirlerinden güç alarak gerçekleştiriyorlardı (Türkoğlu, 1997, s. 319-320).

Enstitülerde işlenen kültür derslerinde cinsiyet nedenli bir ayrım olmuyordu. Lakin ziraat derslerinde işlenen konular kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık gösterdiği için kız öğrenciler bu derslerde meyvecilik, arıcılık, çiçekçilik, süt ürünlerinin yapımı, hayvan bakımı, sebze ve meyvelerde kışlık hazırlama gibi çalışmaları yürütmüşlerdir (Türen, 2018, s. 110). Ayrıca uygulamalı olan derslerde de kız ve erkek öğrenciler farklı işlerle uğraşmışlardır, kız öğrenciler enstitü ihtiyaçlarına göre kıyafet, kumaş, çamaşır gibi ihtiyaç duyulan şeyleri diker, giysileri tamir eder, bütün bunlarla birlikte ihtiyaç duyulduğunda kilim, halı, tülbent, gömleklik bezlerin dokunması, eldiven, atkı, çorap örülmesi benzeri işlerin sorumluluklarını da alırlardı (Tuna, 2009, s. 25). Köylerde kadınlar ve erkekler arasında bir rol paylaşımı da vardı, kadınlar evin düzeni, yiyecek ve kıyafetlerin durumu vb. gibi konulardan sorumluydu ve ağırlıklı olarak bu işlerle evin kadını ilgilenmekteydi. Enstitülerde verilen eğitimle

birlikte oradan mezun olacak kız çocukları yukarıda sayılan konulara hakim ve yetkin birer birey olarak köy hayatına ve yakın çevresine katkıda bulunacaklardı, böylece hem köy kadını hem de köy modernleşme yönünde adımlar atmış olacaktı.

Köy Enstitüleri'nin açıldığı dönemlerde kız çocukları okullara pek kaydettirilmiyordu, kaydolanlar ise okula pek sık gitmiyorlar, ataerkil bir toplum olmanın sonucu olan bu durum kızların evden dışarıya çıkmasının pek sık görülmemesine sebebiyet verebilmekteydi, dolayısıyla enstitülere kayıt olan kız öğrenci sayısının erkek öğrencilerden bir hayli az olduğunu görebilmekteyiz (Tuna, 2009, s. 22). 1940-1941 eğitim yılında toplamda 5.371 öğrenciden sadece 438 tanesi kız öğrenciydi, bu sayılar 1946-1947 eğitim yılında 14.158 öğrencide 1.336 kız öğrenciye kadar çıkmıştır (Altunya, 2002, s. 61). Kız öğrencilerin sayısı artmış olsa da erkek öğrencilere kıyasla oldukça azdı. Sayıları az olsa bile yıllar ilerledikçe kız öğrencilerin sayısı yine de artmaya devam ediyordu. Ancak Köy Enstitüleri'nin yıkımına doğru gidilen yıllarda karma eğitimin önüne geçilmeye çalışıldığı için kız öğrencilerin sayıları azaltılmaya çalışıldı. Bu yıllarda kız ve erkek öğrenciler bir arada değil ayrı yapılarda eğitim görmeye başladılar ve 1950 yılından sonra bütün kız öğrenciler Bolu Kız Öğretmen Okulu'nda toplandı oradan da Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü'ne geçirildiler ve bu durum da enstitülerdeki karma eğitimin bu dönemde bittiğini göstermektedir (Angı, 2019, s. 82). Karma eğitimin de bitmesiyle kız öğrenciler için farklı bir eğitim programı uygulanmaya başlandı, çocuk edebiyatı, biyoloji, sağlık bilgisi ve din dersleri zorunlu dersler olarak kız öğrencilerine okutulmaya başlandı (Akay, 2017, s. 32). Bütün bu gelişmelerin ülke siyasetini ile alakalı olduğunu ilerleyen bölümlerde değinilecektir. Köy Enstitüleri ve yatılı karma eğitim uygulamaları siyasiler için birer oy toplama aracı olarak kullanılmaya başlanınca enstitüler büyük hasar aldı ve kapatılmaya doğru gidildi.

4.4. Ders Programları

Köy Enstitüleri toplamda dört farklı öğretim programı uygulanmıştır. Bunlardan ilki 1943 yılına kadar olan ve net bir öğretim programı olmayan, bir nevi pilot program evresidir. Sonrasında esas program olarak niteleyebileceğimiz 1943 Köy Enstitüleri Öğretim Programı gelmektedir ve bu program enstitülerin en verimli ve üretken olduğu dönemlerdendir. 1943 Öğretim Programı tarım ve teknik dersler ile birlikte uygulamalı olan derslere ağırlık verilmiştir, ayrıca bilgiye yönelik olan kültür derslerine de oldukça önem verilmiştir (Kapluhan, 2012, s. 192). Takip eden program 1947 yılında kullanılmaya başlanan Öğretim Programı, enstitülerin özgünlüğünün kaybolmaya başladığı, uygulama derslerinin sayısının azaldığını görebileceğimiz programdır. Sonrasında ise 1953 Öğretim Programı gelmektedir ve bu program enstitülerde kullanılan son programdır, sadece Köy Enstitüleri için yapılmış bir öğretim programı olmadığı için enstitülerin sıradanlaşmasının resmileştiği dönem olarak adlandırabiliriz (Altunya, 2002, s. 39).

4.4.1. 1943 Öncesi Pilot Program

Köy Enstitüleri çatısı altında eğitimin başlatıldığı ilk yıllarda enstitülerin kendine has bir eğitim programı oluşturulmamıştı. “... Köy Enstitüleri, 1937 yılında ‘Köy Öğretmen Okulu’ olarak kuruldu. 1940’a kadar kendine özgü, bütünleşmiş bir programı yoktu. 1926-1934 arasında yürürlükte kalan Köy Muallimi Mektebi Müfredat Programı ve İlköğretmen Okulları Programı ile ortaokul, lise ve orta meslek okulları programlarından yararlanıldı.” (Altunya, 2002, s. 39). Köy Eğitim Kursları Programı’nda kullanılan müfredat Köy Enstitüleri’nin pilot programında da kendine yer bulmuştur, çünkü eğitim kursları ve enstitüler birbirlerine benzeyen sistemlerdi. Pilot programda yer alan dersler Türkçe, matematik, vatandaşlık gibi kültür dersleri

üzerineydi ve uygulama üzerine olan atölye ve ziraat dersleri de vardı (Altunya, 2002, s. 39-42).

Genel hatları burada bahsedildiği biçimde çekilmiş olan enstitüler, bu dönemde program olarak oldukça özgür bir yapı içerisindeydi.

“Bakanlıktan gelen genelgelerde ve yasada programın yarısının teknik ve tarım dersi ve çalışmalarına, yarısının kültür derslerine ayrılacağı bildiriliyor, kimi derslerin adı veriliyordu. Ama her Enstitü bu çerçeveye göre kendi gereksinimine uygun esnek programını; yıllık, aylık, haftalık çalışma planını kendisi yapacaktı.” (Türkoğlu, 1997, s. 195).

Enstitülerin açıldıkları bölgelere göre farklılık gösterebileceği hesaba katılmıştı ve bahsedilen özgürlük burada devreye giriyordu. Deneme evresinde olan enstitülerde belki de en çok önem verilen nokta, öğrencilerin işlerin içinde olması ve aktif bir biçimde katılımcı olarak derslerde bulunmalarıydı. Öğrenciler geldikleri bölge halkının özelliklerini de barındırıyorlardı ve bu özelliklerden uzaklaşmamaları gerekmekteydi, çünkü ilerleyen yıllarda enstitülerden mezun oldukları zaman bu veya benzeri köylere geri döneceklerdi ve köylülerle olan iletişimlerinin güçlü olması gerekiyordu. Başka bir nokta ise öğrencilerden bireysel temizlik ve hijyen açısından özen göstermeleri beklenmekteydi. Sadece kendilerine karşı değil çevresindeki insanlara, doğaya ve hayvanlara karşı da sorumluluk sahibi bir birey olduğu da eğitimin bir parçasıydı. Bunun için enstitü çevreleri yeşillendirilip, bakımı uzun yıllarca yapılmakta ve verimli hale getirilmekteydi (Altunya, 2002, s. 41). Öğrencilerin doğaya ve hayvanlara sahip çıkan onlarla birlikte huzur içerisinde yaşayabilen kimseler olarak yetiştirmek istenmekteydi. Aynı zamanda her öğrenci en az bir müzik aleti çalmayı öğrenecekti ve bu yönde eğitimler de veriliyordu. Enstitülerde marangozluk da yapılıyordu dolayısıyla

her öğrenciye bir mandolin vermek mümkün oluyordu (Türkoğlu, 1997, s. 226). Öğrenciler farkındalık seviyesi yüksek olan yurtsever kişiler olarak yetiştirilip halka yararlı olabilecek donanımlarla eğitilmekteydiler. Özetle enstitü yöneticileri ellerinde net bir müfredat olmamasına rağmen, yukarıda anlatılan temel noktaları ve fikirleri öğrencilere işlediler ve bu sayede esasında üstü kapalı ve detaylı olmayan bir öğretim programı oluşmuştu.

4.4.2. 1943 Öğretim Programı

Köy Enstitüleri'ne sürekli yaptığı ziyaretler ve gözlemlerle birlikte, İsmail Hakkı Tonguç, yıllar içerisinde eksikleri tespit etti ve hangi konularda gelişmeler veya değişiklikler yapabileceğini saptadı. Talim Terbiye Kurulu ile fikir alış veriş yapıldı, enstitü yöneticilerinden ve öğretmenlerinden gelen raporlar incelendi ve bütün bunlar İsmail Hakkı Tonguç tarafından harmanlandı (Koçer, 1976, s.125-126). Sonuç olarak ortaya Köy Enstitüleri Program Taslağı çıkartıldı, bu taslak 4 Haziran 1943 tarihinde Talim Terbiye Kurulu tarafından tekrar gözden geçirilip onaylandı ve Bakan Hasan Ali Yücel tarafından da yeşil ışık alındıktan sonra ilk resmi öğretim programı olarak kabul gördü ve ülkenin dört bir yanındaki enstitülere uygulanması için iletildi (Türkoğlu, 1997, s. 197).

Program oluşturulurken enstitülerin temel gayesinden uzaklaşmayarak bu hedefe nasıl daha hızlı bir biçimde ulaşılabilceği düşünülmüştü. Ülkenin içerisinde bulunduğu maddi zorlukların üstesinden gelebilmenin iç kaynaklarla mümkün olduğu anlaşıldığı için, köylünün üretmesi gerekmektedir. Köylü üretirken modern teknikler kullanarak verimini arttırmalıydı, çağ dışı bilgilerle ülke ve toplum kalkınamazdı. Köylüyü eğitecek programın da bu amaca ulaşırken etkili bir araç olması zarurıydı.

Yerel unsurlardan kopmadan, hatta onu geliştirmek için çabalarken, modern kültürü de içerisine barındırmalıydı bu sistem. Bütün bunlar olurken hazırlanmakta olan programın çağın modern eğitim felsefesi ve tekniğinden de yararlanması icap ediyordu (Türkoğlu, 1997, s. 197-198).

1943 Öğretim Programı hazırlanırken İsmail Hakkı Tonguç’un önem verdiği konulardan biri de derslerin dağılımı üzerineydi. Beş yıl boyunca eğitim görececek olan enstitü öğrencileri için toplamda 29 farklı ders vardı, bu derslerden 17 tanesi “Genel Kültür ve Meslek Dersleri” üzerineydi, 7 tanesi “Tarım Dersleri” konusundaydı ve 5 tanesi “Teknik (İř) Dersleri” olarak belirlenmişti (Altunya, 2002, s. 42-43). Kültür ve meslek dersleri haftada 22 saat olarak ders programında yer almaktaydı ve 11 saat tarım dersi ile 11 saat iř dersi ayrıca yer almaktaydı, kısaca özetlemek gerekirse haftalık derslerin yarısı kültür ve meslek üzerineyken geriye kalan yarısını da tarım ve iř dersleri oluşturuyordu (Altunya, 2002, s. 43). Öğrenciler haftada toplamda 44 saate yakın ders görmekteydiler, programları oldukça yoğundu ve gayret gerektiriyordu. Öğrencilerin sorumlu olduğu derslerin belli kıstaslar altındaki dağılımlarını aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

“Tablo 1

Köy Enstitüleri Ders Dağıtım Çizelgeleri (1943)

A. Ders ve Etkinliklerin 5 Yıla Genel Dağılımı

DERSLER	HAFTA
I. Kültür Dersleri	114
II. Ziraat Dersleri ve Çalışmaları	58
III. Teknik Dersler ve Çalışmaları	58
IV. Beş Yıllık Sürekli Tatiller	30
Toplam	260” (Altunya, 2002, s.57)

“Tablo 2

B. Genel Kültür ve Öğretmenlik Bilgisi Dersleri

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	Beş yıllık toplam ders saati
Türkçe	4	3	3	3	3	736
Tarih	2	2	1	1	1	322
Coğrafya	2	2	1	1	-	276
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
Matematik	4	2	2	3	2	598
Fizik	-	2	2	1	1	276
Kimya	-	-	2	2	-	184
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
El Yazısı	2	-	-	-	-	92
Resim - İş	1	1	1	1	1	230
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-	184
Müzik	2	2	2	2	2	460
Askerlik	-	2	2	2	2	368
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	46
Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6	368
Zirai İşletme Ekonomisi Kooperatif	-	-	-	-	1	46
Toplam	22	22	22	22	22	5060” (Altunya, 2002, s.57)

“Tablo 3*Tarım Ders ve Etkinliklerinin Genel Dağılımı*

Ziraat Ders ve Çalışmaları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Tarla Ziraatı	-	3	4	2	1
Bahçe Ziraatı	8	4	3	3	2
Sanayi Bitkileri Ziraatı ve Ziraat Sanatları	-	-	1	1	2
Zootekni	1	2	2	1	2
Kümes	2	2	-	-	-
Hayvancılığı	-	-	1	2	2
Arıcılık ve İpek Böcekçiliği	-	-	-	2	2
Balıkçılık ve Su Mahsulleri	-	-	-	2	2
Toplam	11	11	11	11	11

Tablo 4*Kız ve Erkek Öğrencilere Göre Dağılımı: 1. Sınıflar*

DERSLER	Erkek Talebe	Kız Talebe
Demircilik ve Nalbantlık	2	-
Dülgerlik ve Marangozluk	2	-
Yapıcılık	5	-
Köy ve El Sanatları	-	10
Makine ve Motor Kullanma	2	1
Toplam	11	11”

(Altunya, 2002, s.58)

“Tablo 5*Kız Öğrenciler: 2. – 5. Sınıflar*

Ders Grupları	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
1. Dikiş – Biçki				
a) Dikiş	6	6	7	7
b) Örgü ve Dokuma	3	3	2	2
c) Ziraat Sanatları	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11
2. Örgü ve Dokumacılık				
a) Örgü ve Dokuma	6	6	7	7
b) Dikiş	3	3	2	2
c) Ziraat Sanatları	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11
3. Ziraat Sanatları				
a) Ziraat Sanatları	8	4	3	3
b) Dikiş	8	4	3	3
c) Örgü ve Dokumacılık	8	4	3	3
Toplam	11	11	11	11”

(Altunya, 2002, s.59)

“Tablo 6*Erkek Öğrenciler: 2. – 5. Sınıflar*

Ders Grupları	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
1. Demircilik				
a) Sıcak ve Soğuk Demircilik	8	8	6	6
b) Nalbantlık	-	-	3	3
c) Motorculuk	3	3	2	2
Toplam	11	11	11	11
2. Dülgerlik				
a) Dülgerlik	6	6	7	7
b) Marangozluk	3	3	2	2
c) Duvarcılık	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11
3. Yapıcılık				
a) Yapıcılık	6	6	7	7
b) Betonculuk	3	3	2	2
c) Dülgerlik	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11”

(Altunya, 2002, s.60)

Yukarıda yer alan tablolara bakıldığında öğrencilerin hangi sınıf seviyede, ne gibi konulardan sorumlu oldukları görülebilmektedir. 1943 Öğretim Programı’nda kültür derslerine oldukça fazla önem verilmiştir, bunun sebebi öğrencilerin donanımlı bireyler olarak yetişmelerinin istenmesi ve içerisinde bulundukları çağı kavrayabilmelerinin amaçlanmasıdır. İlk yıllarında öğrenciler ortak derslerden sorumlulardı ancak ilerleyen seviyelerde, kültür derslerinin dışındaki derslerde,

öğrencinin seçtiği meslek alanına göre dersler farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin uzmanlaşacağı bölümler kendilerinin severek yapacakları mesleğe yönelik olmalıydı.

1943 Öğretim Programı'nın göze çarpan önemli bir özelliği esnekliği idi. Ana gayedden uzaklaşmadığı sürece enstitünün ihtiyaçları doğrultusunda programda esnemeler yapılabilirdi, yıl içerisinde önce gelen bir ders gerekli görüldüğünde ileri bir tarihe alınabilirdi (Türkoğlu, 1997, s.198). Bu esneklik işlerin daha etkili ve verimli şekilde ilerlemesini sağlıyordu. Öğretmenler ve öğrencilerin ortak uzun bir tatili zamanı yoktu. Bunun gerekçesi ise köy yerinde sürekli toprak işleri ve hayvanların bakımı için insan gücüne ihtiyaç olmasıydı. Doğa için bir tatil zamanı olmadığı gibi, öğrenciler de öğretmenler de toplu halde değil bireysel zamanlarda izin kullanabiliyorlardı. Klasik okullarda olduğu gibi bir sitem üzerinde olmayan enstitülerin komple boşaltılması mantıklı bir adım olmazdı, su isteyen, bakıma ihtiyaç duyan bitkiler, hayvanlar başıboş bırakılamazdı ayrıca enstitülerde sürekli bir öğrenim durumu vardı (Türkoğlu, 1997, s.198-199).

Köy sorunlarını çözmek adına atılmış bir adım olan Köy Enstitüleri, 1943 Öğretim Programı'nı kullanıldığı dönemde en verimli ve üretken olduğu yılları geçirmişti. "1946-1947 öğretim yılı başında Köy Enstitülerinden 5.542 öğretmen, 8.756 eğitimci, 521 sağlık memuru yetişmiş, bunlar köylere yayılmıştı." (Türkoğlu, 1997, s. 445). Eğitim Kurşları döneminden, 1943 programının sonuna kadar olan bu süre içerisinde, köylerin eğitim problemini çözme amacı ile yola çıkan enstitülerin bu amaçlarına ulaşma yolunda epey yol kat ettiği, mezun eğitimci ve öğretmen sayılarına bakıldığında anlaşılmaktadır.

4.4.3. 1947 Öğretim Programı

Enstitülerde üretkenlik ve verimlilik ile geçen yılların ardında 1947 yılı ile birlikte duraklama ve ardından gerileme dönemi başlamıştır denebilir. 1946 yılının 7 Ağustos gününde Hasan Ali Yücel'in yerine göreve gelen Reşat Şemsettin Sirer yeni Milli Eğitim Bakanı olmuştu, Sirer göreve geldikten sonra ilk yaptığı işlerden biri İsmail Hakkı Tonguç'u görevden almak olmuştu (Kirby, 1962, s. 344). İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine ise enstitülerde öğretmenlik yapan Yunus Kazım Köni getirilmişti (Türkoğlu, 1997, s. 504). Yapılan bu değişiklikler öğretim programını da etkilemişti. Kültür derslerinin sayısı artırılırken, uygulamalı olan, tarım ve teknik derslerinin sayıları düşürülmüştü. Enstitülerin başarılı ve etkili olma sebebi uygulama ve iş içerisinde eğitim düşüncesi idi, enstitülerin bu özelliğinin yavaş yavaş ortadan kaldırmaya yönelik adımlar atılmaya başlanmıştı. Enstitüler pratik yerine teorik eğitime doğru kaymaya başlamıştı ve bu da onu diğer eğitim kurumlarından farklı kılan özelliğın kaybolmaya başlaması demekti.

Reşat Şemsettin Sirer enstitülerin bazı kanun ve kurallarında değişiklikler yapmıştı, 1947 Öğretim Programı'nda bu değişimler yer almaktaydı (Koçer, 1976, s.132). Kaybolmaya başlayan bir özellik ise enstitülerin daha kuralcı ve katı çizgileri olan bir kuruluş haline dönüşmesiydi. Ders saatlerinden hariç yapılan bazı etkinlikler ve uygulamalar sınırlandırıldı, öğrencilerin yönetime bünyesinden çıkartıldı, erkek öğrencilerle kız öğrenciler birbirlerinden ayrıldı ve farklı yerlerde eğitim görmeleri sağlandı, okuma saatlerinde okunulan kitaplar değiştirildi kısıtlamalar getirildi ve zıt görüşten olan kitaplar yakıldı, verimli ve iş odaklı olan eğitim kaldırılmasıyla enstitüler sıradanlaştırıldı (Başaran, 1974, s. 91-92). Değişiklikler yukarıdakilerle de sınırlı değildi, not ve değerlendirmede de değişiklikler yapılmıştı ve klasik anlamdaki not sistemine geçilmişti, eğitimden ziyade notlara önem verilmeye başlanmıştı, yapılan son

değişikliklerle birlikte artık köylerde de şehirlerdekiyle aynı eğitimin verilmesi istenmişti, iş içinde eğitim anlayışı ortadan kaldırılmıştı (Türkoğlu, 1997, s. 513-514). Enstitüler ve öğretim programı sıradanlaşıyordu ve verimlilik ve üretkenliği azalmaya başlıyordu.

Reşat Şemsettin Sirer sadece iki yıl Milli Eğitim Bakanı olarak kalabilmişti, bu iki yıl onun için enstitüleri ve öğretim programını sıradanlaştırmaya, büyük oranda, yetmişti, takip eden yıllarda Reşat Şemsettin Sirer'in yerine göreve 1948 yılında Tahsin Banguoğlu getirilmişti (Türkoğlu, 1997, s. 513). Bu değişiklik enstitülerde esen değişim rüzgarını etkilememiştir ve enstitüler aynı hızla sıradan bir eğitim kurumu haline getirilmeye çalışılmaya devam etmiştir.

Süreç içerisinde Köy Enstitüleri ile Köy Öğretmen Okulları için ortak bir öğretim programı çıkartılmıştır, bu ortak program da enstitülerin artık farklı bir eğitim kurumu olmadığı anlamına gelmektedir, aynı zamanda 1952 yılında Köy Enstitüleri'nin ismindeki “köy” ve “enstitü” kelimeleri silinmiştir (Türkoğlu, 1997, s.520).

5 - ENSTİTÜLERİN KAPATILMA SÜRECİ

5.1. İktidar Değişimi

21 Temmuz 1946 yılında yapılan seçimlerle birlikte Türkiye çok partili sisteme geçiş yaptı, Cumhuriyet Halk Partisi seçimi Demokrat Parti karşısında az bir oy farkı ile kazandı ancak hem parti içerisinde hem parti dışındaki muhalif sesler artmıştı, Demokrat Parti, Cumhuriyet Halk Partisi döneminde yapılan Köy Enstitüsü gibi girişimlere saldırılarda bulundu (Türkoğlu, 1997, s. 502-503). Cumhuriyet Halk Partisi bu saldırıların suçlamalarını kabul edersine yapılanları bir başarıdan ziyade hata olarak kabul etmiş bulundu, dolayısıyla hatalarını telafi etmek adına eğitim alanında değişikliklere gittiler.

1946 seçimlerinden önce Başbakan olan Şükrü Saraçoğlu görevden alındı ve yerine daha muhafazakar bir kişi olan Recep Peker getirildi (Türkoğlu, 1997, s.503). Göreve geldikten sonra yaptığı ilk işlerden biri Hasan Ali Yücel'i Milli Eğitim Bakanı görevinden almak oldu ve yerine enstitülere ilk günlerden bu yana muhalif olan Reşat Şemsettin Sirer'i getirdi (Türkoğlu, 1997, s. 503). “Başbakan Peker Köy Enstitülerini millileştireceğiz dedi. Reşat Şemsettin tehlike sanıldığından da büyüktür diyor.” (Başaran, 1974, s. 60). Enstitülerde yapılacak olan değişimin sinyallerini hem Başbakan Recep Peker hem de Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer göreve geldiklerinde hızlıca göstermişlerdi.

Kısa sayılabilen bir süre zarfında enstitülerde söz hakkı olan kişiler hızlıca görevden alınmıştı ve sıra İsmail Hakkı Tonguç'a gelmişti. Enstitü öğretmenlerinden biri olan Yunus Kazım Köni, İsmail Hakkı Tonguç'un yerine İlköğretim Genel Müdürü oldu ve enstitü direktörlüğü görevini de devraldı (Türkoğlu, 1997, s. 504). İsmail Hakkı

Tonguç görevden ayrılırken Milli Eğitim müdürlerine bir mektup yazarak veda etmiştir ve mektubun bir kısmında aşağıdaki sözleri söylemiştir;

“En çetin şartlara göğüs gererek, içtenlikle çalışan sizler gibi özverili akadaşlar olmasaydı, ilköğretim alanında on yıl içinde gerçekleştirilen işlerin çoğu başırlamazdı. Yaz kış, gece gündüz, soğuk sıcak demeden ve hiçbir kişisel çıkar gütmenden ölköye bağılılığınız, işe sarılışınızla bulunduğunuz ilin, çevrenin milli eğitim alanında birer anıt olarak kalacak eserler yarattınız. Sizlerin çalışmalarınız benim için iftihar vesilesi oldu. Şimdiden sonra da olacaktır...” (Türkoğlu, 1997, s. 504).

5.2. Enstitülerin Sıradanlaştırılması ve Kapatılması

Önce Hasan Ali Yücel’in ardından İsmail Hakkı Tonguç’un görevden alınması ile birlikte enstitüleri özel kılan her şey yavaş yavaş kaldırıldı veya değiştirildi. Köylüler için yaratılan imkan yavaş yavaş kayboluyordu. Yeni gelen yöneticilerle birlikte köylülere verilen eğitim sıradanlaştırılıyordu.

“Bundan sonra Tonguç ve yardımcılarında Hamdi Keskin’in Talim Terbiye Kurulu'na, başyardımcısı Ferit Oğuz Bayır'ın önce bir büro işine, daha sonra Bolu'da bir kitaplığa atandığı görülüyor. Tonguç'un yerine Yüksek Kısım psikoloji öğretmeni ve Talim Terbiye Kurulu üyesi Yunus Kâzım Köni getiriliyor. Daha sonra Hasanoğlan'dan, Yüksek Köy Enstitüsü'nden başlanıyor budanmaya. Köni, daha bir kaç gün önce yöneticisi olan Hürrem Arman'a ‘Bandırma'da bir liseye göndereceğiz’ diyor. Aile sorunu nedeniyle güçlükle Ankara'da ortaokul öğretmeni olarak kalabiliyor yüksek bölüm eğitimbaşı

Arman. Sırayla başlıyor yöneticilerin, sonra öğretmenlerin değişmesi.”
(Türkoğlu, 1997, s. 507).

Eğitimi veren kişilerin değiştirilmesi, verilen eğitimi değiştirmenin en kısa yoluydu. Dolayısıyla Reşat Şemsettin Sirer ve ekibi tam olarak da bunu gerçekleştiriyordu. Yüksek yetki sahibi kişilerin görevden alınmasıyla başlayan değişim rüzgarı, yöneticilerin ve ardında öğretmenlerin ve eğitmenlerin değişimiyle devam ediyordu. Ülke içerisinde yaşanan siyasi gelişmeler Köy Enstitüleri’ni de kökten değişim yapmaya itmişti ve ilerleyen yıllarda özel bir kurum olmaktan çıkmış ve zaman içerisinde sıradanlaştırılmıştı.

9 Mayıs 1947 yılında enstitülerde kız ve erkek öğrenciler birbirlerinden ayrı yerlerde eğitim görmeye başlamıştı ve 1950 yılını takiben kız öğrenciler tek bir enstitüde toplanmıştı bu da karma eğitimin sonu demek oluyordu, ayrıca kız öğrencilerin devam zorunluluğu da kaldırılmıştı (Türkoğlu, 1997, s. 512-513). 1950 yılından sonra enstitülerde yapılan değişiklikler kurumu özel kılan birçok özelliğini ortadan kalkmasına vesile oluyordu. Öğrenci sayıları düşürülürken köye fayda sağlayacak kişilerin yetiştirilmesinden vazgeçiliyor sadece konvansiyonel anlamdaki öğretmenlerin yetiştirilmesine önem veriliyordu, sağlık, tarım gibi konularda uzmanlaşmış kişiler artık enstitülerden çıkmayacaktı (Türkoğlu, 1997, s. 520). “1939'da Birinci Eğitim Şûrası sırasında dönemin genç CHP Bakanı Yücel'in temelini attığı Köy Enstitüleri politikası, 1946'da Sirer tarafından bozulmuş, 1952'de DP'nin bakanı Tevfik İleri'nin topladığı şûrada ise resmen her şeyiyle sona erdirilmişti.” (Türkoğlu, 1997, s. 520).

Takip eden yıllarda enstitüler enstitü yasal anlamda hala açık olmasıyla birlikte pratikte kapatılmış sayılabilirdi. Enstitüler ilk kuruluş amaçlarından ve prensiplerinden

tamamen kopmuştu. 1954 yılının başında 6234 sayılı tasarı Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylandı ve bu yasa ile birlikte İlköğretmen Okulları ismi çatısında Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları birleştirildi.² Böylece Köy Enstitüleri kapatılmış ve ülke eğitim anlamında yaptığı belki de en büyük girişimlerinden birinin sonunu getirmişti.



²https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc036/kanuntbmmc036/kanuntbmmc03606234.pdf SGT : 02.02.2021.

6 - SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER

Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş döneminde ülkede bir modernleşme ve kalkınma hareketi başlamıştı. Savaş sonrası Türkiye'de yaşanan ekonomik sorunlar bu kalkınma hareketini olumsuz etkilese dahi modern bir yapı oluşturma'nın hedefini benimseyen genç cumhuriyet için eğitim; gelişmesi zaruri bir alandı. Türkiye bu zaruriyetin bir sonucu olarak dünyanın önde gelen eğitim kuramcılarından fikir almaya başlamıştı. Bu uzmanlar her ne kadar önemli analizlerde bulunsalar da kültürel farklılıklar bu uzmanların gözden kaçırdığı önemli bir nokta olmuştu. Fakat köy eğitimi konusunda etkileyici fikirleri olan John Dewey, Köy Enstitüleri'nin kurucusu ve fikir babası olan İsmail Hakkı Tonguç'u etkileyerek diğer uzmanlardan ayrı bir yerde konumlanmıştı.

Köy ve köylülerin eğitilmesi konusundaki oluşmaya başlayan bu fikir elbette mevcut zorluklardan etkilenecek kolayca uygulamaya koyulamamıştır. Karşılaşılan temel zorluklardan birkaçı; enstitülerde enstitülerin konumlandırılacağı bölgelere karar verilmesi, eğitim verecek eğitmen ve öğretmen kadrosunun oluşturulması, savaş yorgunu bir ülkenin çektiği ekonomik zorluklar, öğrenci bulunmada çekilen zorluklar ve karşılaşılan hukuki zorluklar. Eldeki kısıtlı imkanların etkili bir biçimde kullanılması gerekiyordu dolayısıyla açılacak olan enstitülerin konumlarının belirlenmesi oldukça önemli bir konuydu. Enstitüler halihazırda kurulmuş düzenleri değiştirmek değil sıfırdan yeni bir sistem oturtmak istiyordu. Çevre şehirlerden öğrencilerin gelebilecekleri, ulaşım yollarına yakın ve şehir merkezlerine uzak bölgeler seçilmeye çalışılıyordu ve seçimler bu isteğe göre şekillendi. Enstitülerde oluşturulacak eğitim kadrosu probleminde; şehirde eğitim almış öğretmenlerin köylerde uzun süreler kalmak istemeyip bir an önce şehirlere dönmeyi arzulaması ve köy hayatına, problemlerine

ayak uyduramaması önemli bir noktadır. Bu sorun ise Köy Enstitüleri'nde eğitim verecek kişilerin özverili ve ülke çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koyan eğitimcilerin bulunmasıyla aşılmıştır. Ülkenin savaştan yeni çıkmış olması, Osmanlı'dan kalma borçları ödemeye çalışması ve 1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın etkilerini yaşaması Cumhuriyet'i ekonomik olarak adeta bir açmaza sokmuştu. Bu problem ise eldeki imkanların; özverili ve fedakarca kullanılmasıyla aşılmıştır, kullanılan imece usulünün bu evredeki payı oldukça önemlidir. Köy Enstitüleri'nin kuruluş esnasındaki yasal süreç ve zorluklar ise gerek hükümetin gerekse Meclis'in verdiği destekler ile aşılmıştır.

Köy Enstitüleri'nin resmi olarak açılmasıyla birlikte köyleri eğitim yoluyla canlandırma hareketinin ilk adımları atılmıştır. Enstitülerde verilen eğitim konvansiyonel olarak verilen eğitimden farklıydı, buradaki eğitim teorik bilgiyi pratik ile harmanlıyordu. Bu durum da alınan eğitimin hayata geçirilebilmesine olanak tanıyordu. Enstitülerde eğitim gören öğrenciler mezun olduktan sonra köylerine döneceklerdi ve köy halkına modern teknikleri öğretip köyün verimliliğini ve üretkenliğini arttıracaklardı.

Enstitülerde verilen eğitim zaman içerisinde değişkenlik göstermiştir. Kuruluş evresinde enstitülerde kullanılan öğretim programı ham bir programdı ve ilerleyen yıllarda tam anlamıyla enstitülerin felsefesini karşılayan bir öğretim programı ile değiştirildi. Uygulanan bu yeni program enstitülerin verimliliğini ve kalitesini arttırmaktaydı. Köy Enstitüleri ülkede adeta bir farklılık oluşturmuştu. Bazı kesimlerce bu farklılık ve bu farklılığın ardında yatan düşünce yapısı tehlikeli bulundu. Takip eden yıllarda ülke siyasetinde gerçekleşen bazı değişiklikler Köy Enstitüleri'ndeki yöneticilerin de değişmesine sebebiyet verdi. Bu değişim ile birlikte enstitülere yeni bir öğretim programı getirildi. Enstitüler öğretim programında yapılan bu değişiklikle

birlikte, eğitim tarihindeki özel yerini kaybetti ve sıradan bir eğitim kurumu haline getirildi. Kapanış evresindeki bütün bu olumsuzluklara rağmen Köy Enstitüleri gerek Türkiye gerek Dünya eğitim tarihinde yaşadığı süreçler ve potansiyeliyle özel bir konuma sahiptir.



KAYNAKÇA

- Ahmad F., (2010). *İttihat ve Terakki (1908-1914)*, İstanbul: Kaynak Yayınları
- Akar H., (2011) *Türkiye'deki Köy Enstitülerinin Toplumsal Değişmedeki Yeri*,
Yayınlanmış Tez: İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Akay M., (2017). *Köy Enstitülerinde Yetişen Kadın Öğretmenlerin Türk Toplumuna Etkileri*, Yayınlanmış Tez: Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akyüz Y., (2007). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Altunya N., (2002). *Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri*, Ankara: Düzgün Yayıncılık, 3. Baskı
- Angı H., (2019). *İvriz'den Cumhuriyet'in Başkentine: Bir Köy Enstitülünün Anıları*,
İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2.Baskı
- Arıcan S., (2020). *Sivil Toplum Kuruluşlarına Göre İmam-Hatip Okulları: Kurumsal Varlık ve Meslek Lisesi Statüsü*, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 655-656
- Aytaç K., (2017). *Köy Enstitüleri ve İsmail H. Baltacıoğlu'nun Değerlendirmeler*.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/328996> adresinden erişildi.
- Başaran M., (1974). *Tonguç Yolu - Köy Enstitüleri: Devrimci Eğitim*, İstanbul: Varlık Yayınları
- Başaran M., (2003). *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları

- Candoğan G., (1999). *Köy Enstitüleri Sistemi*, Konya: Karaman Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları
- Dündar C., (2000). *Köy Enstitüleri*, Ankara: İmge Kitabevi
- Eronat, C. Y., (2018). *Köy Enstitüleri Dünyasından Hasan Ali Yücel'e Mektuplar*, İstanbul; Türkiye İş Bankası Yayınları, 3. Baskı
- Eyüboğlu S., (1999). *Köy Enstitüleri Üzerine*, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık
- Kapluhan E., (2012). *Atatürk Dönem Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 26, 192
- Karal Z., (1994) *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Kaya Y. K., (2015) *İnsan Yetiştirme Düzenimiz – Politika- Eğitim- Kalkınma*, Ankara; Pegem Akademi, 6. Baskı
- Kerimoğlu H. T., (2007). 2. *Meşrutiyet'in İlk Yıllarında İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Eğitim Politikası ve Rumlar*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 22, 133-143
- Kirby F., (1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, İstanbul: İmece Yayınları, 1.Baskı
- Koçer H. A., (1974). *Türkiye'de Modern Eğitim Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, İstanbul: MEB Yayınları, 2. Baskı
- Koçer H. A., (1976). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası

Köy Enstitüleri, Amaçlar-İlkeler-Uygulamalar, (2007). Ankara: Köy Enstitüleri ve
Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları

Köy Enstitüsü Programları (1936-1953)., (2004), Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş
Eğitim Vakfı

Lewis, B. (1996)., *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Ankara: Türk Tarih Kurumu
Yayınları, 6. Baskı

Makal M. (1979)., *Köy Enstitüleri ve Ötesi*, İstanbul: Erdini Basım ve Yayınevi,
Çağdaş Yayınları

Makal, M. (1997)., *Köy Enstitüleri ve Sonrası*, Ankara: Güldiken Yayınları

Özodaşık M. (1999)., *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları:
1923-1950*, Konya: Çizgi Kitabevi

Öztürk M. (2008)., *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. Yayınlanmış Tez: İstanbul
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı

Saydur, M. ve YILMAZ, H. T., (1994), *Bir Tonguç Okulu - Gölköy Enstitüleri*,
İstanbul: Gökem Yayınları

Sultan II. Abdülhamit Uygulama ve Araştırma Merkezi. (2015). *Eğitim Kronolojisi*,
<http://sultanabdulhamid.yildiz.edu.tr/ii-abdulhamid/egitim-kronolojisi/>
adresinden erişildi.

Şahhüseyinoğlu, H. N., (2015), *Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben*, Ankara: Ürün
Yayınları, 2. Basım

Şirin, İ., (2001), *Bozkırları Yeşertenler*, İzmir: Etki Yayınları:

Tonguç E., (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, İstanbul: Ant Yayınları

Tonguç İ. H., (1976). *Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları (1935-1946)*, İstanbul; Çağdaş Yayınları

Tonguç İ. H., (2019). *Canlandırılacak Köy*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları 1. Baskı

Toprak G. N., (2008). *Cumhuriyet'in İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri*, Yayınlanmış Tezi, Afyonkarahisar; Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tuna S., (2009). *Köy Enstitülerinde Kadın Olmak*, Ankara: Ankara Üniversitesi KASAUM, C:1.

Türen Ö. A., (2018). *Köy Enstitüsü Dosyası*, İstanbul: Destek Yayınları

Türkiye Büyük Millet Meclisi, (2021). *Kanunlar Kararlar*,

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc036/kanuntbmmc036/kanuntbmmc03606234.pdf adresinden erişildi.

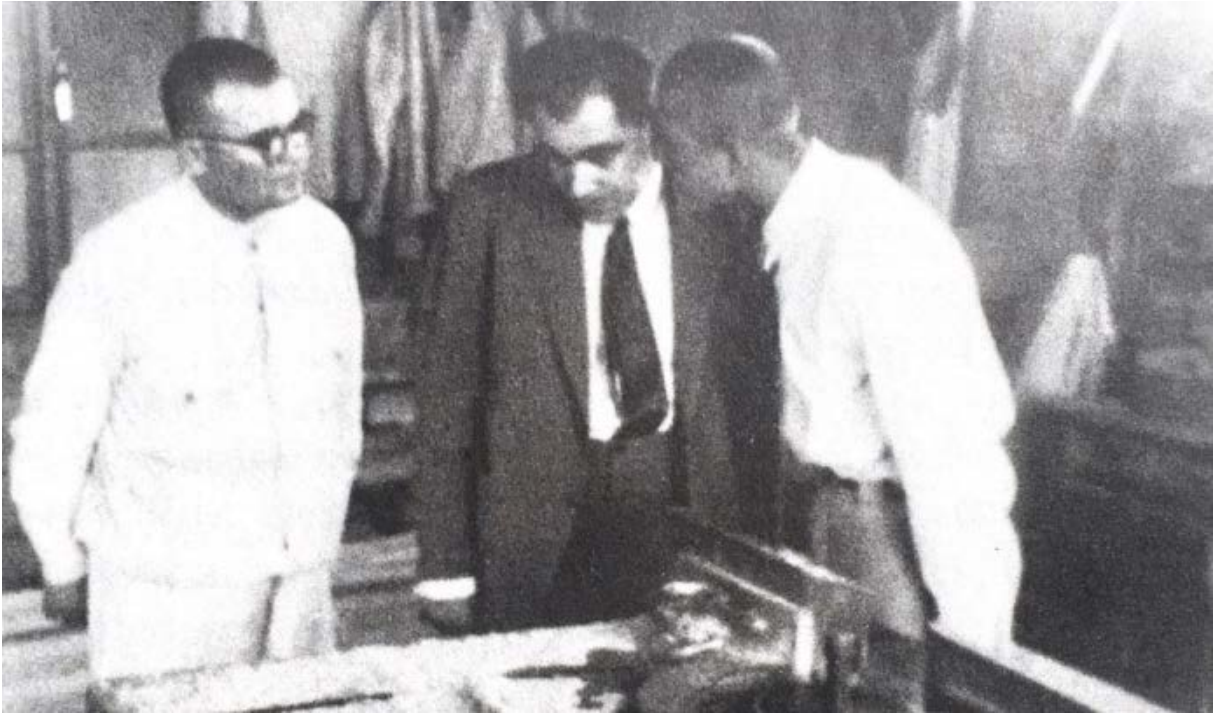
Türkoğlu P., (1997). *Tonguç ve Enstitüleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Yılmaz H. T. ,(1991). *Son Köy Enstitüsü*, İstanbul: Görkem Yayınları

Zürcher E. J., (2002). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları, 13. Baskı

GÖRSELLER

Görsel 1: *Tonguç'un Haziran 1960'ta Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nü son ziyareti* (Tonguç, 2019, s. 57)



Görsel 2: *Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel Beşikdüzü Enstitüsü'nde* (Tonguç, 2019, s. 159)



Görsel 3: *Eğitmenler açık havada ders yapıyor.* (Tonguç, 2019, s. 519)



Görsel 4: *Akpınar Köy Enstitüsü.*

<http://www.acikbilim.com/2014/04/dosyalar/bir-turkiye-efsanesi-koy-enstituleri.html>
(S.G.T: 25.03.2021)



Görsel 5: Kız öğrenciler çalışırken.

http://koyenstituleriegitim.org/?page_id=33

(S.G.T: 25.03.2021)



Görsel 6: Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri tarım uygulamasında.

Şimşek G. & Mercanoğlu C. , Bir Planlama Örneği Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi, 2018

https://jag.journalagent.com/planlama/pdfs/PLAN_28_3_261_281.pdf



Görsel 7: Türkiye Haritası Üzerinde Köy Enstitülerinin Dağılışı ve Etki Alanları.

Şimşek G. & Mercanoğlu C. , Bir Planlama Örneği Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi, 2018

https://jag.journalagent.com/planlama/pdfs/PLAN_28_3_261_281.pdf



Görsel 8: Köy Enstitüleri'ne ait bir karne.

Kaynak: <https://odatv4.com/tarihi-karne-0802171200.html>

(S.G.T: 17.03.2021)

72 517 4 31



24-2-1967 Ulu

YÜCELİN MEZARINDA — Eski Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in ölümünün altıncı yıldönümü dolayısıyla dün mezarı başında bir tören yapılmıştır. Törende CHP, Genel Sekreter Yardımcısı, rından, eski Millî Eğitim Bakanı Dr. İbrahim Öktem, Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonu Genel Başkanı Hayrettin Uysal, Muzaffer Karan T.O.D.M.F. yöneticileri hazır bulunmuşlardır.

Köy enstitüleri tecrübemiz her tarafa takdirle izlenmiştir

İnönü, Hasan Âli Yücel için yapılan anma törenine bir mesaj gönderdi ve onun için, "müstesna başarıda bir Millî Eğitim Bakanı olarak Cumhuriyet tarihimizde anılacaktır,, dedi

CHP Genel Başkanı İsmet İnönü, dün akşam Sosyal Bilimler Fakültesi konferans salonunda yapılan Hasan Ali Yücel'i anma törenine aşağıdaki mesajı göndermiştir:

Hasan Ali Yücel'in yıldönümünde, O'na takdir duyguları ile anan değerli arkadaşlar arasında bulunmak isterdim. İmkânım olmadı. Duygularımı söylüyorum.

Hasan Ali Yücel, müstesna başarıda bir Millî Eğitim Bakanı olarak Cumhuriyet tarihimizde anılacaktır.

Hasan Ali Yücel, İkinci Dünya Savaşı öncesi ve içi, mali yön den dar zamanlarda, büyük eserlerin temelini atabilmiştir. Yücel, İktisatiminde Köy Enstitüleri'nin hem binalarının yapılması hem de yeni bir eğitim yöntemi ile kurucusu olmuştur. Bizim Köy Enstitüleri sistemimiz, bütün dünyada ilk tecrübemizdir. Her tarafa takdirle izlenmiştir. Demek istiyorum ki, memleket için de olduğu kadar memleket dışı da da dikkati çekmiştir.

(Sonu Sa. 7 Sü. 1'de)

Prof. Gökay yurt dışındaki işçiler hakkında bilgi verdi

İSTANBUL, 25 A. A. (AVE) Dünya göçmen ve milletler konularını incelemek üzere, İktisadi ve Sosyal Bilimler Fakültesi Başkanı Ord. Prof. Fahrettin Kerim Gökay, bugün saat 11.00, Gazeteciler Cemiyetinde bir basın toplantısı düzenledi. Gökay, dış memleketlerdeki işçilerimiz hakkında bilgi vermiştir.

(Sonu Sa. 7 Sü. 3'de)

Görsel 9: 27 Şubat 1967 tarihli Ulu Gazetesi.

Kaynak: <https://core.ac.uk/download/pdf/38324662.pdf>

(S.G.T: 17.03.2021)