

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarih Anabilim Dalı

101596

ÖĞRETMEN CUMHURİYET VE KURUMLARI:
KÖY ENSTİTÜLERİ ÖRNEĞİ

101596

Birgül BOZKURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin
Nisan, 2001

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarih Anabilim Dalı

ÖĞRETMEN CUMHURİYET VE KURUMLARI:
KÖY ENSTİTÜLERİ ÖRNEĞİ

Birgül BOZKURT

101596

Danışman

Yrd.Doç.Dr. Oktay GÖKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin
Nisan, 2001

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Tarih Anabilim Dalında

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Yrd.Doç.Dr. Oktay Gökdemir
(Danışman)

Üye
Doç.Dr. Şerife Yorulmaz

Üye
Doç.Dr. Ali Demir

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

15/03/2001



ÖNSÖZ

Geçmiş, özellikle ‘yuvarlak rakamlara’ denk gelen zamanlarda hatırlamak, aslında anlamının ötesinde sadece ‘kutlamak’ gibi bir alışkanlığımız var. 1998’de Cumhuriyet’in 75. yılı nedeniyle, ülkemizde ‘Cumhuriyet kutlamaları’ geniş bir yer aldı. Kutlamaların biraz gölgesinde kalarak da olsa 75 yıllık birikimin değerlendirmesini yapan, Cumhuriyet’i anlamaya çalışan etkinlikler ve yayınlar da yapıldı. Cumhuriyet’i bütünüyle kavramak ve bugün Cumhuriyet’i anlamak için; geçmişin oluşturduğu birikimi, günümüzde moda olduğu biçimde sadece ‘yuvarlak rakamlara’ denk gelen tarihlerde değil, her zaman yeniden gözden geçirmek ve değerlendirmek gerekir.

Bugün 77 yıllık birikimin ardından eğitim sistemine bakıldığında, Cumhuriyet’in kurumsal dokusu içinde önemli bir yere sahip olduğu görülüyor. Çünkü Cumhuriyet düşüncesini oluşturan ilkeler, sadece siyasal otoriteyi belirlemekle kalmayarak, aynı zamanda tüm toplumsal dinamikleri de içermektedir. Cumhuriyet’in eğitim felsefesinin temel yaklaşımı, Cumhuriyet değerlerine uygun yurttaşlar yetiştirmektir. Köy Enstitüleri de bir eğitim kurumu olarak Cumhuriyet düşüncesinin ölçütlerine ne kadar uyuyordu? İşte bu düşüncelerden yola çıkarak, üzerinde çokça tartışmaların yapıldığı Köy Enstitüleri’ni bu bağlamda değerlendirme çabası bizi böyle bir çalışmaya itti.

Eğitim sistemimizin sorunlarıyla birlikte büyüyen yapısı içinde Köy Enstitüleri sistemini oluşturan ilkeler, bugün için bile bir umut ışığı taşıyor. Her şeyden önce bu düşünceye yaşamlarını adanmış Köy Enstitülülere saygılarımı sunuyorum.

Çalışmanın her aşamasında danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Oktay Gökdemir yardımlarını esirgemedi. Kendisine yönlendirici ve teşvik edici yaklaşımından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Karşılaştığım her sorunu aşarken yanımda olan eşim İbrahim Bozkurt, kendi tezinin yazımı içinde ki sıkıntılarla birlikte benimkini de paylaştı. Ona ve bugünlere kadar gelebilmemde emeği olan aileme sonsuz teşekkürler.

Çalışma süresince yaşam ve zorluklar devam ediyor. Hem bu çalışma sırasında ki katkıları, hem de karşılaştığım diğer zorluklar sırasında ilgilerini her zaman yakından hissettiğim Tarih Bölümü öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarına, ders dönemi içinde rahat bir çalışma ortamı sağlayan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü öğretim elemanlarına, her konuda bana moral veren Aylin Koçak Yaldır'a ve Yılmaz Yaldır'a teşekkürü borç bilirim.

Mersin, 2001

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	v
GİRİŞ.....	1
Cumhuriyet Kavramı Üzerine.....	1
Aydınlanma Düşüncesi ve Modernist Paradigmalar.....	5
Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar.....	8
I. BÖLÜM: OSMANLI'DA MODERNLEŞME VE OKUL.....	17
I.1 Modernleşmenin Eğitim Sistemine Yansımaları.....	18
I.2. Osmanlı'da Köy Eğitimi Sorununa Bakış.....	38
II. BÖLÜM: CUMHURİYET İDEOLOJİSİ VE OKUL	49
II. 1. Cumhuriyet Eğitiminin Temel İlkeleri.....	50
II.1.1. Milli Eğitim	50
II.1.2. Modernleşme ve Laik Eğitim.....	55
II.2. Cumhuriyet Eğitiminde Temel Yaklaşımlar.....	57
II.2.1. Yurttaş Yetiştirmek.....	57
II.2.2. “İrfan Ordusu”: Öğretmenler.....	62
II.3. Cumhuriyet Eğitiminde Köye Yönelme.....	66
II.3.1. Nedenler	66
II.3.2. Yaklaşımlar	73
II.3.3. Cumhuriyet Aracılığıyla “Canlandırılacak Köy”	76
III. BÖLÜM: KÖY ENSTİTÜLERİ	83

III.1. Niçin Köy Enstitüleri?.....	84
III.1.1. Köylü Yurttaşı Yetiştirmek.....	84
III.1.2. Köyü Modernleştirmek.....	93
III.1.2.1. Müzik, Dans, Tiyatro.....	95
III. 1.2.2. Köye Girecek Modernleşme Araçları: Elektrik, Radyo....	99
III.1.3. Köy Üretimini Ulus Ekonomisiyle Bütünleştirmek.....	100
III.1.3.1. İş Eğitimi ve Üretim.....	105
III.1.3.2. Kooperatifçilik.....	107
III.2. Niçin Köy Çocukları?.....	109
III.2.1. Köyü İçinden Canlandırmak.....	110
III.2.2. Köye Kök Salmak.....	113
III.2.3. “Köylü Elitler” Yetiştirmek.....	114
IV. BÖLÜM: HEDEFLER, UYGULAMALAR VE SORUNLAR.....	117
IV.1. Bedeni Yükümlülük.....	117
IV.2. Aydınlanmış Bireyler mi, Öncü Güçler mi?.....	123
IV.3. Köy Enstitüleri'nin Kapatılma Nedenleri Üzerine Bir Yorum Denemesi.....	126
IV.4. Tartışmalar.....	132
IV.5. Süreklilik- Olabilirlik.....	133
SONUÇ.....	140
ÖZET.....	142
SUMMARY	143
KAYNAKÇA.....	145

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
ASD.	Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri
Bkz.	Bakınız
C.	Cilt
CHP.	Cumhuriyet Halk Partisi
Derl.	Derleyen
DP.	Demokrat Parti
DTCF.	Dil Tarih Coğrafya Fakültesi
Haz.	Hazırlayan
MEB.	Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM.	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TTK.	Türk Tarih Kurumu

GİRİŞ

Cumhuriyet Kavramı Üzerine

Batı dillerindeki kökeni etimolojik olarak Res-publica kelimelerinden oluşan “Cumhuriyet” kavramı, dilimize Arapça “halk” anlamına gelen “cumhur” sözcüğünün yine Arapça mensubiyet eki olan –iyyet ile birleşmesinden geçmiştir (Devellioğlu, 1993:145). Kamu erki, devletin kamu’ya ait olması ve yönetme yetkisinin halkta olduğu bir yönetim biçimi olarak Cumhuriyet, Antik Yunan sitelerinden günümüze kadar belirli aşamalardan geçerek ulaşmıştır. Aristokratik, Oligarşik, Pretoryen (askeri) ve Demokratik açılımlarına tarihsel süreçte şahit olduğumuz cumhuriyet kavramının bugünkü anlam ve içeriğini, Aydınlanma sonrası döneme damgasını vuran “modernleşme paradigmaları” belirlemiştir.¹

Düşünce tarihi açısından kavramın evrimi, yine Antik Yunan’a kadar ulaşır. Perikles, Platon ve hatta düşünsel birikim açısından Cumhuriyetçi bir yönetimi savunmamasına rağmen Aristoteles de, Cumhuriyet kavramı üzerine düşünceler geliştirmiştir (Timuçin, 1992:114-193). Yeniçağ’da Nicola Makyevel, bir İtalyan kent Cumhuriyeti olan Floransa’da bu kavram üzerine eğilmiş ve halkın doğrudan doğruya egemen bulunduğu Cumhuriyeti, en iyi yönetim biçimi olarak saptamıştır. Yine Fransız Aydınlanmacılarından Montesquieu, yönetim biçimlerini Monarşi, Despotizm ve Cumhuriyet olarak üçe ayırdıktan sonra, kralın olmadığı bir yönetim şekli olarak tanımladığı Cumhuriyeti, Aristokratik ve Demokratik olmak üzere ikiye ayırmıştır. O’na göre, geçerli yönetim şekli Demokratik Cumhuriyettir ve rejimi ayakta tutan ana kavram

¹ Locke, Hobbes, Kant, Rousseau, Montesquieu, Robespierre gibi erken dönem aydınlanma düşünürlerinde cumhuriyet kavramı ve bu kavramın toplumun modernleştirilmesinde bir itici güç olarak sistemleştirilmesi

“Erdem-Fazilet”tir. Demokratik Cumhuriyetlerde tek tek bireylerin erdemi, rejimi ayakta tutabilir (Sarıca, 1973:100-106).

Fransız İhtilali sırasında, düşünceleriyle Jakoben akımı derinden etkileyen Rousseau’ya (1999) göre de devlet, bir sözleşmeden doğmuştur ve toplumu oluşturan bireylerin iradelerinin bir toplamı olan “genel irade” kavramı, bu devletin temelini oluşturmaktadır. Böylesi bir sistemde, toplumsal yapıda yer alan bireyler, kendilerinde iktidarın bir parçasını görürler. Devlet, iktidarının ortaya çıkabilmesi için; vatandaşlarda parçalanmış iktidarı bir araya getirmek zorundadır. Bu anlamda yasaların hazırlayıcıları, halka ne istediğini “öğretmeli” ve bunun için halka yardımcı olmalıdırlar. Fransız İhtilali’nde Jakobenlerin dünya görüşlerini oluşturan bu söylem; ihtilal geleneğini izleyen tüm dünyadaki, ulus-devlet ve modernleşme modellerinin sistemleşmesine yardımcı olmuştur. Rousseau’nun izinde giderek, Cumhuriyetçi dünya görüşünün olgunlaşmasına önemli bir katkı sunan Robespierre; “erdem-yurt ve yasa” sevgisinden yola çıkarak, Cumhuriyetin, Cumhuriyet düşmanlarına karşı korunabilmesi için, yöneticilerin en önde gelen görevinin halkı akıl, düşmanları ise baskıyla yönetme gereğini dile getirir. Ona göre, Cumhuriyetin kurucularının, eşitlik ve özgürlük düşmanlarına karşı şiddet kullanmaya hakları vardır. İç ve dış düşmanlara karşı Cumhuriyet; baskı ve zor kullanmalıdır. Aksi halde, Cumhuriyet düşmanları, Cumhuriyeti ortadan kaldıracırlar. Cumhuriyet, kendisine karşı komplo hazırlayanları, adi birer suçlu sayamaz. Cumhuriyetin önde gelen görevi, özgürlük düşmanları ile savaşmak ve bunların halka baskı yapmasını önlemektir (Robespierre, 1975:86-101).

ile özellikle Fransız aydınlanma düşüncesine damgasını vuran Jakoben modernleşme sürecinin Cumhuriyet kavramıyla doğrudan bir ilişkisi vardır.

Bu düşüncelerle, XIX. yüzyıl başında olgunlaşan Cumhuriyet kavramı, özellikle Fransız geleneğinden esinlenen modernleşme akımlarını etkilemiş, çoğu zaman onunla eş anlamlı kullanılan Demokrasi kavramı ise, Anglo-Sakson Aydınlanma geleneğinden gelen ülkelerde, siyasal bir tercih olarak öne çıkarılmıştır. Nitekim İngiliz ve Amerikan devlet modelleri, Cumhuriyetten çok Demokrasiye vurgu yaparak, kurumsal yapılarını oluşturmuştur.

Cumhuriyet kavramı üzerindeki tartışma, bugün, Fransa başta olmak üzere yine bu Cumhuriyetçi gelenekten esinlenen ülkelerde devam etmektedir. Özellikle son dönemde, V. Cumhuriyet Fransa'sında, entelektüeller arasındaki tartışmalar, Cumhuriyet kavramını ihtilal dönemindeki kurgusundan daha ileri bir aşamaya taşıma amacını gütmektedirler. Örneğin Pettit, (1998:12) kavramı, tahakkümsüzlük olarak özgürlük biçiminde tanımlamaktadır. Ona göre, Cumhuriyetçi olmak yurttaşlık bilinciyle özdeştir ve bu hak, Cumhuriyetin bütün yetişkin bireylerine tanınmalıdır. Cumhuriyetçi yurttaşlık ise, bağımsızlık ve tahakkümsüzlük anlamında bir özgürlüğü gerektirir. Böylesi bir özgürlük anlayışı, Cumhuriyetin yurttaşlarının, başkalarının gözlerinin içine eşitleri olarak bakma yetisini verir. Cumhuriyetçi devlet, yurttaşları, özel tahakküm karşısında yetkinleştirip koruyarak, onların devleti denetlemelerini mümkün kılan, anayasal ve demokratik kontrol mekanizmalarını geliştirerek, yurttaşlarına özgürlük sağlamalıdır. Bu bağlamda, benzer bir tartışma sürecinin, her ne kadar hareket noktaları farklı olsa da, 1980'lerin ikinci yarısından sonra, Türkiye'de "II. Cumhuriyet" tartışmalarıyla gündeme geldiğini söylemek olasıdır.

Bütün bunlarla birlikte Cumhuriyet; içinden çıktığı modernleşme ya da modernizmin oluşturduğu değerlerden ayrı bir şekilde ele alınamaz. Cumhuriyete anlamını

veren Aydınlanma ve Modernitenin oluşturduğu kurucu ilkelerdir. Bu kurucu ilkelerdir ki Cumhuriyeti hem bir üst yönetim biçimi olarak, hem de toplumsal yapıyı modernleştirici bir olgu olarak karşımıza çıkarır. Cumhuriyetin özgürlükçü, laik, akılcı, modernleşmeci, ilerlemeci ve her şeyden önce “öğretmen” niteliği, onun aydınlanma ve modernite ile kurduğu organik ilişkide aranmalıdır.

Horace Mann’ın (akt. T. Oğuzkan, 1991:349) ifadesiyle, “Cumhuriyet kurmak kolay olabilir; fakat, Cumhuriyetçi yetiştirmek çok çaba isteyen bir iştir”. Bu nedenle, Cumhuriyetçi yetiştirmek üzere, Cumhuriyetçiler okulu zorunlu kıldı ve Cumhuriyet’in ahlaki değerlerini, laiklik düşüncesi ile oluşturmaya çalıştılar.

Cumhuriyet, siyasal alanda, meşruiyetini tek tek bireylerin iradesiyle oluşturduğu için, bireylerden de beklenen, bu iradeyi, ona karşı yönelmiş önyargı ve tehlikelerden korumaktı. Bu çerçevede, Cumhuriyet okulu, bireyi yönlendirmeye çalışan önyargı ve dogmalara karşı onu koruyacak “laik” bir okul olacaktı. Laiklik; Cumhuriyet’in siyasal, toplumsal ve birey tasarımı içinde, dinin kişi yaşamına hasredilmesi anlamına geliyordu. Ancak Cumhuriyet okullarında laiklik, ahlaki bir boşluk yaratmadı. Aksine, Cumhuriyetçiler, okullarda güçlü değerlerle yüklenmiş, yeni bir ahlak anlayışı oluşturmaya çalıştılar. Cumhuriyet yeni ahlak anlayışı ile, dogmatik ve önyargısal bir ahlak anlayışı yerine, siyasal erki belirleyecek olan bireyi, kendi yaşamında da belirleyici kılacak, kendi kanaatlerini oluşturmasını sağlayacaktı. Böylelikle siyasal alanda bütünüyle ahlaki takıntılardan kurtulmuş olacaktı (Déloye, 1998:97).

Cumhuriyet okulu, bireyi “bilme” etkinliği ile özgürleşmeye teşvik eden Aydınlanmacı tavrıyla özgürleşme sürecinin bir parçası haline getirerek, bireyleri

aydınlatmayı amaçlıyordu. Diğer taraftan, geleceğini bağladığı yurttaşlık bilinci, aynı zamanda bireyi çepeçevre kuşatan bu kimliğin inşasını zorunlu görüyordu. Modern ulus-devletlerin, ulusal aidiyet duygusunu kazandıracak olan da bu okuldu. Yeni bir toplumsal bellek oluşturma ve bu yönde bir dönüşüm yaratma görevi artık okulundu. Bu bağlamda, okul, yurttaş yetiştirme sürecinin merkezinde yer alıyordu Bumin'in (1983:72) ifadesiyle, "artık çocuklardan istenen; cumhuriyetçi bir 'yurttaşlık bilinciyle' donanarak, hem öğretmenleşmiş, hem de babalaşmış bir devlet ve analaşmış bir vatan karşısında itaat ve fedakârlıktı".

Aydınlanma Düşüncesi ve Modernist Paradigmalar

XVIII. yüzyılda, tüm Avrupa'ya "ışıklar yüzyılı" olarak damgasını vuracak olan Aydınlanma düşüncesi, kendisinden önceki Rönesans ve Reform hareketlerinin, Avrupa dünyasında yarattığı entelektüel canlılıktan hareket ederek ve felsefi anlamda antikite ile organik bir bağ kurarak, söylemini oluşturmaya çalışmıştır. Aydınlanma felsefesi de denilen bu süreci Gökberk (1979:61) şöyle tanımlıyor;

Bu adlandırma bu felsefenin başlıca bir özelliğini bir ana tutumunu dile getirir. Kant'ın deyişi ile; "Aydınlanma, insanın aklını kendisinin kullanmaya başlamasıdır." Ya da genel bir tanımla insanın değerleyiş ve davranışlarının kendi aklı ve görgüleriyle aydınlatmasıdır. İnsan da hep aklını kendisine kılavuz yapmış değildir; tersine pek çok hazır bulduğu gelenek, görenek, din kurallarına gözü kapalı uymuştur. Nitekim Ortaçağ'da din bütün yaşamın taşıyıcısı idi; bütün kültür alanlarının- bu arada felsefenin de- ne ve nasıl yapacaklarını belirleyen din idi. Onun için Ortaçağ kültürü ve felsefesi özerk değildi; bu çağın kültür ve felsefesine ölçü ve yasalarını kendi dışlarındaki bir başka güç zorla benimsetmiştir. Özerk bir kültür anlayışını yani aklın ışığına dayanarak bağımsız bir insanlık kültürünü geliştirme istencini ilkin Rönesans getirmiştir. Rönesans'ın bu ilk adımını sonra 17. Yüzyıl felsefesi usçu öğretileriyle temellendirmeye çalışmıştır. 18.Yüzyıl felsefesi de bu yöndeki gelişmeyi en kesin, en tutarlı biçimine ulaştıracaktır. İşte bunun için bu felsefeye ayrıca "Aydınlanma Felsefesi" denilmektedir.

Bu felsefi yaklaşımın özellikleri yalnızca “bilme”yi amaçlamaz. Bilgiyi araçsal hale getirerek, onu yaşamın bir kılavuzu yapar ve bilgi ile yaşamı aydınlatmak ister. Bundan dolayı, evrensel bir şekilde tüm dünyaya seslenmek ister. Laik bir dünya görüşünü, kültürün her alanında başat kılmak isteyen Aydınlanma; bütün bunlara, aklın yol göstericiliğinde ulaşmak amacını taşır. Bu bağlamda, tarihsel süreçte oluşturulan bütün kurumlar- hukuk, devlet, eğitim gibi- aklın eleştirisinden geçirilir. Böylelikle, “insanın tam bir özgürlüğe ve mutluluğa ulaşacağına inanılır, aklın insanoğlunu her bakımdan sürekli olarak ilerlettiği, onun mutluluğunu biteviye arttırdığı Aydınlanmanın başlıca inancıdır” (Gökberk, 1979:62).

Aklın inançtan, bilimin de dinden bağımsızlaşma süreci olarak kurgulanan Aydınlanma düşüncesi, ilerlemeci bir tarih anlayışını da sistemleştirerek, hayatın her alanını dikotomiler (ikilikler) ya da karşıtlıklar üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Aydınlanmanın, araçsal akıl üzerinden geliştirdiği “kartezyen” düşünce; ileri-geri, karanlık-aydınlık, siyah-beyaz, modern-geleneksel gibi karşıtlıklarla “aydınlanmış birey”i yaratmaya çalışmıştır. Farklılıkların bir potada eritilerek, türdeş (homojen) bir kültür anlayışını yaratma amacını taşıyan Aydınlanma düşüncesi, ulusal dillerin gelişimine öncelik tanımıştır. Bu düşüncelerin geniş kitlelere yaygınlaştırılmasında ve siyasal anlamda 1789’dan sonra monarşilerin yerine kurulan ulus-devletlerin sahiplendiği modernist ve laik görüşlerin kitlesel temelde yaygınlaştırılmasında okul ve eğitim programları önemli bir yer tutmuştur.

Aydınlanma dönemi tartışmaları içinde “erdem” kavramı da, önemli bir yer alıyordu. Aydınlanma bir akıl çağı olduğu kadar erdem çağı idi. Hatta ömrünün çok az bir kısmı bu çağda geçmiş olsa da Aydınlanmacı kabul edilen Locke, bu ikisini birbirine

bağımlı kılıyordu. Ona göre; erdemimizi, yeni baştan, akla göre düzenlemek gerekiyordu. Locke'un bu yaklaşımına karşılık, başka bir İngiliz düşünür Hume, "erdemın kaynağı bizdedir ancak bunu belirleyen akıl ölçütü değildir" diyordu. Hume'a göre; erdemın ölçütü daha çok duygudur ve erdem; toplum içinde doğal bir duygudaşıktır. Fransız düşünür Helvétius, nedeni ne olursa olsun, erdemi toplum yararına olan davranışlar olarak değerlendiriyordu. Sokrates gibi Helvétius'da, erdemın ancak eğitimle meydana çıkarılıp geliştirilebileceğini savunuyordu (Haçerlioğlu, 1993:251-256).

Aydınlanmayı oluşturan değerler ve yaklaşımlar, Rönesans döneminden itibaren tartışılmaya başlanmıştı. Ancak bu düşünceler, XVIII. yüzyılda devrimci bir karaktere bürünmüştü. Bu yüzyıla kadar, eski düzeni yerinden oynatacak bir dönüşüm yer almamıştı. Fransa'da, 1789 yılında devrim, "kurmak istediği 'yeni site'nin yeni yasalarıyla, eski rejimden miras gelenekler arasındaki ayrımın kaldırılması için öğretime güveniyordu. Yapılacak iş, Aydınlanma'dan alınan mirasın, öğretim yoluyla halka maledilmesi idi" (Bumin, 1983:56). "Yeni site"ye uygun "yeni insan" yetiştirilecekti. Böylece, okulların reformu, Aydınlanmanın ana ödevi durumuna gelmişti.

Aydınlanmanın insana ilişkin getirdiği yaklaşımlardan biri de, insan doğası hakkında iyimser görüşüydü. Bu görüş, hümaniter görüşü besleyerek, Hristiyan karamsarlığının baskıcı ve disiplinci otoritesine karşı gelişti. Bunun siyasal ve toplumsal düzen içinde ilk yansıması, işkencenin kaldırılması oldu. XVIII yüzyılın ikinci yarısına doğru, pek çok Avrupa ülkesinde işkence kaldırıldı (Hampson, 1991:104). Bu yaklaşım, eğitime ilişkin düşüncelere de yansımaya başladı. Kilise öğretilerinde, çocuğun bütün davranışlarında ilk günahın izleri bulunuyordu ve bunu çocuğun kalbinden defetmenin yolu ise; değnek kullanmaktı. Kilise eğitiminde, "ilk günah"ın sembolü olarak görülen

çocuk düşüncesi, ilk olarak Rönesans'ta² bir eleştiriye tabi tutuldu, ancak bu düşünceye asıl yıkıcı etki, Aydınlanma döneminde Rousseau tarafından gerçekleştirildi. Çocuğa bakış açısında, Rousseau'dan itibaren, günümüze kadar etkili olan, çocuğun doğal olarak "iyi" olduğu düşüncesi şekillendi (Bumin, 1983:7-13).

Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar

Sadece Aydınlanma, ve modernizm değil, dünya üzerindeki bütün evrenselci ideolojiler, kendi dünya görüşlerine uygun bireyler yetiştirmeyi, okul aracılığıyla sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin, Aydınlanmanın eleştiri oklarını yönelttiği ve "karanlık" olarak nitelendiği Ortaçağ'da, kilise ve Hıristiyan öğretisi, adından da açıkça anlaşılacağı gibi, bir okul felsefesi olan Skolastik düşünce ile, kendi öğretisini yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Yine evrenselcilik iddiası taşıyan İslamiyet, "tedris etme", öğretim kökünden türeyen bir kurumsal yapı olan medreseler aracılığıyla, ideolojik bir devamlılık yaratmak istemiştir.

Günümüze kadar ulaşan süreçte, eğitim ve okul vazgeçilmez bir unsura dönüştü. Toplumlar gelecek kuşakların eğitimini şansa bırakmamak için eğitime; kurumsal ve kolektif bir süreç olan okula önem verdiler. Herkes için zorunlu hale getirilen formel bir eğitim süreci, yani okulda eğitim, insan yaşamı içerisinde uzun bir dönemi³ kapsamaya başladı. Bu süreç; okul, öğrenci, öğretmen sayılarının ve eğitime ayrılan kaynakların

² Rönesans, Ortaçağ'ın insanı bir günahkâra indirgeyen anlayışının yerine yeni bir insanlık tarihi getirmek iddiasını taşıyordu (Bumin, 1983:17). İnsana ilişkin bu hümanist düşüncenin eğitim anlayışının en önemli temsilcisi, kilisenin değnek eğitimini reddeden, Erasmus olmuştur (Kafadar, 1997:32).

³ Aynı zamanda bir gelişmişlik ölçütü olarak değerlendirilen zorunlu eğitim süreleri bazı ülkelerde şöyledir. ABD'de 13 yıl, Almanya, Belçika ve Hollanda'da 12 yıl, İngiltere ve İsrail'de 11 yıl, İspanya ve Macaristan'da 10 yıl, Fransa, Japonya, Danimarka ve Yunanistan'da 9 yıl, Brezilya ve Afganistan'da 8 yıl, Mısır, Tunus ve Endonezya'da 6 yıl, Hindistan ve Pakistan'da 5 yıldır. Türkiye'de 5 yıl olan zorunlu ilköğretim süresi 1997-98 öğretim yılından itibaren 8 yıla çıkarılmıştır (Tertemiz, 1999:176).

artmasına da neden oldu. Bugün, okul, modern toplum tasarımlarının “geçmiş” ve “gelecek” arasına sıkışmış bir kurumu haline geldi. Toplumların mirasını yeni kuşaklara aktarma kaygısı, gelecek tasarımlarına uygun bireyler yetiştirme amacı, okulun konumunu da belirledi. Nitekim XX. yüzyılın başında, düşünceleri ile Marksist ideolojiye ve sivil toplum kavramına önemli açılımlar getiren Gramsci ve Althuser; okulları devletin en önemli ideolojik aygıtları olarak tanımlamışlardır (Bumin, 1983:86-99). Diğer taraftan Illich, *Deschooling Society* (Okulsuz Toplum) adlı çalışmasıyla, gelişmiş kapitalist toplumlarda okulun işlevsizliğini vurgulayarak, okulsuz toplumu savunuyordu (Bumin, 1983:171-173).

Düşünsel yapıda ortaya çıkan yaklaşımlar, ekonomik, toplumsal ve siyasal gelişmeler, eğitimin içeriğinde ve kapsamında, sürekli yeni açılımlar oluşturdu. İnsanı temel alan Aydınlanma düşüncesi, eğitim konusuna da ilgisiz kalamazdı. Modernite içinden pek çok çığır oluşturduğu gibi, eğitime yönelik çağdaş yaklaşımlar ve yeni boyutlar kazandırdı. İnsanın doğası, onun evrendeki, toplumdaki yeri ve değeri hakkındaki görüşler, eğitim yaklaşımlarını da belirleyen esasları oluşturdu. Rönesans’ın, Aydınlanma düşüncesine zemin yaratan düşünsel açılımları ile çocuğa ve eğitime ilişkin yaklaşımları da, Ortaçağ düşüncesinden farklılaştı. Ortaçağ, çocuğu yetişkinin bir minyatürü olarak algılıyordu. Çocuğun çocuk olarak bir değeri yoktu. Çocuğun, ilerde yetişkinler dünyasının bir parçası olması için bu ideale yönelik sıkı ve disiplinli bir eğitimden geçirilmeliydi. Rönesans’tan başlayarak, çocuk ile ilgili yetişkin-çocuk düşüncesi değişmeye başladı. Ancak, bu düşünce Aydınlanmaya kadar önemini tam olarak yitirmemiştir (Bumin, 1983:20-21).

Aydınlanma döneminin eğitim anlayışına büyük ivme kazandıran Rousseau oldu. Onun eğitim ile ilgili yaklaşımları, siyasal, kültürel ve toplumsal görüşlerinin bir uzantısıydı. *Emile* adlı çalışmasıyla, eğitim alanında günümüze kadar etkili olan pek çok pedagojik çığır açtı. Rousseau, “küçük insanı” (Hof, 1995:196) merkez alıp, Emile olarak eğitmek isterken, eğitime yeni bir vurgu yapıyordu. Hıristiyan-Kilise okulunun, çocuğun doğasını “kötü” ilan etmesine karşın O; çocuğun doğası gereği “iyi” olduğu düşüncesini savunuyordu. O’na göre ; çocukluk aşılması gereken bir mahrumiyet hali değil, gerçek değer taşıyan bir durumdur. Bu yaklaşımı, daha sonra, pek çok düşünür ve eğitim yaklaşımını etkileyecek olan “çocuktan hareket” akımının ilham kaynağı olmuştur (Kafadar, 1997:34-35).

Eğitim, XVIII. yüzyılda önemli olmasına karşın, yaygın değildi. Kolejler sınırlı bir kesime eğitim olanağı sağlıyordu. Aydınlanmacılar için mutluluğa ulaşmanın yolu, eğitimden geçmekteyse de, okulu herkese açıp açmama sorunu, onlar için de çözümlenmiş değildi. Voltaire, çiftçilerin öğrenimden uzak tutulmasını, toplumun yararı için gerekli görüyordu (Bumin, 1983:54-55). Ancak, XVIII. yüzyıl sonu ve XIX. yüzyıl başındaki yeni gelişmeler bu konudaki tereddütleri, eğitimin yaygınlaştırılması lehine ortadan kaldırdı. Okulun kapılarının tüm toplum kesimlerini kapsayacak şekilde açılması, “zengin ve yoksulun aynı okul sıralarında oturması” (Hof, 1995:199), belirgin olarak, XIX. yüzyılda gerçekleşti.

Okulun yaygınlaşmasını ve yeni eğitim anlayışını belirleyen en önemli boyutlardan biri de, sanayileşme oluşumuydu. Usta-çırak ilişkisine dayalı lonca eğitimi, sanayileşmiş ülkeler için, yeterli insan gücünü oluşturmaktan uzaktı. XVIII. yüzyıla kadar, üniversitelerin akademik alanlarını ilahiyat, hukuk ve tıp oluşturuyordu. Ancak, artık

devlet ve toplumun, eğitim ve öğretimden geçirilmiş başka mesleklere de ihtiyacı artmıştı. Teknik ilerleme, belirgin biçimde, mühendislerin yetiştirilmesini gerektiriyordu. Yeni ticaret, zanaat, maliye okulları, bu sürece bağlı olarak gelişme göstermişti (Hof, 1995:197-198).

Aydınlanma düşüncesiyle, eski düzenin yıkılması ve kapitalizmin gelişimi, aynı zamanda eğitimin yaygınlaştırılması sürecini belirleyen etmenler oldu. Bu iki unsura bağlı olarak, gelişen koşulların toplumsal ve ekonomik istekleri, artık eski, sınırlı ve geleneksel okul ile karşılanamıyordu. Yeni okul, Aydınlanma idealleri ve Sanayi Devrimi gereksinimlerine dayanan, yeni bilim ve bilgi anlayışı ile, modern ulus-devletlerin yurttaş oluşumunun ortak bir ürünü olacaktı. Böylece Aydınlanma, halkı keşfetmiş ve özellikle eğitim yoluyla, onu burjuvazinin dünyası içine çekmeye başlamıştı.

Bu sonuçlar; farklı toplumsal yapıları, kendi geçmiş ve kültürel birikimleri çerçevesinde etkiledi ve kendine özgü açılımlar oluşturularak uygulandı. Artık okul tüm toplumlar için farklı işlevleri içeren ve tüm bunları yeni nesle aktaran vazgeçilmez bütüncül bir yapıydı.

Fransız Devrimi ile okul, Cumhuriyetçi yurttaşlar yetiştirmek üzere, önemli bir misyon ile yükümlü hale getiriliyordu. Cumhuriyetçi devlet, yurttaşların eğitim ve öğretim ödeviyle görevlendiriliyordu. Fransa'da eğitimin, doğrudan devlete ait bir sorumluluk ve "ödev" haline gelmesi, 1791 Anayasası ile resmileşti (Kafadar, 1997:37). Fransa'dan sonra, giderek diğer Avrupa ülkelerinde de, eğitim sistemleri devlete bağlı kurumlar olarak yeniden örgütlenmeye başlandı. Böylece, modern ulus-devletler, yurttaşlık bilincini geliştirmek üzere eğitime giderek daha fazla önem vermeye ve kendi denetimleri altına

almaya başlıyorlardı. Eğitim, devlet sorumluluğunda yaygınlaşırken, okul ise artık bir “yurttaşlık okulu”ydü.

Toplumsal yapının baştan aşağı yeniden düzenlenmesi sürecinde, yeni toplumsal yapıya uygun bireylerin yetiştirilmesi eğitim ile sağlanacaktı. Eğitim aynı zamanda, farklılaşan toplumsal yapıya uygun ve gerekli donanıma sahip bireyler yetiştirme görevini üstleniyordu. Bu nedenle, gelişen kapitalizmin, temel eğitimden geçmiş işçi ihtiyacı da, okulun halka açılmasında etkili olmuştu. 1819 yılında Almanya’da, 1825 yılında İngiltere’de ve 1843 yılında Fransa’da, çalışmak isteyen çocukların, bir okul eğitiminden geçtiklerine dair belge getirmeleri zorunlu hale getirildi (Bumin, 1983:34).

Yeni okul; düşünsel tartışmaların, siyasal, toplumsal ve ekonomik koşulların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştı. İşte tüm bu dönüşümler çerçevesinde yaygınlaşan okulu, daha etkili hale getirebilmek üzere yeni eğitim yöntemleri oluşturmak gerekiyordu. Bu arayışlar, eğitime ilişkin yeni düşüncelerin ve akımların ortaya çıkmasına neden oldu.

XIX. yüzyılda, eğitimle ilgili açılımlara ve yeni yaklaşımlara en önemli katkı Pestalozzi’den geldi. Eğitim tarihi içinde, “toplumsal eğitimin kurucusu” (İ.H. Tonguç, 1960:7) olarak yer alan Pestalozzi’ye göre eğitim; toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel dinamiklerden soyutlanamazdı. Özellikle Rousseau’dan etkilenen Pestalozzi, O’nun yaklaşımlarını, toplumsal çerçevede değerlendirir. O’na göre; eğitim yolu ile çocukların bilgi ve yetenekleri geliştirilerek, ahlakî ve ekonomik yönden gelişmiş bir toplum meydana getirilebilirdi. Eğitimin farklı toplumsal kesimlere, özellikle yoksullara ve köylülere kadar genişletilmesi yönünde de çaba sarf etmişti. Bu düşünceleri doğrultusunda, 1775’te, Neuhofta, yoksul ve dilenci çocuklar için “Eğitim Yurdu” kurmaya çalışmıştı.

Kerschensteiner tarafından, “İş Okulu”nun kurucusu kabul edilen Pestalozzi, çocukların yeteneklerini geliştirecek aktif bir eğitim ve öğretim yöntemini savunmuştur (İ.H. Tonguç, 1960:7-13; Kafadar, 1997:37-38).

XIX. yüzyılda eğitimin yaygınlaşması konusunda hükümetler, bir “ödev” haline gelen okullaşma konusunda, daha duyarlı hale geldiler. Savaşın, salgın hastalıkların ardından, ortada kalan yoksul ve yetim çocukları disiplin altına alma amacıyla veya Pestalozzi gibi tamamen insancıl bir yaklaşımla, eğitime düşüncesi önem kazandı.

Modern ulus-devletlerin okulları yine bu yüzyıl sonunda, artık köylere kadar yaygınlaşmaya başladılar. Özellikle Fransa’da, yüzyılın sonlarına doğru Cumhuriyetçiler, Aydınlanma ve Cumhuriyet düşüncesini köylere kadar götürmeyi amaçlamışlardı. Bu bağlamda, kökleri Aydınlanma düşüncesine ve devrimin ilk yıllarında savunulan düşüncelere dayanan özgürleştirme hareketini köylere ulaştırmak üzere, okullaşma yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, öğretmen de Cumhuriyet’in örnek vatandaşı olarak tanımlanıyor ve köyün Cumhuriyet düşüncesiyle dönüşümünde sorumluluk ona veriliyordu (Bumin, 1983:82). Bu nedenle, öğretmenlerin yetiştirilmesi düşüncesi de, eğitim tartışmaları içinde, giderek önem kazanmaya başladı.

Tüm bu birikimler, XX. yüzyıl eğitim anlayışını belirlediği gibi, bu yüzyılda da yeni arayışlara kaynaklık etti. Yalnızca öğretmene ve kitaba bağlı olan geleneksel okul sistemi, yaşamadan uzak olduğu ve öğrencileri edilgenliğe ittiği için eleştiriliyordu. Özellikle, “üretim” in başlı başına bir amaç haline geldiği XX. yüzyılda, eğitim düşüncesi de bu yaklaşımdan etkilendi. Eğitim ile üretim arasında bağ kuran “İş Okulu”, bu yüzyılın eğitim anlayışı içinden çıkan bir akımdı. Çalışmamızın konusu olan Köy Enstitüleri’nin

eđitim ilkelerini oluřturan, “iř içinde, iř vasıtasıyla, iř için eđitim” dūřüncesi, bu akımdan etkilenmiřti.

Antik Yunan’da, her tūrlū “iř” etkinliđi; “adi” bir Őey olarak deđerlendirilmesine karřın, Aydınlanma ideallerinin yararlılık ilkesine gōre, insana ait olumlu bir etkinlik olduđu dūřüncesi egemendi. Rousseau, Emile’in marangoz olmasını isterken, el iřini, zihni eđitim etkinliđinin geręekleřtirilmesinde bir araę olarak gōsteriyordu. Rousseau’nun eđitim ilkelerini benimseyen Pestalozzi’de, iřin Őđretime etkisi ūzerinde duruyordu (Kafadar, 1997:54). Ancak, iřin eđitim etkinliđi ile būtinleřtirilmesinde asıl geliřme, sanayileřme sūreci ile ortaya çıktı. Bu sūreę, aynı zamanda “Ūretim Okulu”nu yarattı.

Tūm bu geliřmeler çeręevesinde, XX. yūzyılda, ūzellikle Amerika’da Dewey, Almanya’da Kerschensteiner ile Fransa’da Proudhon tarafından iř eđitimi kuramı olgunlařtırıldı. Dewey, *Okul ve Toplum* adlı eseriyle, İř Okulu akımının felsefi bir ūzellik kazanmasında etkili oldu. Pozitivist ve pragmatist bir dūřünce yapısı ile, yařamdan ęok farklılařmamıř bir eđitim tasarımı ięinde, ęocuk, eđitimin nihai amacı olan ahlakī karaktere ulařabilecekti. Kerschensteiner *İř Okulu Kavramı, Karakter Kavramı ve Terbiyesi, Vatandařlık Kavramı ve Terbiyesi* adlı eserleri ile Dewey’den ūnemli ūlęūde etkilenerek, İř Okulu’nu kuramsallařtırmaya ęalıřtı. İř Okulu’nun amacını, ęocuklara ahlakī karakter kazandırılması olarak tanımlıyor ve yurttař eđitimi ilkeleriyle būtinleřtirerek, okulun toplumsal iřlevine vurgu yapıyordu (Kafadar, 1997:55-59).

Bu ęalıřmanın amacı; tarihsel sūreę ięerisinde, būtin bu dūřünsel ve eylemsel birikimlerin, Tūrk Devrimi ūzerindeki etkilerine ūrnek bir model oluřturduđunu

düşündüğümüz, “Cumhuriyet” fikri ve Türkiye’de Cumhuriyet yönetiminin oluşumu sürecinde, Cumhuriyet ve onu oluşturan modernleşme paradigmalarının, eğitim düşüncesine ve pratiklerine getirdiği yaklaşımları, Köy Enstitüleri örneğinde değerlendirme çabasıdır.

Türkiye’de, Cumhuriyet yönetiminin temelinde kuşkusuz, Avrupa’da yaşanan Rönesans, Reform ve Aydınlanma gibi süreçler yer almaz. Batı’nın yüzlerce yıllık mirasının bir sonucu olan değerler, Türkiye’de nasıl hayata geçirilecek ve uygulanacaktır? (Gökdemir, 1999:28). Avrupa’da meydana gelen bu dönüşümlerin en etkin kurumu olan okul ve eğitim, Türkiye’de de, Cumhuriyetçilerin hemen keşfettiği ve bu sorunu aşmak için yöneldiği alan oldu. Devlet, eğitim konusunda sorumluluğu doğrudan üstlenerek, Cumhuriyet ve ona ait değerlere göre yeniden üretmek isteyen bir yaklaşımla, okullaşmaya önem verdi. Bu nedenle Türkiye’de eğitim; Cumhuriyet ve modernleşme sürecinin merkezinde yer aldı.

Çalışmanın birinci bölümünde, Osmanlı modernleşme süreci ile eğitim düşüncesi ve uygulamaları üzerinde durulmaya çalışıldı. Osmanlı’da, Batı tarzı bir yenileşme sürecinin geçmişi, daha önceki yüzyıllara götürülse de, en etkin Batılılaşma XIX. yüzyılda gerçekleştirilmeye çalışıldı. Aynı zamanda, bu dönemde Osmanlı modernleşme sürecinin pratikleri büyük oranda eğitim sistemine yansdı. Osmanlı İmparatorluğu’nun, bir siyasal devrimle yıkılması üzerine gerçekleştirilen Türk Devrimi, kendi ideolojisi ve pratiklerine uygun insan tipini, yine eğitim yoluyla sağlamaya çalıştı. Çalışmanın ikinci bölümünde, bunun temel nedenlerini sorgulamaya çalıştık. Çalışmanın üçüncü ve dördüncü bölümünde ise, Köy Enstitüleri aracılığıyla Cumhuriyet’in en önemli vurgularından biri olan yurttaş-birey yaratma anlayışını, hangi bağlamlarda oluşturduğunu

ele almaya çalıştık. Bu olgu üzerinde dururken, bugüne kadar, Köy Enstitüleri çalışmaları üzerinde yoğunlukla durulan pedagojik işleyişi, tekrara kaçmamak amacıyla, ayrıntıları ile değerlendirmek yerine, olgusal nedenleri üzerinde durmakla yetindik. Çalışmamızın son bölümünde, Köy Enstitüleri'nin, Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı içerisinde, bugün de koruduğu popüler değeri göz önüne alarak, nostaljik ve duygusal değerlendirmelerin ötesinde, Köy Enstitüleri pratiğinin 2000'li yıllarda da olabilirliğini, değişen koşullarda ki süreklilik olgusu ile tartışmaya çalıştık.

Kuşkusuz her tarih çalışması, tarihçi ile oluşturduğu metin arasındaki ilişkiyi vurgular. Köy Enstitüleri gibi, bugüne kadar üzerinde pek çok akademik-popüler çalışma yapılmış bir konu üzerinde, farklı bir bakış açısıyla bir metin oluşturmak, Cumhuriyet dönemi tarih yazıcılığının kendi içerisindeki metodolojik sorunlar nedeniyle, hayli güç bir uğraş. Biz bu güçlüklerin bilinciyle saptadığımız sorunsal çerçevesinde, Köy Enstitüleri'ne ilişkin bugüne kadar oluşturulmuş temel verileri de kullanarak, çalışmamızı sürdürdük ve konu üzerindeki kendi yorumumuzu oluşturmaya çalıştık. Hemen belirtelim ki, son sözü söylemek gibi bir amacımız yok. Tarihsel metinlerin, daha önceden yapılmış yorumlara eklenen yeni yorumlar olduğu bilincinden hareketle, Cumhuriyet ve Köy Enstitüleri olgusu hakkında, tıpkı bugün bizim yaptığımız gibi, gelecekte de yeni yorumlar yapılabilir. Bu yorumlara katılıp katılmamak, epistemolojik ve ideolojik olarak, okuyucu ile metin yazarı arasında, yine ideolojik ve epistemolojik olarak kurulan organik ilişki ile açıklanabilir. Carr'ın da (1991:37) belirttiği gibi tarih; “tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmeyen bir diyalog”dur.

I. BÖLÜM: OSMANLI'DA MODERNLEŞME VE OKUL

Osmanlı Devleti XIX. yüzyıldan itibaren toprak, nüfus, ekonomi, yönetim, toplumsal ve kültürel yapı ile uluslararası ilişkiler açısından hızlı bir değişime sahne olmuştu. Bu değişim karşısında Osmanlı yöneticileri pek çok alanda reformlar yaparak, kendi kurumlarını Avrupa tarzında yeniden örgütlemeye çalıştı. Bu uygulamalar aynı zamanda Osmanlı'da modernleşme sürecini başlatmış oldu. Yeniden örgütlenen siyasal, toplumsal ve ekonomik yapıya uygun düşünüş ve beceriye sahip insan yetiştirmek de bu sürecin önemli bir parçasıydı. Böylece, dünyanın her yerinde olduğu gibi Osmanlı modernleşmesi de, eğitim yolu ile gerekli insan faktörünü yetiştirmeyi amaçlamıştı.

Osmanlı'da değişimi etkileyen koşulların başında, kapitalizmin gelişimi olmuştur. Sanayileşmiş Avrupa ülkeleri, Osmanlı düzeninde, XIX. yüzyılda, çeşitli araçlarla emperyalist denetim kurarak, değişime neden olmuşlardır. Avrupa kapitalizmi, sadece ekonomik ve siyasal etkinliklerle sınırlı kalmamış, kültürel nüfuz alanı yaratmak üzere, İmparatorluğun çeşitli yerlerinde “Yabancı Okullar” açılmaya başlamıştır.

Bu süreç, dışsal etkenler ve İmparatorluğun iç dinamiklerinin etkisiyle birlikte, “hem yeni sınıfsal yapıların hem de ideolojilerin yeniden üretilmesi gereği, yeni eğitim kurumlarını ortaya çıkarmıştır” (Tekeli, 1985:457). Devlet, kendi kurumsal yapısındaki dönüşüme paralel okullaşmayı arttırırken, dinsel ve geleneksel eğitimin yerini yaygın/kamusal/örgün, laik ve merkezi bir eğitim sistemi almaya başlamıştır (Alkan,2000:127). Ancak bu yüzyılda, okullaşma, yabancı okullar ve gayrimüslim okulları gibi farklı yönlerden de gelişmeyi sürdürmüştür.

I.1. Modernleşmenin Eğitim Sistemine Yansımaları

Savaşa dayalı sosyo-ekonomik yapıda örgütlenen Osmanlı Devleti'nde, modernleşme ihtiyacı da ilk olarak askeri alanda hissedilmişti. Avrupa'da savaş teknolojisinin gelişmesi ve bu teknoloji karşısında yenilen Osmanlılar için, en önemli ilgi alanı, askeri alana yönelik teknik bilgileri edinmek olmuştu. Eğitime ilişkin ilk modern okullaşma da, askeri alanda gerçekleştirilmek istenen yenilikler çerçevesinde gelişmeye başladı. Bu amaçla ilk açılan okul "Hendesehane"dir. Teknik ve uygulamalı bir okul olan Hendesehane, Osmanlı ordusunda bomba ve havan topu yapımını üstlenen Humbaracı Ocağı'nın modernleştirilmesi için açılmıştı (Berkes, 1978:66-68).

Savaşlarda alınan yenilgiler, askeri alanda reform girişimlerine hız kazandırmıştı. Nitekim 1770'de, "Çeşme deniz bozgunu" sonucu, İmparatorluk donanmasız kalınca, yeni bir donanma hazırlanmasına temel oluşturmak üzere, 1773 yılında, Haliç Hasköy'de "Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyûn" açılmıştı.

III. Selim döneminde, "Nizam-ı Cedit" olarak adlandırılan reform projesinin ağırlıklı konusunu, yine askeri alan oluşturuyordu. Modern ve donanımlı bir ordu kurma düşüncesi, Nizam-ı Cedit reformlarında da eğitimi ön plana çıkarmıştır. Eğitim alanında gerçekleştirilenler, yeni okulların açılmasıyla sınırlı kalmamış, zaten Avrupa'dan gelen modernleşme düşüncesinin doğrudan elde edilmesi amacıyla, İngiltere'ye, Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn'dan, iki zabıt ve 10 öğrenci, öğretim üyesi olarak yetiştirilmeye gönderilmiştir (Tekeli, 1983:656). Böylece modernleşme uygulamalarını yürütecek ve geliştirecek kadronun, doğrudan Avrupa okullarında yetişmesi amaçlanmıştı. Daha sonra

da bu uygulama devam etmiş, Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşmesinin vazgeçilmez bir aracı haline dönüşmüştü.

XIX. yüzyılda, III. Selim döneminde başlayan modernleşme dönüşümü II. Mahmud dönemi ile birlikte sorunlara yapısal çözümler getirmek üzere daha kapsamlı ve sistemli bir hale getirilmeye çalışıldı. Reform alanları, askeri alanla sınırlı kalmayarak genişledi. 1826 yılında, Yeniçeri ordusu kaldırıldıktan sonra, yerine “Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye” adlı yeni bir ordu kuruldu. Modern bir ordu oluşturulması düşüncesi, bu dönemde de, yeni okulların açılması anlamına geliyordu. Yeni ordunun en önemli eksiklerinden biri, iyi yetişmiş insan kadrosuydu. Ordu için teknik donanımın sağlanmasından çok, bunu kullanacak yetkin askere ihtiyaç duyuluyordu. Açılan birkaç teknik okul, yine sayıları çok fazla olmayan yabancı unsurlardan oluşan uzman kadrosu, yeni bir ordunun örgütlenmesi için yeterli imkanı sağlamıyordu. Ordu ile ilgili bu ihtiyaçlar, temelde eğitim kurumlarında da yeniden örgütlenmeyi gerektiriyordu. Lewis’in de (1991:84) aktardığı gibi; “Önce öğrenmeğe sonra da öğretmeğe yetenekli ve istekli yeterli insan kadrosu olmadıkça, bütün reform binası çökmeğe mahkumdu”. Bu yetenekli insan kadrosunu yetiştirmek üzere, daha önce açılan okullar genişletilip düzenlenirken, yeni okulların açılması ihtiyacı da görülmüştür. İlk olarak, daha önce birleştirilmiş olan mühendishane geliştirilmiş, Bahriye Mühendishanesi ayrılarak Tersane’ye taşınmış, öğrenci sayıları arttırılmıştır. Ancak, bu dönemde askeri okullaşmada asıl önemli gelişme ise, imparatorluğun gelecekte siyasal ve toplumsal yapısına yön verecek olan kadroları yetiştiren “Tıbhâne-i Âmire” ve “Mekteb-i Ulûm-î Harbiye”nin açılmasıdır.

1827 yılında, Tıbbiye’nin açılması, ilk başta çok çarpıcı bir gelişme olarak görülmeyebilir. Çünkü bu okulun açılmasının amacı, yeni oluşturulmaya başlanan Asâkir-i

Mansûre taburlarının ihtiyacı olan hekimleri yetiştirmektir; yani bu okulun açılışını da belirleyen askeri ihtiyaçlar olmuştur. Diğer taraftan, getirdiği modern tıp eğitimi ile bu okul geleneksel ve dinsel örüntülerin temel alındığı Osmanlı yaşamında; eğitim, bilim ve felsefi açıdan önemli bir dönüşümü ifade eder. Hâlâ, Eski Yunan ve İbn-i Sina eserlerine dayalı olarak süren geleneksel tıp eğitiminden, kadavra incelemenin bile günah sayıldığı bir anlayıştan; biyoloji, fizik, kimya gibi temel bilimlere esas alan modern tıp eğitimine geçiş, kaçınılmaz olarak Osmanlı düşünsel yapısına pozitivist bir zihniyet kazandırmıştır (Berkes, 1978:180-182; Lewis, 1991:85).

Dönemin eğitim alanında gelişmeleri açısından önemli bir yenilik, “Harbiye”nin açılması olmuştur. Etkileri ve yetiştirdiği kuşaklar itibarıyla, sadece dönemiyle sınırlı kalmayacak olan bu okul, Osmanlı siyasal yaşamı üzerinde de, etkili ve belirli olmaya başlayacaktı. Yeniçeri ordusunun kaldırılması yerine, yeni bir ordu örgütlenmesi olanağını yaratmıştı. Ancak yeniçeri ordusu, özel bir eğitim ve yaşantıya sahip, doğrudan savaşkan unsurlardan oluşan bir örgütlenme iken, yeni kurulan ordunun asker ihtiyacı halktan derlenen erlerden oluşacaktı. Bu yapısal dönüşüm, askeri eğitimde önemli bir ihtiyaç yaratmıştır. 1834 yılında, bu boşluğu doldurmak üzere “Mekteb-î Ulûm-u Harbiye” açıldı. Harbiye’nin kuruluşunu, çağdaşlaşma tarihinin en önemli olaylarından biri olarak değerlendiren Berkes’e (1978:191) göre;

Bundan sonraki dönemin belli başlı olayları, bu kurumun eğitiminin sağladığı askeri ve düşünsel etkileri; bu kurumun siyasal gücü elinde tutanlara karşı tutumu; mezunlarının askeri, siyasal ve kültürel hayatta aldıkları yerler göz önünde tutulmadan anlaşılmaz. Kul sisteminin yok oluşu ile eski Osmanlı geleneğinden kopuşun yerine, II.Mahmut’un kurucusu olduğu Yeni Osmanlı devletinin toplumla devlet arasındaki ilk bağlantısını kuran kurul olduğu gibi, bu bağlantının sarsıldığı zamanlarda oynadığı rol ulusal birliğin gelişimine, ileride göreceğimiz aşamalarda da hizmet ettiği gibi sözünü ettiğimiz Osmanlı devletine ve onun sembolü olan Osmanlı padişahlığına bağlılığını da en sonunda okulun yetiştirdiği Mustafa Kemal ile

koparmıştır. Harbiye ve ordu, siyasal olayların inip çıkmaları içinde aldığı rollerle geçen aşamalardan sonra, Türk ulusal birliği ve bağımsızlığı lehine bu bağı ilk koparan kuruluş olmuştur.

Eğitimde modernleşmenin, askeri okullar dışına çıkmaya başlaması, yine II. Mahmud döneminde olmuştur. 1838’de kurulan Meclis-i Umûr-u Nafia eğitime ilişkin sorunları kapsamlı olarak ilk defa ele alan bir meclisti. Ülkenin ziraat, ticaret, ve sanayi ile ilgili her türlü işlerinin görüşüldüğü bu meclis, eğitimle ilgili kapsamlı bir rapor hazırlar. Raporda belirtilen, “halkı cahil olan ülkelerde kazanç ve kâr sağlanmaz; pratik olarak meydana getirdikleri sanayi ilerlemez. Cahil insanlar devletin ve yurtseverliğin ne olduğunu bilmezler. Bir devlette bilimlerin ve ihtisaslaşmanın öteki bütün amaç ve özelemlerin başında geldiğine şüphe yoktur” (Berkes, 1978:176-177) şeklindeki ifadeler, eğitilmiş insan faktörüne sadece pratikte yarar sağlama açısından değil, aynı zamanda bilinç düzeyini yükseltme ve siyasal iktidara ideolojik olarak meşru bir zemin yaratma açısından eğildiği izlenimini uyandırmaktadır. Böylece, Avrupa’dan gelen modernleşme dinamikleri, Osmanlı’nın eğitim düşüncesine de doğrudan yansımaya başlamıştır. Bu dönemde, Aydınlanma düşüncesi ve sanayileşme oluşumunun belirlediği bir eğitim, Avrupa’da giderek yaygınlaşmakta ve okul, bir “yurttaş okulu”na dönüşmekte idi.

Raporda üzerinde durulan diğer konular; Osmanlı Devleti’nde tarım, ticaret ve sanayinin yeniden diriltilmesi için, “ilim ve maarifin tahsiline önem ve hız verilmesi” ve bunun uygulanabilmesi için “mevcut mekteplere bir düzen sağlanması” gerekliliği düşüncesi idi. Bu düzenleme çerçevesinde, Meclis-i Umûr-u Nafia ve Meclis-i Ahkâm-ı Adliye’de görüşülerek, 1838 yılında “Rüşdiye” okullarının açılmasına karar verilmişti. “Mekteb-i Maarif-i Adliye” ve Mekteb-i Ulûm-i Edebiye” ilk açılan rüşdiyeler oldu (Ergin, 1977:386-406; Koçer, 1991:43-48). Böylece, şimdiye kadar sadece yüksek öğretimde

başlayan okullaşma, daha alt seviyelere inmeye başlayarak yükseköğretimle temel eğitim arasında bir bağ kurulmaya çalışıldı. Diğer taraftan, giderek yaygınlaşan reform alanlarında gerekli olan okuma-yazma bilen memur ihtiyacı, bu okulların açılmasında etkili olmuştu. Ancak bu dönemde açılan orta dereceli okullar, daha çok Tanzimat döneminde işlerlik kazanacaktır. Bu bağlamda, “II. Mahmud’un reform dönemi başarılar dönemi olmaktan çok, başlangıçlar dönemidir” (Berkes, 1978:201). Tanzimat düşüncesi ve reformları, II.Mahmud dönemi yenilikleri üzerine inşa edilecektir.

Tanzimat Fermanı ve buna bağlı olarak tasarlanan reform programı, gerçekte var olan eğitim sistemi ile yürütülemezdi. Yeni ve çeşitlenmiş reform sürecini yürütecek, yetenekli ve eğitilmiş insanların yeniden üretilmesini gerektiriyordu. Bu gereksinim doğrultusunda, Abdülmecid, 1845 yılında, Meclis-i Vâla’yı açış konuşmasında, eğitim sorununa değinerek, eğitim alanında reform uygulamalarının örgütlenmesi sürecini başlattı. Bu süreç, eğitimi geleneksel bağları dışında, devletin doğrudan sorumluluğu altında kurumsallaşan bir yapıya dönüşmesine yol açacaktı. İlk olarak, “Meclis-i Maarif-i Muvakkat”, yani geçici bir meclis kuruldu. Meclis, eğitim sisteminde yapılacak reformlarla ilgili raporunu, 1846 yılında hazırlayarak sundu. Rapora göre; ilköğretimin gerçekleştirildiği sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi, ortaöğretim seviyesinde okulların açılarak yaygınlaştırılması ve yükseköğretimde yeni bir aşamanın başlangıcını ve Osmanlı eğitim sisteminde tek örneğini oluşturacak Darülfünun’un açılmasını ve tüm bu eğitim kurumlarına ait problemler ve gelişmelerle ilgilenecek sürekli bir meclisin, “Meclis-i Maarif-i Umumiye”nin kurulup faaliyete geçmesi öngörülmüyordu (Koçer, 1991:53; Kafadar, 1997:95; Lewis, 1991:113). Ne var ki eğitimde modernleşmenin daha sistemli hale getirilmesi için hazırlanan bu rapor ve öngördüğü sürekli meclis, Tanzimat’ın çelişkilerine takılacaktı. Oluşturulması düşünülen bu meclisin faaliyetleri arasında,

medreselerle ilgili herhangi bir düzenlemeden söz edilmiyordu (Kafadar, 1997:95). Eğitim sisteminde, mektep-medrese ayrılığı Tanzimat'tan itibaren belirginlik kazandı. Tüm yenileşme çabalarına karşın, medreseler bu sürecin dışında kalarak, Osmanlı son dönemine kadar bir eğitim kurumu olarak varlığını sürdürdü. Bu sorun ancak Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile çözülecektir.

1847 yılında, Meclis-i Maarif-i Umumiye'nin çalışmalarına başlaması ile aynı yıl Evkaf Nezaretine bağlı "Mekâtib-i Rüşdiye Nezareti" yerine, Meclis-i Maarif'e bağlı "Mekâtib-i Umumiye Nezareti" kuruldu. Böylece, açılmış olan ya da açılacak olan okullar, medrese nüfuzundan kurtulmuş oldu. 1838'de, sayıları sadece iki olan rüşdiyeler, geliştirilmeye ve sayıları arttırılmaya çalışıldı. Bu dönemde, İstanbul'da, beş yeni rüşdiye açılmasından başka, Darülfünun'a hazırlık aşamasını oluşturacak "Darülmaarif" açılmıştır (Ergin, 1977:449-453; Koçer, 1991:54-55).

Tanzimat Fermanı'nı tamamlamak üzere, 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı'nda, doğrudan eğitimle ilgili reform uygulamalarına değinilmiştir. Buna göre; imparatorluğa bağlı milletlere okul açma hakkı tanındığı gibi, Osmanlı Devleti'nde açılmış bulunan askeri ve sivil tüm okulların, herkese, yani Gayrimüslim tebaaya da açık olduğu ilan edilmiştir. Ayrıca, imparatorlukta tüm eğitim faaliyetlerini yürütmek üzere, üyeleri padişah tarafından seçilecek karma bir "Meclis-i Maarif" in kurulması öngörülüyordu. Böylece, İmparatorlukta eğitim sisteminin devlet denetiminde kurumsallaşmasında, üst düzeyde bir örgütlenmeye ulaşılarak, "Maârif-i Umûmiye Nezareti" kuruldu.

Islahat Fermanı'nda, eğitimle ilgili ilan edilen reform önerilerinde dikkati çeken en önemli özelliklerden biri de, Tanzimat döneminin genel karakteristiğini ifade

eden “Osmanlılık ideolojisi” yaratma düşüncesidir. Aynı eğitim sisteminin parçası haline gelecek olan farklı unsurlar, Tanzimat okullarında, Osmanlılık ideolojisi ile yoğrularak yeniden üretilecekti. 1868 yılında açılan “Galatasaray Sultanisi”, bu düşüncenin en tipik görünümüdür. Bu yönüyle Galatasaray Sultanisi Tanzimat dönemi Osmanlılık ideolojisini simgeleyen ve bu ideolojiyi üretmek üzere kurulmuş bir okuldur. Bu çabalara rağmen Osmanlılık ideolojisi, ulusçuluk akımının önüne geçememiştir (Tekeli, 1985:468). Tanzimat ve Islahat Fermanları’nın sağladığı özgürlükler, farklı milletlerin ulusçuluk ideolojileri doğrultusunda eğitim ve bilim faaliyetlerinin gelişimine yol açmıştır (Yorulmaz, 2000).

II. Mahmud gibi Tanzimat reformcuları da, Mehmet Ali Paşa örneğini takip ederek, 1855’te, Paris’te, Fransız hocaların ders verdiği “Mekteb-i Osmanî” adlı bir okul açmıştı. Bu öğrenciler ülkelerine döndüklerinde, başta yeni açılan okullarda hocalık olmak üzere, nazırlık, elçilik, subaylık gibi önemli görevlere getirilmişler ve Avrupa örneğinde modernleşmenin öncüleri olmuşlardı (Kafadar, 1997:99). Bunun sonucunda, Avrupa’yı yakından gözlemleyen ve buradaki düşün, siyasal ve toplumsal gelişmeleri tanıyan yeni bir kuşak ortaya çıkmıştı. Bunlara, ülkelerine döndüklerinde, askeri veya sivil yönetim mekanizmasında tanınan imkanlar, Osmanlı ve daha sonra Cumhuriyet döneminde yenileşme dinamiklerini geliştirmeye yol açacaktır.

Tanzimat Dönemi’nde Fransa, İmparatorluğu sadece eğitim yoluyla modernleşme sürecini belirlemekle kalmamış doğrudan eğitim sistemini de etkilemiştir. 1867 yılında, Fransa tarafından, Osmanlı eğitim sisteminin düzenlenmesiyle ilgili bir rapor, İmparatorluğa sunulmuştur. Sultan Abdülaziz’in Paris ziyareti sırasında, Fransız eğitim sistemini incelemesi ve yine Paris elçiliği sırasında, Fransız eğitim sistemini

yakından gözlemleyen Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın da etkisiyle, 1869'da, "Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi" kabul edilmiştir. Osmanlı eğitim sistemine, daha sonraki süreçlerde de yön verecek olan Nizamname ile ihtiyaca göre okullaşma anlayışına son verilerek, parça parça gelişen eğitim faaliyetlerine bir düzen vermek amaçlanmıştır. Nizamnamede, İstanbul'da kurulacak olan "Meclis-i Kebir-i Maarif" ile, eğitimin, merkezi olarak düzenlenmesi ve ilk kez vilayetlerde de eğitim teşkilatının kurulması gerektiği belirtiliyordu. Ayrıca mahalleler ve köylerde sıbyan mektepleri, beş yüz evli kasabalarda idadiye ve vilayet merkezlerinde sultani kurulması ve bunların üstünde mesleki yüksek okulların yer alması öngörülmüyordu.

Nizamname'de ağırlıklı olarak üzerinde durulan konulardan biri de Darülfünun'un faaliyete geçirilmesidir. 1846 yılında kurulma çalışmalarına başlanan Darülfünun, 1863 yılında, halka açık konferanslar şeklinde kısa süreli etkinlikler düzenleyebilmiş, kısa bir süre sonra kapanmıştır. Darülfünun'un işlevsel hale gelmesi ise II. Abdülhamid döneminde olacaktır.

Osmanlı eğitim sisteminde, tüm bu gelişmelerle birlikte, yeni açılan okullarda modern eğitim almış öğretmen gereksinimi ortaya çıkmıştı. Bu amaçla; 1848'de "Darülmualimin", 1862'de "Darülmualimin-i Sıbyan" ve 1870'te "Darülmualimat" açılmıştır. Gerçekte ise, bu okullarda modern bir eğitim anlayışıyla, öğretmen yetiştirecek kadro hazır değildi. Bu okullardaki öğretmenleri yetiştirecek olan kişilerin çoğu medreseli idi. Bu nedenle, eğitim faaliyetleri, başlangıçta, öğretmen yetiştirme konusunda, medrese eğitiminden önemli bir farklılaşma yaratamadı (Ergin, 1977:571-587).

Tanzimat modernleşmesi, eğitim yoluyla, tüm toplumu dönüştürmeye yönelik başlangıçlar yaratmıştı. “Tanzimat’ın belki en büyük başarısı, 1862’den itibaren kız öğrencilerin orta eğitim görmelerini başlatması olmuştur” (Berkes, 1978:226). Avrupa’ya açılan kanalların etkisiyle modernleşen eğitim sisteminin, laik bir yönelim içersinde olması kızları, sıbyan mektepleri dışında, yeni eğitim sisteminin bir parçası haline getirdi. Kız öğrenciler için açılan rüşdiyelerin yanı sıra, 1870’te Darülmualimat ve 1878’de Kız Sanayi mektepleri açılmıştır.

Tanzimat Dönemi’nden başlayarak, Avrupa sanayisinin, ihtiyaçları doğrultusunda Osmanlı üzerinde daha fazla baskı unsuru oluşturması karşısında, Osmanlı düzeninin varlığını sürdürebilmesi için çözüm arayışları, yine Avrupa kökenli düşünce akımlarının tartışılmaya başlanmasına neden oldu. Tanzimat reformlarıyla devlet örgütlenmesinde meydana gelen köklü dönüşüm, ülke sorunlarını düşünen, tartışan ve çözüm yolları arayan kesimin sadece bu gücü elinde bulunduran üst yönetim kadrosunun değil modernleşmenin kurumlarında yetişmiş, okullarında eğitim görmüş aydın kuşağın ortaya çıkmasına kaynaklık etti.

Tanzimat aydın kuşağı ile ortaya çıkan düşünsel tartışma eksenini de, modernleşmenin pratik beklentilerini ifade eden “ülkeyi kurtarma” sorunsalından hareket edince, Avrupa düşünsel etkilenimi de bunun üzerinden gelişti. Genellikle pratikte uygulanacak reformlara kaynaklık eden yer Fransa olduğu için, Osmanlı aydını tarafından daha çok tanınan Fransız pozitivist düşüncesi de, bu pratik beklentilere yanıt vermesi açısından etkili olmaya başladı.

XIX. yüzyıl Alman idealizmi, soyut zihinsel etkinlikleri öngören bir düşünce sistemi olması nedeniyle, Osmanlı düşünsel etkinlikleri arasında gelişmedi. Pozitivizm ise, Osmanlı aydınlarının somut beklentilerine yanıt veriyordu. Pozitivizm, toplumun somut koşullarını temel alan pratik kavramsallaştırmaya önem vermesi ve bu kavramsal yapının merkezine bilimi yerleştirmesi açısından, Osmanlı modernleşmesinin düşünsel yanına destek oluşturmaktaydı. Bilimin bir kült halinde getirilmesi ve bunun toplumsal yaşama yansımada, pozitivizmin ağırlık noktasını oluşturması, Osmanlı aydınlarının kısa vadeli beklentilerine yanıt oluştuyordu (Işın, 1985:351-352).

Tanzimat dönemi aydını, fikirlerini ifade aracı olarak edebiyat ve daha kitlesel bir iletişim aracı olan “basın” hareketinde gösterdi. Bir grup olarak “Yeni Osmanlılar” adı verilen örgütlenme, bu çevreler arasından ortaya çıktı. Yeni Osmanlılar, düşünsel tartışma alanında, farklı çığırar içinde yer almış olsalar da, Batılaşma ve “terakki” (ilerleme) ilkesi çerçevesinde birleşmişlerdi. Bu dönem aydın çevrelerinin eğitime önem vermesi ve eğitime ilişkin görüşlerinde de bu fikir etkili olmuştu. Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suavi ve Münif Paşa gibi bu dönem aydınları eğitime de çoğunlukla bu açılardan önem vermişlerdi¹.

Osmanlı Devleti’nde, 1876 yılında, Kanun-u Esasi’nin ilan edilmesiyle anayasal ve parlamenter bir örgütlenme olan Meşrutiyet yönetimine geçilmiştir. Kişi, toplum ve siyasal mekanizma arasındaki ilişkileri düzenleyen yasal ve anayasal çerçeve ve Osmanlı’daki bunun ilk örneği olan Kanun-u Esasi’de, eğitim ile ilgili doğrudan hükümler yer almıştı. Böylece II. Mahmud döneminden başlayarak, eğitimin doğrudan bir devlet sorumluluğu olduğu düşüncesi anayasal bir güvence altına alınmış ve yine II. Mahmud

¹ Yeni Osmanlılar ve eğitimle ilgili yaklaşımları için bkz. Mardin, 1996; Kafadar, 1997:166-180

döneminde başlatılmaya çalışılan ilköğretim zorunluluğu, anayasal bir düzenleme olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, Meclis-i Mebusan'ın açılışında söylenen nutuklarda, eğitimin, her alanda ilerlemenin gerekli bir unsuru olarak önemine vurgu yapılarak, eğitimle ilgili kanun tasarılarının meclise sevk edilmesi istenmiştir (Kodaman, 1991:28). Ancak, Osmanlı Devleti'nin, anayasanın ilan edilişinden sonraki 32 yıllık süreci, meşruti bir yönetimle değil, II. Abdülhamid ve uygulamaları ile anılır. 1877 yılında, Rusya ile gelişen savaş süreci, Padişah tarafından, zaten anayasanın kendisine verdiği yetkiye dayanarak, parlamentoyu dağıtması ve anayasayı uygulamadan kaldırması ile devam eder.

II. Abdülhamid, meclisi dağıttıktan sonra, devlet yönetimini kendi etrafında merkezileştirmek için, geniş bir bürokrasi örgütüne ihtiyaç duymuştu. Geniş bir bürokrasi ağının oluşturulması, eğitim faaliyetlerinin de gittikçe artan bir öneme sahip olmasına neden olur. II. Abdülhamid'in kendi etrafında kurmaya çalıştığı merkezi örgütlenme çabası, her şeyden önce, İmparatorluğun tamamına uzanan bir otorite bağlantısının oluşturulması, vilayetlerde yerel bürokrasi ile İstanbul arasındaki iletişimin iyi oluşturulmasını sağlayacak kurumsal dokunun gerçekleştirilmesi ve işlerlik kazanmasını gerektiriyordu. Bu kurumsal doku, şimdiye kadar yetişen okumuş kesimden sayıca çok daha fazla kişiye ihtiyaç duyulması anlamına geliyordu. Örneğin, merkez ile vilayetler arası iletişimi sağlamak üzere, 1855'te, ilk telgraf hattı açılmıştı. Ancak telgraf hatlarında asıl gelişme II. Abdülhamid döneminde oldu. Telgraf sistemini kullanacak yetişmiş insan ihtiyacı için, Avrupa'ya öğrenci gönderilmişti. 1880'de de, Darüşşafaka programına, bu ihtiyacı karşılamak için dersler konulmuştu (Ergin, 1977:620-626; Berkes, 1978:334). Berkes'in (334) ifade ettiği gibi; "Abdülhamid rejimine sadakatle hizmet eden 'telgraf' onun yıkılışına da ilk önce yardım eden araç olmuştur. Bu çeşit diyalektik çelişkilere başka alanlarda da rastlayacağız".

Bu diyalektik çelişkinin en yoğun olarak yaşandığı alan ise okullaşma faaliyetlerinde görülür. Daha önceki reform geleneğinin yarattığı okullar, bu dönemin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenerek genişletilmişti. 1859 yılında açılmış bulunan, ancak düzenli bir eğitime başlayamamış olan Mekteb-i Mülkiye, II.Abdülhamid'in, geliştirilmesine özellikle önem verdiği bir okuldu. Devletin sivil idari yöneticisini yetiştirecek olan bu okul, Abdülhamid merkezîyetçiliğinin araçlarından biri olacaktı. Bu amaçla, daha işlevsel ve geliştirilmiş bir şekilde eğitime başlayacak olan Mülkiye'de ders verecek kadroda, Jön Türkler arasında yer alan (Mizancı) Murat Bey, şair ve edebi alanda yenilik düşüncesi taraftarı ve Namık Kemal'in öğrencisi Recaizade Mahmut Ekrem ve tarihçi Abdurrahman Şeref Bey gibi kişiler vardı. Bu nedenle okul, kısa süre içinde Abdülhamid' in tepkisini çekerek ve verilen eğitim yeniden düzenlenerek tarih ve edebiyat dersleri kaldırılarak, yerine Fıkıh, Kelam, Tefsir ve Ahlak dersleri konulacaktı. Ancak, tüm bu denetim mekanizmasına rağmen, bu durum öğrenciler arasında gelişen edebi ilgi ve düşünsel gelişimi engelleyemeyecek, Mülkiye, bu dönemde, yenilik düşüncesinin geliştiği entelektüel bir merkez olmaya devam edecekti (Ergin, 1977:594-619; Tekeli ve İlkin, 1993:78; Sakaoğlu, 1991:100-101; Lewis, 1991:179).

Abdülhamid yönetiminin meşruiyetini sağlamak ve yaygınlaştırmak için geliştirilen yüksek okullarda, Mülkiye gibi Tıbbiye ve Harbiye, tüm denetim araçlarına rağmen, ilk devrimci düşünsel gelişmenin merkezleri olacaktı. Hatta, Abdülhamid yönetimini yıkacak devrimci örgütlenme de bu çevrelerde gelişecekti. Bu çelişkiye rağmen, Abdülhamid yönetimi eski okulları yeniden düzenlediği gibi, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu ekonomik, siyasal, idari, hukuksal, toplumsal ve kültürel dönüşüme paralel olarak yeni okullar açılır. Bu nedenle, 1878'de Hukuk Mektebi, 1879'da Sanayî-i Nefise Mektebi, 1882'de Ticaret Mektebi, 1884'te Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1887'de

Mülkiye Baytar Mektebi, 1889'da Polis Dershanesi, 1892'de Aşiret Mektebi Hümâyunu, yine 1892'de Gümrük Dârüttâlimi, vb. gibi çeşitli alanlarda yüksek ve mesleki okullar açılmıştı.

Yüksek öğretimdeki gelişmelerin yanı sıra, ilk ve orta öğretim okulları olan sıbyan-iptidaî ve rüşdiye okullar da, yapısal bir değişim olmasa da, İmparatorluğun geneline yaygınlaşmıştı. 1900 yılında, Maârif Nazırı Ahmet Zühtü Paşa'nın verdiği rakamlara göre, imparatorluk dahilinde 29.130 ilkokul ve 899.932 öğrenci bulunmaktadır (Kodaman, 1991:79).

Abdülhamid döneminde, okullaşmanın yaygınlaştırılması yanı sıra, eğitim sisteminin de modern kurumsal bir yapıya dönüştürülmeye çalışıldığı görülür. Daha önce örgütlenen Maarif Nezareti, 1879 yılında yapılan yeni düzenlemelerle modern bir kuruluş haline getirilir. Eğitim işleri beş daireye bölünerek, sıbyan, rüşdiye ve âliye okullarının her biri için ayrı daireler kurularak geliştirildi. Merkezdeki bu örgütlenmeden sonra, en önemli gelişme, vilayetlere kadar eğitim sisteminin örgütsel yapısının yaygınlaştırılması olur. 1869 Nizamnamesinde öngörülen, ancak uygulanamayan Vilayet Maarif Müdürlükleri ve Vilayet Maarif Meclisleri, 1879 yılından sonra kurulmaya başlanır. Hatta, sancak ve kaza merkezlerinde de Maarif Meclisi kurma yoluna gidilir.

Eğitimdeki tüm bu gelişmelerin bir nedeni, daha önce belirtildiği gibi, merkezi bürokrasiye bağlı yerel bürokrasiyi üretmekti. Diğer taraftan, kısmen de olsa, gelişen Türk ticaret sermayesinin eğitim talebi de, eğitim faaliyetlerini yönlendirmede etkili olmaya başlamıştı. Bu talep, toplumda değişmeye başlayan sınıfsal yapının yeniden üretilmesindeki beklentiler üzerine, devletin eğitim girişimlerinin yanı sıra, bir “özel okul”

süreci yarattı (Tekeli,1985:491). Bu özel okullar, Müslüman kesimin, özellikle seçkinlerin oturduğu yerlerde, yirmi-otuz odalı konaklar kiralanarak kurulmaya başlanmıştır. Farklı amaçlarla kurulan özel okular Darüttalim, Darütedris, Numune-i Terakki, Mekteb-i Osmanî, Rehber-i Marifet, Ravza-i Terakki, vb. adlarla açılıyordu (Ergin, 1977:935-1028; Koçer, 1991:153-157).

İmparatorluk genelinde, okullaşmada görülen yaygınlaşmaya paralel olarak öğretmen ihtiyacı da artıyordu. Bu amaçla daha önce açılan Darülmuallimin, 1891 yılında yeniden düzenlenerek iptidaî, rüşdiye ve âli şubelerine ayrıldı. Yeni usulde ilköğrenimin önem kazanmaya başlaması, bu alanda da öğretmen ihtiyacı yaratmıştı. Öğretmen okullarının, İmparatorluk geneline yaygınlaştırılması düşüncesi, taşrada da yeni Darülmualliminlerin açılmasına kaynaklık etti. Vilayet Maarif Meclisleri, bu gelişmede etkili oldular ve 1905-1906 yıllarında, imparatorlukta, toplam 32 Darülmuallimin-i İptidaîye açılmış bulunuyordu (Kodaman, 1991:147-154; Akyüz, 1999:214-218). Özellikle, sıbyan mekteplerinde usul-ü cedit² anlayışında yenileşme, yeni yetişmiş öğretmenlere bağlı idi. Osmanlı modernleşme sürecinde okullaşmanın yarattığı etki, bundan sonra, öğretmen okulları ile daha da genişleyecek ve öğretmenler, yeni düşüncenin temsilcileri olarak, bu misyonu taşıyacak ve yaygınlaştıracaklardı.

Abdülhamid'in, kendi otoriter merkezi alanını yaratırken kullandığı tüm denetleme araçlarına, sansür ve jurnal faaliyetlerine rağmen, Osmanlı devlet mekanizmasını XIX. yüzyılın sonlarında sürdürmek için gerekli olan reform araçları ve bu araçlar arasında yer alan insan sayısı giderek artıyordu. Yenilik düşüncesi, Osmanlı

² Usul-u Cedit; Tanzimat Dönemi sonrası çağdaşlaşma sürecinin eğitimin içeriğine de yansımalarıyla, ders araç ve gereçleri konusunda yenileşme ve geleneksel öğretim metotları yerine yeni ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır (Akyüz, 1999:180-183)

ideolojisinin dinsel ve geleneksek değerlerini aşarak ve kendine geçiş yollarını yaratarak gelişiyordu. Basın ve okullar, tüm denetleme araçlarına rağmen önemli bir gelişme gösteriyordu. Basın, Tanzimat ile oluşan aydın kadronun toplum ile iletişim aracı, üretilen fikirlerin paylaşım aracı olarak gelişmişti. Dönemin denetim ve sansür mekanizmasına rağmen basın, doğrudan eleştirel bir ortam yaratmasa da, halka daha yaygın bir şekilde ulaşmaya ve okuma etkinliklerini geliştirmeye başladı.

Devrimci odaklar, denetimin ve sansür araçlarının yaygınlığına karşın, yüksek okullarda gelişti. II. Abdülhamid yönetimi, okullardan kendi merkezi otoritesini genişletecek idari kadroyu yetiştirmeyi hedeflemişti. Ancak, okullarda sürdürölen eğitim, gençleri daha çok etkiliyordu. Fransızca, Matematik, Fizik, Biyoloji, Kimya, İktisat, Tarih gibi dersler, öğrencilerin gözlerinde yeni ufuklar açıyordu. Devrimci odaklaşmanın bir başka merkezi askeri okullardı. Özellikle “Yeni Osmanlılar”da ön plana çıkan “vatanseverlik” duygusu, askeri okullarda gelişti. Bu okullarda, devrimci düşünce içten içe gelişerek, yarattığı heyecan gittikçe yaygınlaştı (Mardin, 1999:58-60).

1889 yılında, askeri tıbbiye öğrencileri tarafından, “İttihad-ı Osmani Cemiyeti” kuruldu. Bir fikir kulübü olarak kurulan cemiyet, kısa sürede, diğer yüksek okullara yayılarak etkinliğini arttırdı. Ancak, asıl gelişim cemiyetin yurt dışında Paris, Londra ve Kahire gibi merkezlerdeki muhalif aydınlarla ilişki kurulduktan sonra oldu. Ahmet Rıza’nın katılımıyla, cemiyetin adı “İttihat ve Terakki” olarak değiştirildi. II. Abdülhamid’in yeğeni Prens Sabahattin’in katılımıyla; bir taraftan etkinliği arttı, diğer taraftan cemiyette Ahmet Rıza ve Prens Sabahattin arasında fikri kutuplaşma yarattı. Abdülhamit yönetimine tepki ve Meşrutiyet düşüncesine bağlılık, bu örgütlenmeyi

Makedonya’da, İstanbul’a karşı bir isyana dönüştürdü ve II. Abdülhamid; 1908 yılında Meşrutiyet’i ilan etti.

1908 yılında, anayasal bir yönetime geçiş ve onu şekillendiren koşulların etkisiyle meydana gelen dönüşüm “geniş bir fikir ve ifade seli” (Lewis, 1991:230) ne yol açtı. Uzun süre içten içe devam eden düşünsel gelişmeler, açık bir şekilde ifade imkanı buldu. Üstelik Osmanlı Devleti’nin sürekliliği ile ilgili endişeler ve bunların farklı siyasal, ekonomik ve toplumsal çözüm önerileri, bu dönemin en yoğun tartışma konularını oluşturuyordu. Osmanlı’nın varlığını sürdürme arayışı içinde, düşünsel alanda önerilen her model, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve amaçları ile ilgili reform projesini de kapsıyordu. Örneğin Genç Türk hareketi içinde önemli bir rol oynayan Prens Sabahattin’e göre, ülkenin kurtuluşu, sadece idari reformlarla değil, toplumsal yapının tümden değişimini sağlayacak reformlarla mümkün olabilirdi. Le Play sosyolojisinin etkisinde kalan Sabahattin’in düşüncesinin amacı, cemaatçi toplum yapısının, bireysel tipte toplum yapısına dönüştürecek reformlar yapılmasını sağlamaktı. Bu dönüşümde, Sabahattin, eğitimi bir araç olarak tanımlıyordu. Ona göre, “toplumcu karakterdeki sosyal yapının ferdiyetçi karaktere dönüşmesi için eğitim bir araçtı” (Kafadar, 1997:196-203; Akyüz, 1999:273-274).

Tanzimat’tan başlayarak, yenileşme dinamiklerinin artması ve ülkenin içinde bulunduğu siyasal, ekonomik ve toplumsal koşullar, eğitim alanında da önemli dönüşümler yaratmıştı. Bu birikim ve dönemin koşulları, II. Meşrutiyet döneminde, eğitime ilişkin yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden oldu. 1869 Nizamnamesi, tam olarak uygulanamasa da hâlâ yürürlükteydi. Eğitim sisteminin, nizamname çerçevesinde nasıl düzenleneceği ile ilgili farklı düşünceler yer alıyordu. Bu dönemin ünlü Maârif Nazırı Emrullah Efendi,

eğitim işlerini bir bütün olarak düzenlemek üzere, Maârif-i Ummiye Kanun Layihâsı hazırlamıştı. Ancak, pratikte topyekn bir düzenleme gerçekleşemedi ve parça parça düzenlemeler uygulanabildi. Eğitim sisteminin düzenlemelerinde yapılacak reformların, hangi aşamadan başlayacağı ile ilgili tartışmalarda ise; Emrullah Efendi ‘‘Tubâ Ağacı Nazariyesi’’nde, eğitim reformunun ilköğretimden değil, yükseköğretimden başlaması gerektiğini savunuyordu. Bu dönemde, Darülmuallimin müdürlüğü yapan Satı Bey ise, tam tersi, ilköğretimden başlayan reform uygulamasını savunacaktı (Tekeli ve İlkin, 1993:84; Koçer, 1991:170-175).

II. Meşrutiyet dönemi eğitim sistemi ile ilgili tartışmaların yanı sıra, dönemin düşünsel zenginliği eğitimin içeriğine, pedagojik yönüne de yansıyor. Düşün akımlarının kökeni Batı olunca, eğitime ilişkin yaklaşımların kaynağı da aynı yer oldu. Bu dönemde Pestalozzi, Frobel, Montessori gibi Batılı eğitimcilerin pedagojik yaklaşımları ve yöntemleri, telif ve eviri eserlerle çok daha iyi tanınmaya başlanmıştı. Diğer taraftan, düşün akımlarının amacı, çöken bir imparatorluğu ayakta tutma çabası idi ve bu yaklaşım pedagojik tartışmaları da önemli ölçüde etkiledi.

Bu süreçte, Tefvik Fikret, ‘‘iş eğitimi’’ ve ‘‘hayata göre eğitim’’ prensiplerine önem veren Anglo-Sakson eğitimine ilk ynelenlerden biridir. ‘‘Yeni Mektep’’ projesi ile Fikret, genç kuşakları toplumun geleneklerinden sıyrarak, yetenek ve kişilik eğitimini ön plana çıkarıyordu. Bu projesini gerekleştirmese de, Galatasaray Sultanisi’nde öğretmenlik ve müdürlük yaptđđı dönemde, öğrenciyi pratik hayata hazırlayan aktif ğretim metotlarına yer vererek geliştirdi. Bu dönemin eğitim tartışmaları içinde, önemli bir yer almış olan Satı Bey, bireyci eğitim düşüncesini savunuyordu. Eğitim sisteminde, reformların ilköğretimden başlaması gerektiğini savunan Satı Bey, ‘‘Fenn-i Terbiye’’ adlı

çalışmasında, pedagojiye ilişkin yaklaşımında çocuğun bedeni, fikri ve ahlaki gelişmesi üzerinde duruyordu. 1909'da, Darülmüallimin müdürlüğüne atanan Satı Bey, bu okulda köklü değişiklikler yaptı. Okul programında Resim, Elishleri, Musikî derslerinin yer almasını sağlayarak, bu derslerin gelişmesinde çaba göstermiştir (Kafadar, 1997:189-196; Akyüz, 1999: 262-265). Prens Sabahattin, Tevfik Fikret ve Satı Bey'in ferdiyetçi eğitim görüşünün eleştirisi, toplumcu bir eğitim anlayışını savunan Ziya Gökalp'ten geldi. Meşrutiyet döneminin önemli düşünürlerinden biri ve hatta Cumhuriyet döneminde de önemli izleri bulunan Gökalp, İttihat ve Terakki'nin de ideoloğu görünümündedir. Durkheim sosyolojisinden etkilenen Gökalp'in; "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" şeklinde formüle ettiği ideolojisi, eğitime ilişkin düşüncelerine de yansımıştı. Öğretim ve eğitimi birbirinden ayıran Gökalp'e göre; öğretim fenni bilgilerin çocuğa öğretilmesidir, bu nedenle evrensel olmalıdır. Ancak eğitim, varolan değerlerin, kültürün eğitim yoluyla çocuklara aktarılmasıdır. Bu nedenle, kültür başka bir ulustan kopya edilemeyeceği için eğitim de ulusal olmalıdır (Berkes, 1978:447-449; Başgöz, 1995: 38-39; Kafadar, 1997:222-230; Tekeli ve İlkin, 1993:85).

Ulusal eğitim düşüncesini savunan Gökalp, var olan Osmanlı eğitim sistemini kozmopolit olarak değerlendiriyor ve eleştiriyordu. Medreseler, yabancı mektepler ve Tanzimat mektepleri olarak ayrılan eğitim sistemi, kişilerin karakter ve ahlakını bozan bir farklılaşma yaratmıştı. İttihat ve Terakki Partisinde etkisini arttıran Ziya Gökalp, Şeyhülislamın hükümetteki yeri ile ilgili bir muhtıra hazırladı. Bu muhtıraya uyularak, 1916'da gerçekleştirilen reformlar ile Şeyhülislamlık kabineden çıkarıldı. Medreselerin de, Meşihat'ten (Şeyhülislamlık makamı) alınarak Maârif Nezareti'ne bağlanması konusunda alınan tedbir, Tevhid-i Tedrisat yolunda atılmış önemli bir adım oldu (Berkes, 1978:452; Akyüz, 1999:270-271).

II. Meşrutiyet dönemi reformları çerçevesinde, ilk ve orta öğretimde de yeni düzenlemeler yapılmıştı. 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaîye Kanun-ı Muvakkati ile, ilköğretim zorunlu ve devlet okullarının da parasız olduğu kabul edildi. Kanunun hükümleri doğrultusunda okulların örgütsel yapısında yapılan değişiklikle birlikte iptidaî ve rüşdiyeler birleştirilerek Mekâtib-i İptidaîye-i Umumiye adıyla altı yıllık bir eğitim sürecine dönüştürülmüştür. Kanunda, okul öncesi eğitime de yer verilmiş ve ana okullar açılmıştır (Akyüz, 1999:233; Kafadar, 1997:131; Tekeli ve İlkin, 1993:86). İlköğretimin yeniden düzenlenmesi ile, ortaöğretimin ilk kademesi olan idadilerin de yapıları buna uygun bir şekle getirilmeye çalışıldı. Diğer taraftan, 1869 Nizamnamesine göre açılması planlanan Sultaniler açılmamıştı. 1908'den sonra, 12 vilayet merkezindeki İdadilerin adı Sultaniye çevrildi (Akyüz, 1999:233; Tekeli ve İlkin, 1993:86).

Yükseköğretim alanında da yeni düzenlemeler getirilmeye çalışıldı. Özellikle bu dönemde, kız öğrencilere yükseköğretim imkanı sağlayacak yeni okullar açıldı. 1912'de İnas Sultanileri açılmaya başlandı. 1916'da da İnas Darülfünun'u açıldı.

Dönemin gelişmeleri, ihtiyaçları ve artan siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel faaliyetleri doğrultusunda pek çok yeni okul açıldı. Orman Mekteb-i Âlisi (1909), Dişçi Mektebi (1909), Kadastro Mekteb-i Âlisi (1911), Polis Mektebi (1909), Maliye Memurları Mektebi (1911), Evkaf Memurları Mektebi (1911), Sıhhiye Memurları Mektebi (1912), Şimendifer Memurları Mektebi (1915), Darülbedayi (1914), Darülelhan (1916), vb. açılan başlıca okullar oldu. 1914'te ise, özellikle savaşlar ve kıtlık gibi nedenlerle yetim ve öksüz kalan çocukların korunması için Darüleytamlar açıldı.

Darülfünun'un kurumsallaşması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi ile ilgili yeni düzenlemeler yapıldı. Programlar tamamen gözden geçirilerek, daha önce siyasal nedenle programa konulmayan tarih, edebiyat ve felsefe dersleri eklendi. 1912'de, Emrullah Efendi'nin Maârif Nazırı olduğu dönemde, bir talimatname ile Darülfünun'un yapısı yeniden düzenlendi. Buna göre Darülfünun; 1) Ulum-ı Şeriye, 2) Ulum-ı Hukukiye, 3) Ulum-ı Tıbbiye, 4) Fünun, 5) Ulum-ı Edebiye olarak beş şubeye ayrıldı. Daha sonra bu şubelere fakülte adı verildi. I. Dünya Savaşı başlangıcında yenilik arayışlarının ve dönemin politikasının da bir yansıması olarak 20 Alman, 1 Macar profesör getirilmişti. 1919 yılında çıkarılan bir nizamname ile, bu kuruma "ilmi muhtariyet" tanınıyordu.

Sürekli yeni okulların açılması, bu okullarda eğitimi sürdürecektir öğretmen kadrosuna ihtiyacı da arttırıyordu. Eğitimdeki yenileşmeye paralel, daha nitelikli öğretmen yetiştirmek fikri bu dönemde önem kazandı. Özellikle 1909'da, Darülmüallimin'e müdür olarak atanan Satı Bey, eğitim kalitesini yükseltmek için önemli girişimlerde bulundu. Meşrutiyet'in ilanının hemen ardından ise, taşrada 30 Darülmüallimin birden açıldı. Ancak açılan öğretmen okullarında, yeterli öğretim kadrosu oluşturulamadığı için, istenen başarı tam olarak sağlanamadı. Bununla birlikte, kamusal alanda etkinlikleri artmaya başlayan öğretmenler, haklarını savunmak üzere örgütlenme sürecine gittiler ve bu dönemde pek çok meslek dergisi çıkarılmaya başlandı (Berkes, 1978:445; Akyüz, 1999:241-251).

Dönemin aktif siyasal ortamı ve düşün zenginliği, eğitim tartışmalarına yansıdığı gibi, bir önceki dönemin devrimci dinamiklerinin yeşerdiği ortam olan yüksek okullar ve öğrenciler de bu durumdan etkilenmiştir. Yüksek okulların yeniden düzenlenen programları, yönetim mekanizmalarının düzenlenmesi sonucunda, hemen her okulda kurulan öğrenci dernekleri ile eğitim ve siyasal yaşam arasında etkileşim kanalları artmıştı.

Sonuç olarak, devletin içinde bulunduğu ortam ve sorunların her ayrıntısı eğitim sistemine de yansıyor. Tüm bunlara rağmen eğitim, Osmanlı reform alanları içinde, çok önemli bir etkinlik alanıydı. Elbette “büyük siyasal çalkantıların yaşandığı yeni ideolojilerin formüle edildiği canlı ve büyük ölçüde savaşlar arasında gelişen siyasal ortam içinde gerçekleştirilebilenler ise, ancak fırsatların olanak verdikleri oldu” (Tekeli ve İlkin, 1993:85).

I.2. Osmanlı’da Köy Eğitimi Sorununa Bakış

Osmanlı modernleşmesinin temel aracı okullar, modernleşme alanlarının gelişimine koşul bir biçimde, artarak önem kazanmaya başladı. Eğitimin modernizasyonunda, okullaşmanın İstanbul dışına çıkmaya başlaması ve yaygınlaşması için çabalar, Tanzimat döneminde başlasa da, yüzyılın son çeyreğinde bir gelişme göstermişti. Eğitimi bu yönde etkileyen gelişme, yukarıda da değinildiği üzere, reform düşüncesi ve uygulanmalarıydı. Ancak, Osmanlı toplumsal yapısını belirleyen nüfusun yüzde 75-80’i kırsal alanda yaşıyordu. Eğitim, bu süreçte kısmen köylere de uzanabildi. Eğitimin yaygınlaşmasında ve köylere kadar ulaşmasında da itici gücü, Osmanlı düzeninin Batı tarzında yenileştirilmesi yani modernleşme düşüncesi oluşturdu. Okulların gelişiminde yer alan bir başka etken de, Avrupa kapitalizminin özellikle misyoner okullar aracılığıyla Anadolu’nun içlerine kadar yayılmasıdır³.

Osmanlı modernleşmesinin temel sorunu olan, çöken bir imparatorluğu ayakta tutma çabası, sadece askeri reformlar ile çözümlenemediği için, modernleşme, Osmanlı devlet ve toplum düzenini de içine alacak bir şekilde genişledi. Modernleşme düşüncesi,

³ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Yorulmaz, 2000

zamanla imparatorluğun sorunlarını; siyasal, idari, toplumsal ve ekonomik alanları da içine alarak, kapsamlı çözüm önerilerine dönüşmüştü. Bu nedenle, ekonomik etkinliğin temelini oluşturan tarım ve bu faaliyeti gerçekleştiren köylü, bu çözüm önerilerinin bir parçası haline gelmeye başladı.

XIX. yüzyılda, Osmanlı ekonomisini ve tarımsal üretimini etkileyen en önemli unsur, kuşkusuz kapitalist dünya ile bütünleşmesidir. Kapitalizmin Osmanlı İmparatorluğu'na girişi ile, Osmanlı dış ticareti ve ihracata yönelik tarımsal meta üretimi, görülmemiş ölçülerde genişledi (Pamuk, 1982:3). Ancak tarımsal üretimde görülen gelişmenin, ülke genelinde bir gelişmeyi yansıttığını söylemek güçtür. Bu yüzyılda da, hâlâ köylü topraklarının küçüklüğü ve toprak kullanımının düşük düzeyde kalmasının yanında, Anadolu tarımında kullanılan teknikler de genellikle ilkel. Büyük mülklerde de, gelişmiş teknikler kullanma girişimleri, engelleyici fiyatlar, tamir araç ve yeteneğinin bulunmaması gibi etkenlerle başarılı olamadı (Kasaba, 1993:58).

Tanzimat'tan itibaren değişen Osmanlı düzeninde hükümet, tarımda kapitalist gelişmeyi sağlamak için, mülkiyet ve miras hukukunda önemli değişiklikler yaptı. Ancak gerçekleştirilen yeni düzenlemeleri belirleyen dinamikler, ülke içinden değil, daha çok Osmanlı ekonomisinin kapitalist dünya ekonomisiyle bütünleşmesini kolaylaştırmak için dışardan geldi. 1831'de son tımarlar da kaldırıldı. 1858 Arazi Kanunu, tarımda özel mülkiyetçi hukuk yapısına geçişi büyük ölçüde kolaylaştırdı. Arazi Kanunu, köylülerin işledikleri toprak üstündeki haklarını devlete karşı pekiştirmiş, ancak, büyük araziler üstünde fiili denetim kurmuş olanların gücünü, küçük köylülük aleyhine meşrulaştıran sonuçlar yaratmıştır. Osmanlı İmparatorluğu, bir yandan kapitalist dünya ekonomisiyle bütünleşirken, diğer taraftan da, içerde feodalite benzeri yapı ve ilişkilerin varlığı sürdü ve

hatta daha da güçlendi. Bu dönem, üstyapı kurumları ile kırsal alandaki toplumsal ve iktisadi yapılar arasında, başta ekonomik dengelerin belirlediği, ancak siyasal ve toplumsal dinamiklerin de etkisiyle, karmaşık ilişkilerin doğmasına yol açtı (Tezel, 1994:76-77).

Anılan süreçte, Osmanlı yönetimi, tarım politikasını belirleyecek ve uygulayacak bir zirai bürokrasi oluşturmaya çalıştı. Tanzimat yönetimi; tarımsal üretimi arttırmak amacıyla kurumsallaşma çalışmalarının yanı sıra, üretimde modern teknik ve araçların kullanımını yaygınlaştırmaya, ticari değeri yüksek olan piyasaya dönük ürünlerin üretimini arttırmaya ve çiftçilerin üretim alanlarını genişletmeye yönelik tedbirler olarak uygulamaya çalıştı (Güran, 1992:219).

Ancak, hükümetlerin tarımsal alana yönelik politikalar geliştirirken, temel sorunu, üretim veya ticarete artış sağlamaktan çok, artan devlet harcamaları için gelir sağlamak olmuştur (Kasaba, 1993:59). Bir tarım ülkesi olan Osmanlı'da, kırsal alandan alınan vergiler, maliyenin temel gelir kaynağını oluşturuyordu. Tımar düzeninin çözümlüşünden sonra, öşür gelirleri açık arttırma yolu ile mültezimlere devredildi. Mültezimler bir yandan devletin toplam artıktaki gelirini azaltırken bir yandan da köylüler üzerindeki sömürü oranını arttırdılar. Yönetimin bu konudaki tüm çabalarına rağmen iltizam; XIX. yüzyıl süresince varlığını sürdürdü (Pamuk, 1982:27).

İltizam sisteminin baskıları, düşük verimlilik düzeyi, iklim koşullarının belirleyiciliği, devletin ağır vergileri gibi çeşitli etkenler karşısında küçük üreticiler, bir de yüzde 20'den yüzde 120'ye değişen oranlarda, tefecilere sürekli borçlanıyordu. Tüm bu gelişmeler sürecinde küçük üreticiler, varlığını sürdürmek için mücadele vermek zorundaydılar (Pamuk, 1982: 28; Avcıoğlu, 1969:89-90).

Tanzimat düzenlemeleriyle, varolan sorunlara yapısal çözümler üretmek üzere gerçekleştirilmek istenen yenilikler, yerel düzeyde pek çok sorun yarattığı gibi, köylülüğü koruyan dengenin tümünden yitirmeye başlamasına neden oldu. Midhat Paşa, bu yöndeki eksikliği fark ederek, köylüyü koruyacak önlemler almaya çalıştı. Mithat Paşa'nın girişimleri ile, 1863 yılında tarımsal kredi teşkilatını kurma çalışmaları başlamış ve bu girişimlere kurumsal bir nitelik kazandırılarak, 1867'de, "Memleket Sandıkları" oluşturulmuştur. 1867-1888 yılları arasında, ilk olarak, Niş Vilayeti'nde oluşturulan sandıklar, daha sonra diğer vilayetlere de yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. 1883 yılında, bu konuda devlet denetimini sağlamak üzere çıkarılan Sadaret emriyle, sandıkların adı "Menafi Sandıkları"na dönüştürülmüştü. Tarımsal kredi sorununu, daha geniş ölçekte çözmek üzere, 15 Ağustos 1888 yılında, "Ziraat Bankası" kuruldu (Yüzgün, 1985:771). Meşrutiyet döneminde de, tarımsal kredi ile küçük üreticiyi desteklemek üzere kurulan ve geliştirilmeye çalışılan Ziraat Bankası, Cumhuriyet döneminde de aynı amaçla yeniden ele alınacak ve düzenlenecektir.

Osmanlı yönetiminin, Tanzimat'tan başlayarak, tarım politikasına yönelik düzenleme ve uygulamaları, tarım eğitimine ilişkin bir gelişme yarattı. Modern tarımsal yöntemlerin geliştirilmesi, uygulanması ve özellikle İstanbul'da açılacak basma fabrikasının ihtiyaç duyduğu pamuğun ıslah edilmesi amacıyla, 1848 yılında Amerikalı bir tarım uzmanının yönetiminde, "Ziraat Talimhanesi" kuruldu. Bu okulda, pamuk üretiminin yapıldığı yerlerden seçilen öğrenciler, tabiat bilimleri ve tarımsal uygulama alanında eğitim görecektirdi (Güran, 1992:221). Ancak, tarımsal eğitimle ilgili asıl gelişmeler, mesleki eğitim okullarında meydana gelen gelişmelere paralel, II. Abdülhamid döneminde başlamıştı. 1887'de, Numune Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi, 1888'de Bursa'da İpekböcekçiliği Okulu, 1881'de, ancak üç yıl açık kalacak Edirne'de Ziraat Mektebi, vb.

okullar açılmıştı. 1912 yılında, bu okullarla ilgili olarak Tedrisat-ı Ziraiye Nizamnamesi düzenlenmişti. Sınırlı ölçüde uygulanabilen Nizamnameye göre, özellikle en üst kademedeki teorik eğitimin dışında uygulamalı bir eğitim gerçekleştirilecekti (Tekeli ve İlkin, 1993:81-88). Tarımsal üretime yönelik bu okullaşma, modern tarım yöntemlerinin ve araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelikti.

Sürdürülen tüm çabalara rağmen, bu süreçte, Osmanlı ekonomik ve toplumsal yapısı içinde, tarımsal alanın bütünü açısından belirgin bir çözüm üretilememişti. Bu nedenle, sınırlı bir ölçekte uygulama alanına ulaşan bu girişimler, İmparatorluk geneline yaygınlaşamadı.

XX. yüzyıla gelindiğinde, Osmanlı Devleti'nin siyasal, toplumsal ve ekonomik sorunları karşısında, 1908 hareketini gerçekleştiren Genç Türkler, Osmanlı Devleti'nin varlığını sürdürme düşüncesi çerçevesinde çözüm arayışlarını sürdürdü. II. Meşrutiyet döneminin iktidar alanını oluşturan İttihat ve Terakki, Osmanlı düşüncesinde ve yaşamında, pek çok alanda “yeni”nin temsilcisi olarak görünüyordu. Bu dönemde yeni; var olan Osmanlı devlet ve toplum düzeni ile sınırlı kalsa da, sınırları belirleyen çizgi oldukça genişlemişti. Tüm çabalar imparatorluğun geriliğine çare bulmak ve çökmesini önlemek olunca, ilgi alanları da, bu kez, oldukça geniş tutulmuştu. 1909-1910'da, Anadolu gezisine çıkan Tanin gazetesi yazarı Ahmet Şerif; “İstanbul'da hepimiz bir siyaset illetine uğradık. İşimiz gücümüz, konumuz, konuşmamız hep siyasetle ilgili. Halbuki biz bir takım iktisadi, mali, toplumsal ve tarımımızı ilgilendiren sorunlar karşısında bulunuyoruz. Taşralar ne durumdadır? Köylüler ne yapıyor?”⁴ diyordu. Şerif'in de belirttiği gibi bu dönemde

⁴ Ahmet Şerif 1909-1910 yılları arasında Anadolu gezisine çıkmış ve gittiği yerlerden gönderdiği mektuplar gazetede yayınlanmıştı. Daha sonra 1910 yılında mektuplar kitap haline getirilerek Anadolu'da Tanin adıyla

İmparatorluk yönetimi, İstanbul dışındaki sorunların da farkına varıyordu. Bu şartlar altında halkçılık, Türkçülük ve milliyetçilik fikirleri filizleniyordu (Avcıoğlu, 1969:126).

1908 hareketiyle, İttihat ve Terakki, Osmanlı devlet geleneğinin kısır döngüsünü çözmek amacıyla, liberal dönüşümler gerçekleştirmek istiyordu. Ancak, özellikle iktisadi liberalizmin uygulanması, imparatorluğun XX. yüzyıla kadar artan ekonomik sorunlarını, çözümlenmekten öte artırıyordu. Bu durum karşısında, İttihat ve Terakkinin “Milli İktisat” düşüncesi çerçevesinde ulusçuluğa yönelik, özellikle iktisadi liberalizme tepki sonucu ortaya çıktı (Toprak, 1982:18-21).

Orta Avrupa kökenli iktisadi ulusçuluk ile birlikte, halkçılık düşüncesi de bu dönem aydınlarını önemli ölçüde etkilemişti. Siyasal bir akım olarak halkçılık, XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Rusya’da, temelinde köycülük yer alan Narodnik hareketi olarak ortaya çıkmıştı (Çeçen, 1990:35). Narodnik hareketi içinde ayrı aşamalar yer alsa da, Rusya’da aydın ve halk ilişkilerinin sorunlarını yansıtıyordu. Başlangıçta akım, aydınların halka gitmesi, “halka doğru” düşüncesi şeklinde ortaya çıkmıştı. Batı uygarlığının geçirdiği aşamaları tamamlayamamış pek çok ülke için, Rusya’daki bu gelişmeler örnek oluşturuyordu. Meşrutiyet aydını da ülke sorunlarına çözüm üretme arayışı içinde, Batılılaşma düşüncesine kaynaklık eden klasik Batı çizgisi dışına çıkarak, bu kez farklı bir kaynaktan, Rusya’dan gelen halkçılık düşün akımı etkisinde kalıyordu. Rusya’daki halkçılık düşüncesi, dolaylı olarak, üç ayrı yoldan Meşrutiyet aydınını etkiledi. Birincisi; Osmanlı ile bağlarını koparmaya başlayan Balkanlar ve özellikle köycülük ve köylülük kavramlarının geliştiği Bulgar aydınları aracılığıyla. İkincisi; Genç Türk hareketine katılan, Türkçü düşüncenin gelişiminde de etkili olan, Rusya’dan gelen Hüseyinzade Ali, Yusuf

Akçura, Ahmed Ağaoğlu tarafından Osmanlı'ya aktarıldı. Üçüncüsü; Ermeni aydınlarının, narodnik akımının etkisiyle kurdukları, Osmanlı parlamentosunda temsilcileri de bulunan, Hınçak akımıydı (Berkes, 1975:230-232).

Halkçılık düşüncesi, bu dönem düşün hayatında oldukça etkili olan, Ziya Gökalp ile yeni bir niteliğe bürünmüştü. Gökalp, “halkçılığı Marksist sosyalizmden ayırarak, Durkheim sosyolojisine bulayıp, ondan tam Osmanlı İmparatorluğunun batacağı sıralarda ‘tesanütçülük’ dediği solidarizm [dayanışmacılık] ve meslekî temsilcilik ideolojisine ulaştırdı” (Berkes, 1975:237). Parla'nın (1989:75) ifadesiyle, Gökalp'in milliyetçi halkçılık kuramında, “siyasette halkçılığın anlamı demokrasi ve eşitliktir. Kültürde halkçılık ise, toplumsal birlik ve dayanışmanın ulusal halk kültürü temelinde kurulmasıdır”. Gökalp'e göre, aydın ve halk arasında ayrışmanın yol açtığı sorunlar varsa, bunun sorumluluğu aydınlara aittir ve aydınlar halka doğru gitmelidir. Seçkinler medeniyete sahiptir. Ancak milli kültür denilen şey yalnızca halkta vardır. İşte bu nedenle, seçkinler halka doğru gitmelidir. Seçkinlerin halka doğru gitmesinin ise iki amacı vardır. 1) Halktan milli kültür terbiyesi almak için, 2) Halka medeniyet götürmek için, halka doğru gitmelidirler (Parla, 1989:76-77).

Dönemin Türkçülük akımı çerçevesinde gelişen halkçılık ile, nüfusun çoğunluğunu oluşturan köylülere ulaşma düşüncesi de yer alıyordu. İttihat ve Terakki'nin bir yan kuruluşu olarak, 21 Nisan 1330'da (4 Mayıs 1914) kurulan “Köylü Bilgi Cemiyeti” nin kuruluş amacı; İttihat ve Terakki'nin köylü ile bağlantısını sağlamaktır. Bir ilim, eğitim, öğretim ve hayır kurumu olduğu açıklanan derneğin çalışmaları, sadece yayın alanında olmuştur. Doktor Abdullah Cevdet tarafından kurulan, aynı adı taşıyan “Köylü

Bilgi Cemiyeti” de, köylülerin kültürel olarak yetiştirilmesi amacıyla kurulmuştu (Tunaya, 1998:501). Yine İttihat ve Terakki’nin bir yan kuruluşu niteliğinde 1917 yılında kurulan “Halka Doğru Cemiyeti” 1918 yılında, Halka Doğru dergisini çıkarmaya başladı. Dergide, “halk” sözcüğü ile düşük gelir grupları, topraksız ya da az topraklı köylüyü, işçi ve küçük esnaf dışlanıyordu. Bu düşünceye tepki olarak, bir grup aydın tarafından, 1919’da, “Köycüler Cemiyeti” kuruldu. Derneğin aktif üyelerinden Reşit Galip, Türk Ocaklı bir hekim olarak, gözlemlerine dayanarak özellikle köylü üzerinde eşraf, ağa, derebeylerinin baskısı konularına değiniyordu (Çetin, 1999:213).

Dönemin düşün yapısı, politik ve ekonomik gelişmeleri ve bunlarla birlikte yeni toplumsal tercihler, eğitimde de köye yönelik düşüncesinin gelişiminde etkili oldu. Bu dönem, Köy Enstitüleri’nin temel felsefesini oluşturacak, “köye göre eğitim” düşüncesine ilişkin ilginç yaklaşımları ortaya çıkardı. Dönemin önemli eğitimcilerinden Baltacıoğlu, (akt. Akyüz, 1978:169) köy eğitimi konusundaki düşüncelerini şöyle aktarıyordu:

Biz yeni maarifçiler ‘köyleri yaşatan köy mektepleridir’ fikrinde bulunuyorduk. Ve herşeyden evvel ‘köyü yaratan mektepler’ mefkuresine hizmet ettik...Dört süngülü ile bir istipdadı yıkan inkılap, bir hamlede maarifi ezip büzeceğini farz ediyordu. İnkılapçılar bilmiyorlardı ki: Köyü yaratan mektep değildir; mektebi yaratan köydür... Biz ‘nasıl bir mektep yapalım?’ diye değil ‘köy yahut köylü bizden nasıl bir mektep istiyor?’ Ancak böyle hakikatçi ve istikrari bir felsefe ile iptidai maarifini millete mal edebiliriz.

Eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması, Tanzimat döneminden başlayarak, yenilik taraftarlarının gerçekleştirilmesini öngördükleri bir etkinlikti. Ancak Osmanlı yönetimi tarafından gerçekleştirilmek istenen yenilikler gibi okullaşma da, büyük kentlerle sınırlı kaldı. Özellikle, yeterli öğretmen yetiştirilememesi ve yetişenlerin de taşraya ve köylere gitmek istememesi, eğitim bütçelerinin genişletilememesi gibi etkenler, taşra ve köylerin yeni eğitim uygulamalarından yararlanamamasına neden oluyordu. Geleneksel

bağların çözülerek, modernleşme yönünde pratiklerin kırsal alana aktarılması için, eğitimin yaygınlaştırılmasını öngören yenilikçiler, öğretmenlerin köylere gitmek istememesini eleştiriyorlardı.

Köye yönelik eğitimde ortaya çıkan bir başka sorun, kentlerdeki öğretmen okullarında yetişmiş öğretmenlerin köye uyum sağlayamamalarıydı. Üsküp Darülmualimin’de görev yapan Mustafa Şekip, mezun olacak öğrencilerine aynı okulun dergisi olan *Yeni Mektep*’te, “Hayatta Sizler” başlıklı yazısında, köylü ile kuracakları ilişkiye dair önerilerde bulunuyordu (Akyüz, 1978:123-124). Aynı dergide, “Darülmualiminler-Çiftlik Mektepleri (Ocak 1912)” başlıklı yazısı ile Ahmet Tevfik adlı bir öğretmenin, köye göre eğitim ve öğretmenlerin bu toplumsal alan içinde etkinlikleri düşüncesini birlikte değerlendiren bir yazısı yer alıyordu. Ahmet Tevfik yazısında, öğretmenlerin kentlerdeki meslek okullarından yeterli tarım bilgisi almadıklarını, bu nedenle öğretmen okullarının köylerde veya köye yakın yerlerde kurulacak “çiftlik mektebi” içinde, uygulamalı bir okul haline getirilmesini öneriyordu (Akyüz, 1978:127).

II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet döneminde öğretmen okullarında yöneticilik yapan ve Mecliste Kastamonu Mebusu olarak yer alan İsmail Mahir Efendi, (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 1991:233) 1 Temmuz 1914’te yaptığı konuşmasında Osmanlı geneline okulların yaygınlaştırılmasının zorluğunu belirttikten sonra, bunun için bir çözüm öneriyordu.

...aşağı yukarı yetmiş tane sancağımız var. Yahut memleketi yetmiş mıntikai maarife ayırırız. Bu sancakların çiftlik olan bir yerinde yahut arazii emiriyyeden bulunan bir mahallinde bir zükura [erkekler] ve bir de inasa [kızlar] mahsus gayet vasi leyli iptidai mektepleri vücuda getiririz. O sancak dahilinde kaç tane köy varsa hesaplırsınız. Nerelerde mektep yapacak isek oralardan bir kız çocuğu ve bir erkek çocuğu alıp mektepe koyarız. Bittabii kız mektebinin

birçok tertibatı olacak. Dokumacılık, aşçılık, dikişçilik. Kadınların ziraatten yapabilecekleri tavukçuluk ve saire gibi. Erkek mekteplerinde de tamamıyla ziraat işleri. Bunlara dört sene tahsili iptidai gösterelim ki, Türk çocukları gayet zeki olur, üç senede darümuallimini iptidaiye programını bunlara gösterelim. Mecmu tahsil yedi sene eder. Bir sene de mükemmel tatbikat görür; sekiz sene oldu mu, sekiz seneye kadar o köylüleri mecbur edersiniz. Muallim süknaşı [evi] ve mekteplerini o mekteplerin ufak modeli suretinde olmak üzere köylerinde yapsınlar. [...] Sonra o erkeği o kıza veriniz, düğün edersiniz. İki lira maaşla köyüne kemali memnuniyetle gider. Çünkü o köyün yanbaşımda yapılacak nümune tarlasının hasılatını o muallim ve muallime alır. Bundan başka çaremiz yoktur.

Bu dönemde ilköğretim, kız öğrencilerin eğitimi, öğretmen yetiştirilmesi gibi çalışmalarının yanı sıra, köy eğitimi üzerinde duran bir kişi de Ethem Nejat'tır. Ethem Nejat; Manastır, Bursa, İzmir Darümuallimleri'nde müdürlük yapmış ve eğitim sisteminin amaçları, kapsamı, geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş bir kişidir. Ethem Nejat'ın eğitim ile ilgili çalışmalarının ağırlık noktasını tarım, köy gibi unsurlar oluşturur. Manastır Darümuallimin Müdürü iken, bu okulda öğretmen olan A. Ferit ile çıkardıkları *Yeni Fikir* adlı derginin logosunun altında, "milli terbiyeye çalışır ve mekteplerde ziraat gayesi güder aylık mecmua" yazısı yer alıyordu (F. Öztürk, 1999:6).

Ethem Nejat'ın sorumlu müdürü olduğu *Toprak* dergisinde ise, "Mesut Köy" yazıları altında, yine Ethem Nejat ve A. Ferit'in birlikte yaptığı çalışma, ideal bir Türk köyünün, şimdi ve gelecekte nasıl olması gerektiğini tasarlayan bir örnektir. Köye ait tasarlanan planda köyün yerleşim yerinden, tüm ölçülerine kadar her şey düzenlenmiştir. Köydeki eğitime de yer verilen çalışmada; köyün okulu, çocukların eğitimi yanında, büyüklerinde yararlanabileceği şeklinde düşünülmüştür. Planda, okula alınacak dergilere kadar, okulla ilgili bütün gerekli unsur geliştirilmişti. Köyün öğretmeni tarım bilgisi ile köylülere yardım edecektir. Her türlü ilaç temin edilerek veya doğal yöntemlerle öğretmen

tarafından üretilerek, hastalıkların tedavisinde insanlara ve hayvanlara, ziraate zararlı böceklerle mücadeleye varana dek kullanılacaktı (F. Öztürk, 1999:6-10).

Köylüyü eğitim yoluyla aydınlatma idealini taşıyan bir başka kişi ise eğitim kökenli olmayan Osman Zeki adlı bir Kaymakamdı. 1918 yılında yayınlanan “Bizde Maarif-i İptidaiye” kitabında, idarecilik mesleğine ilk başladığı yıllara ait anılarında “Bu memleketi ancak bilgi kurtaracaktır” ifadesiyle belirttiği düşüncesinden hareketle köylerin ekonomik ve toplumsal kalkınmasına öncülük etmeye çalışmıştır (İ.H. Tonguç, 1998a:226-227).

İmparatorluğu kurtarma girişimleri, Osmanlı son dönemini, aynı zamanda bir modernleşme sürecine dönüştürdü. Tüm arayışlar; varolan siyasal, toplumsal ve ekonomik yapıda düzeltimler yapılarak çözümlenmeye çalışılıyordu. Oysa Novıçev’e (1979:143) göre; XX. yüzyılın başlarında “Türkiye’de tarımın ve köylünün içinde bulunduğu böyle bir durum, ancak devrimci yolla değiştirilebilirdi”. I. Dünya Savaşı, tüm bu gelişmeler sonrasında Osmanlı için bir son anlamına geliyordu. Savaşın sonuçları ile birlikte devrimci dinamikler aktif hale geldi ve “Osmanlı enkazı üzerinde” yeni siyasal, ekonomik ve toplumsal tercihleri ile bir ulus-devlet kuruldu.

II. BÖLÜM: CUMHURİYET İDEOLOJİSİ VE OKUL

Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesinin gelişmesi ve kurumsal yapısının düzenlenmesi; geçmiş birikimler, Cumhuriyet'in kuruluşu ve toplumsal yapıda var olan dinamikler ile yakından ilgilidir. Her şeyden önce Türkiye'de, Cumhuriyet yönetimine geçiş devrimsel bir dönüşümün sonucudur. Bir devrim sonucunda kurulan yeni ulus-devlet, siyasal, hukuksal, eğitim ve kültür gibi alanlarda köklü yenilikler gerçekleştirdi. Devrimle, ekonomik alanda bir dönüşüm yaratma, bağımsız bir ekonomik yapı oluşturma amacı da esas alınmıştı. Cumhuriyet ideolojisi; bağımsızlık düşüncesinin sınırlarını belirlediği, Batı'nın Aydınlanma düşüncesinin kavram ve değerleri ile çağdaş bir ulus-devlet oluşumunu hedeflemişti. Bu hedefler doğrultusunda, yeni değerlere uygun insanı yetiştirme, Cumhuriyet eğitiminin temel eğilimiydi. Çok uluslu bir imparatorluktan ulus-devlete, tebaa'dan yurttaşa geçişte eğitimin amacı; ulusal, laik ilkeler doğrultusunda yurttaşlar yetiştirmektir.

Cumhuriyet, yeni hedefler doğrultusunda yaşayışını dönüştürmek istediği halk karşısında bir "öğretmen"di artık. Halk iradesinin, yönetme erkini oluşturacağı Cumhuriyet düzeni, sadece siyasal değil, toplumsal dönüşümü de içeriyordu. Yeni neslin yetiştirilmesi ilkelerini belirleyen, cumhuriyet fikri ve toplum düzeniydi. Toplumun dönüşümü, yeni oluşan değerlere göre, eğitim yoluyla sağlanacaktı. Bu nedenle, daha Kurtuluş Savaşı döneminden itibaren; 1921, 1923, 1924 ve 1925'te, eğitim ilkelerini oluşturmak üzere, kongre ve Heyet-i İlmîyeler daha sonra ki yıllarda da, milli eğitim şûraları toplandı.

Cumhuriyet'in çağdaşlaşma formuna uygun eğitimin geliştirilmesi için, çağın önemli eğitimcileri Türkiye'ye davet edildi. 1924 yılında Amerika'dan John Dewey, 1925

yılında Almanya'dan Alfred Kühne, 1927'de Belçika'dan Omar Buyse, 1932'de İsviçre'den Albert Malche gibi pek çok eğitimci Türkiye'ye gelerek, eğitim sisteminin geliştirilmesi ile ilgili raporlar hazırlayarak, önerilerde bulundular.

II.1.Cumhuriyet Eğitiminin Temel İlkeleri

II.1.1. Milli Eğitim

Türk Devrimi olarak adlandırılan dönüşümün başlangıcında, bağımsızlık mücadelesi yer alır. Bağımsızlık mücadelesi, Türk halkının I. Dünya Savaşı sonunda, İtilaf Devletleri'nin Anadolu'yu paylaşımına dayalı işgallerine karşı, direniş hareketi ve savaşıydı. Bu mücadele, askeri ve siyasal bir bağımsızlık mücadelesi olmakla birlikte, yeni bir ulus-devlet inşa sürecini de ifade ediyordu. İşgallere karşı savunulan vatan, Misak-ı Milli kararları doğrultusunda, "ulusal sınırlar" olarak belirlenmişti. Böylece, Osmanlı Devleti ve toprak bütünlüğünden farklılaşmış, yeni bir ulus-devlet karakteri ortaya çıkmıştı. Cumhuriyete yönelen devrimsel dönüşüm, itici gücünü ve ulusal niteliğini bu savaşımdan alıyordu. "Türk Devrimi" nin ve Cumhuriyet'i oluşturan düzenin temel nitelikleri bu dönemden itibaren şekillenmeye başladı.

Bağımsızlık savaşı, aynı zamanda Osmanlı Devleti ve onun egemenlik anlayışına karşı ulusal egemenlik düşüncesinin esas alınarak geliştiği bir dönemdi. Osmanlı'nın son döneminde, farklı ideolojik yönelimler İmparatorluğu ayakta tutma amacını taşıyordu. Osmanlı'nın geleneksel egemenlik anlayışı ve yayılmacı isteklerin terk edilmesiyle, milli egemenlik düşüncesi, milliyetçilik ilkesine dönüştürüldü. Milliyetçilik; siyasal, ekonomik, toplumsal ve diğer tüm alanlarda, tam bağımsızlık düşüncesiyle oluştu.

Milli iradeyi egemen kılmak üzere, 23 Nisan 1920’de Ankara’da Büyük Millet Meclisi açıldı. Meclis’in olağanüstü yetkilerle donatılması, İcra Vekilleri Heyeti’nin kurulması ve 1921 yılında kabul edilen “Teşkilat-ı Esasiye Kanunu” nun yürürlüğe girmesi ile birlikte, Ankara’da yeni bir egemenlik anlayışı ortaya çıkmaya başladı. Ardından, saltanatın kaldırılması, Cumhuriyetin ilanı ve yeni kurulan devletin yönetim ve toplum düzenini belirleyen bir dizi köktenci dönüşümler gerçekleştirildi.

Aydınlanma döneminin kavramlarını referans alan Türk Devrimi, Osmanlı’dan farklılaşmış yeni bir ulus-devlet oluşumunu, bu kavramlarla inşa etmeye yöneldi. Bilindiği gibi modern çağın bir ürünü olarak ulus-devlet süreci, ulusal kimliği ve ulusal kültürü esas alır. Bütün ulus-devletlerin örgütlenme sürecinde yer aldığı gibi, “ulusal kimlik”; toplumu oluşturan bireylerde ortak bir “hafıza kaybı” üzerine inşa edilir. Toplumsal bellek, adeta bir *tabula rasa* olarak yeni ulusal kültürü benimseyen yurttaşlar aracılığıyla yaratılır (Aydın, 1999:10). Türkiye’de ulus-devlet oluşumu; Türk Devrimi içerisinde, ulusal kimliğin gelişimi, Osmanlı geçmişinin tasfiyesi ve Cumhuriyet yenileşmesine uygun, modern-ulusal kurumların yaratılması sayesinde olgunlaştı.

Bağımsızlık Savaşı’ndan başlayarak, eğitim, devrim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturdu. Ulusal egemenliği esas alarak, yeni bir devletin başlangıcını oluşturan TBMM’nin çalışmalarında, kurulacak devletin eğitim politikasına ilişkin temel yaklaşımlar da yer almıştı. Meclis, çalışmalarına başladıktan sonra oluşturulan, İcra Vekilleri Heyeti’nde, Maarif Vekaleti’ne de yer verilerek, 9 Mayıs 1920’de Meclis’te okunan programda, eğitim alanında yürütülecek politikanın esasları da belirtilmişti ¹.

¹ Programda eğitimle ilgili esaslar için bkz. Erdilek, 1983:969

Türk Devrimi, bağımsızlık savaşını da içine alan süreçte, siyasal alanda çok uluslu bir imparatorluktan ulusal bir devlete geçişte, ulusal benliğin ve bilincin ortaya çıkışını gerçekleştirmeyi hedefliyordu. Bu ortamda, TBMM Hükümeti programında da yer aldığı gibi; Anadolu insanının ulusal kimliğini geliştirecek, dinsel ve geleneksel bağlar yerine *ruh-u milliyi* arttıracak bir eğitim anlayışının yerleştirilmesi önem kazanıyordu.

Eğitimle ilgili çalışmaları, söylemleri oluşturan düşünce, bu dönemden itibaren “Milli Eğitim”i oluşturmaya ve geliştirmeye yönelmişti. Milli eğitim düşüncesinin şekillendiği ve geliştiği bu süreçte, henüz Sakarya Savaşı öncesinde, 15 Temmuz 1921’de, Ankara’da, idarecilerin ve öğretmenlerin katıldığı Maarif Kongresi toplanmıştı. Kongreyi açan Mustafa Kemal (ASD. C.2,1989:19-20) Milli eğitim programını şöyle ifade ediyordu;

...eski devrin hurafatından [boş inançları] ve evsaf-ı fitriyemizle [yaratılışımızın nitelikleriyle] hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye [ulusal karaktere] ve tarihiyemizle mütenasip [uygun] bir kültür kastediyorum. Çünkü deha-yı millimizin inkişaf-ı tamı [tam olarak gelişmesi] ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Lâalettâyin [herhangi bir] bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip [yıkıcı] neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür (Haraseti fikriye [düşünce ekini]) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir.

Savaş sonrası, ulus-devletin ulusal egemenliğe dayalı, kurumsal dokusunun örgütlenmesi, Cumhuriyet yönetimine geçiş ile gerçekleşecekti. 29 Ekim 1923’te, Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleştirilen devrimlerde amaç; Osmanlı geçmişinin çok uluslu, geleneksel ve dinsel devlet yapısından; ulusal, çağdaş ve laik bir devlete geçişi. Tanilli’nin (1997:112) belirttiği gibi; “Artık, ekonomi ve politika bir ulusal eksen çevresinde dönüp biçimlenecektir. Bunun bir sonucu olarak, eğitim de ulusal ve cumhuriyetçi olacaktır”.

Yeni devletin örgütlenmesinde; siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel yapının dönüşümü, Atatürkçü düşüncenin ilkelerini oluşturan Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Laiklik ve Devrimcilik çerçevesinde gerçekleşecekti. Cumhuriyet'in ilan edilmesi, halifeliğin kaldırılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması, Medeni Kanun'un kabul edilmesi, vb. gibi devrimlerle gerçekleştirilen Cumhuriyetçi devlet yapısının bu dönüşümüne, toplumsal alanın da bütünleştirilmesi gerekiyordu. Toplumsal yapıda, ilk olarak dinsel ve geleneksel kimlikler yerine, "ulusal kimlik" inşa edilecekti. Modern çağın kurumları esas alınarak, modern bir devlet yapısının inşa edilmesi, yeni bir kültürel donanımı gerektiriyordu. Geçmişin bağlarının koparılmasıyla, ortak bileşen olarak kabul edilen ulusal kültür, ulusal kimliğin çerçevesini belirliyordu. Halkın, ulusal kimlikle toplumsallaşmasını sağlayacak en önemli araç ise eğitimdi. Bu nedenle eğitim, Cumhuriyet'in kurumsal dokusu içinde, önemli bir yer alıyordu. Şaylan'ın (1983:391-392) belirttiği gibi, "Cumhuriyetin ilk yıllarında devlet işlerinin en ağırlıklı kesimlerinden birini milli eğitim meydana getirmekte, bu bakanlık bünyesinde çalışan personel sayısı ve bütçesi sözü edilen ağırlığı sayısal bir biçimde kanıtlayabilmektedir".

Milli eğitimi örgütlemeye temel başlangıç, 3 Mart 1924 tarihinde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası) ile gerçekleştirildi. Osmanlı geçmişinden alınan eğitim mirası içinde, mektep-medrese ayırımından öte, modernleşme gelişimi içinde artan okullaşma sürecinde, eğitim örgütlenmesi tek bir merkeze bağlı kurumsallaşmamıştı. Osmanlı Maârif-i Umumiye Nezareti, sadece kendi açtığı rüştiye, idadi, sultani ve yüksekokulları yönetiyordu. Bunun dışında, yabancı devletler ve kiliseler, Anadolu'ya gönderdikleri misyonerler eliyle; ilk, orta ve yüksek düzeyde okullar açmışlardı. Şeriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı medrese ve sıbyan mekteplerinin yanı sıra, özel vakıflara bağlı medrese ve sıbyan mektepleri de vardı. İl özel idareleri tarafından

sıbyan, rüştiye ve sanat okulları, mahallelerde ve köylerde sıbyan mektepleri açılmıştı ve bunlar üzerinde Maârif Nezareti'nin denetimi yoktu. Yine, kişiler tarafından açılmış özel okullar ve azınlıkların açtığı okullarda da, Maarif Nezareti'nin denetimi yoktu (İ.E. Başaran, 1999:97-98). Osmanlı eğitim yapısı, Cumhuriyet'in yenileşme ve uluslaşma dinamiklerini karşılayamazdı. Bu nedenle, Cumhuriyet yönetimi, eğitimi yeni baştan Cumhuriyet ideolojisi çerçevesine örgütlemeye ve geliştirmeye başladı. Eğitim, ulusal ideoloji ve merkezi devlet yapısı içinde kurumsallaşıyordu. Bu amaçla, 3 Mart 1924'te 430 sayılı "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"yla, ülkedeki bütün bilim ve eğitim kurumları Maarif Vekaleti'ne bağlandı.

Eğitim ve öğretimin, Milli Eğitim çerçevesinde örgütlenmesiyle, medreseler ve sıbyan mektepleri kapatıldı. Böylece, Cumhuriyet'in laiklik düşüncesine aykırı medrese eğitime son verildi. Eğitimin bir merkeze bağlanmasıyla, ulusal eğitime geçiş sadece medreseleri değil, aynı zamanda azınlık okullarını ve yabancı okulları da etkiledi. Bu okullar da Maarif Vekaleti'ne bağlandı.

Kemalist düşünce sisteminde milliyetçilik, devrim ideolojisinin toplumsal ve ekonomik yönünü de ifade ediyordu. Milli eğitimin de, toplumsal ve ekonomik niteliği tamamlayıcı ve geliştirici olması bekleniyordu. Mustafa Kemal (ASD. C.1, 1989:419) 1937 yılında, TBMM'ni açış konuşmasında, bunu şöyle ifade etmişti:

...memleketin büyük kalkınma savaşının ve yeni çatısının istediği teknik elemanları yetiştirmek, memleket dâvalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesle yaşatacak fert ve kurumları yaratmak; işte bu önemli umdeleri [ilkeleri] en kısa zamanda temin etmek, Kültür Vekâletinin [Milli Eğitim Bakanlığı'nın] üzerine aldığı büyük ve ağır mecburiyetlerdir.

Bugünkü eğitim sistemimizin temellerinin atıldığı Cumhuriyet yönetiminin kuruluş aşamasında, yeni kurulan devletin ulus eksenli yapılanmasına ve toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi doğrultusunda, ulusal eğitim de, Milli Eğitim kurumu içerisinde geliştirilmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışıldı.

II.1.2. Modernleşme ve Laik Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması (1923) İslami ve çok uluslu bir imparatorluktan laik, ulusal bir devlete geçişin ifadesidir. Ulus-devlet, egemenliği tanrısallaştıran ideolojiden kurtulmayı laiklik ile gerçekleştirecekti. Böylece din, kişileri ve toplumu ilgilendiren konularda, bir baskı unsuru olmaktan çıkarılarak, bireysel tercih alanı haline gelecekti. Cumhuriyet, bunu, geçmişle siyasal, toplumsal ve kişisel görünüm alanlarını farklılaştırarak ve “modernleşme projesi”ni uygulayarak hayata geçirecekti.

Modernleşme, Cumhuriyet dönemi ile birlikte, bağımsız ulus-devletin çağdaş dünyada yer alabilmesi için, bir gereklilik olarak görüldü. “Muasır medeniyetler seviyesine çıkmak” olarak Mustafa Kemal tarafından formüle edilen bu idealist yaklaşım, Batı'nın fikir ve yaşam biçiminin benimsenmesi ile gerçekleşecekti. Bunun için, geçmişin dinsel ve geleneksel tüm baskıları ortadan kaldırılarak; toplumun siyasi, ekonomik, sosyal yapısı, bireylerin yaşam biçimi, görünümü ve dünya görüşü kökten değiştirilerek, yeniden oluşturulması amaçlanmaktaydı. Bu nedenle, Türkiye’de Cumhuriyet okulu “laik” olacaktı.

Osmanlı düzeninde, devlet ideolojisinin dayandığı esaslar, hukuk kuralları ve toplumsal yapıyı belirleyen değerler İslamiyet’e dayandırılmıştı. Cumhuriyet’in devlet, hukuk ve toplum düzenini belirleyecek olan laik esasların uygulamaya geçirilmesi ve bu

yönde toplumsallaşmanın sağlanması sürecinde en önemli sorunu, Osmanlı geçmişinin bu mirası oluşturuyordu. Ancak, yine de, Osmanlı geçmişi, Cumhuriyet'e, eğitim alanında, özellikle Tanzimat döneminden itibaren, gelişmeye başlayan laik ve modern okullaşma yönelimi bırakmıştı. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla tüm okulları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine toplayan Cumhuriyet yönetimi, aynı zamanda, eğitimde laiklik anlayışına aykırı okulların kapatılması amacını da taşıyordu. Okullar, bir yandan laik düşünce doğrultusunda toplumun dönüştürülmesini sağlayacaklar, diğer taraftan yeni değerlerin üretim aracı olacaktı.

Laik okul, milli eğitim düşüncesinin pozitivist bilim ve bilgi anlayışını tamamlayan yönünü oluşturacaktı. Bilginin üretilmesi ve bilimsel çalışmalara yön verilmesi doğrultusunda laiklik, Cumhuriyet düşüncesinin temel niteliğini oluşturuyordu. Mustafa Kemal'in "hayatta en hakiki mürşit ilimdir" şeklinde belirttiği düşünce doğrultusunda, dogmatik bağların kırılması ve akılcı bir düşünsel yapının gelişmesi için, Cumhuriyet yönetimi okulların gelişimi ve laik bir nitelik kazanması yönünde düzenlemeler gerçekleştirdi. 1928 yılında, Latin harflerinin kabul edilmesi, okul müfredat programlarının yeniden düzenlenmesi, 1933 "Üniversite Reformu", vb. bu yönde atılmış önemli adımlardı.

Laiklik düşüncesi çerçevesinde Cumhuriyet yönetimi; doğrudan dinsel bir alandan kaynaklanmayan yeni bir ahlakî donanımını da, ulusal kimliğin tamamlayıcı bir ögesi olarak geliştirmeyi amaçlamıştı. Dinin kişisel yaşama hasredilmesi ile oluşan ahlakî boşluğu, Cumhuriyet değerleri dolduracaktı. Kamusal erki belirleyen irade, Cumhuriyetin yeni insanının önemli ahlakî değerini oluşturuyordu. Toplumsal belleği oluşturan irade toplumsal yaşamı da düzenleyen bir erdem olarak değerlendiriliyordu. İradesizlik örneği

oluşturan her davranış, olumsuzlanarak kötüleniyordu. Déloye'in (1998:97) belirttiği gibi, Cumhuriyetçi yaklaşımda, "İnsanın 'kendisine karşı görevleri' (ölçülülük, ılımlılık...) ile 'vatandaşlık görevlerini' birbirine bağlayan laik eğitim, vücut ve zihin sağlığını korumayı temel bir ahlaki zorunluluk haline getiriyordu." Türkiye'de de "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" düşüncesi, Cumhuriyet eğitiminde düşünce ve beden olarak gelişmiş kuşaklar yetiştirmeyi amaçlıyordu. Bu düşünce, "kökleri Antik Yunan entelektüel eğitim felsefesinde, düşünce ve beden bütünlüğüyle gelişmiş (kalagagahos), sorumluluklar taşıyabilen, kendi kendilerini yönetebilen, problem çözebilme yetenekleri gelişmiş, üretici ve yaratıcı insanlar yetiştirmeyi" (Topses, 1999:11) temel alıyordu. Cumhuriyet'in yurttaş kimliği de laiklik ilkesine dayanan yeni ahlak anlayışına dayandırılıyordu.

II.2. Cumhuriyet Eğitiminde Temel Yaklaşımlar

II.2.1. Yurttaş Yetiştirmek

Cumhuriyet, halkı bütüncül olarak egemenliğin kaynağı olan "ulus" ve ulusu oluşturan bireyleri ise "yurttaş" kimliğiyle tanımlıyordu. "Modern anlamda yurttaş, bir devletin egemenliğindeki topraklar üzerinde yaşayan siyasal toplumun, belirli haklara sahip ve herhangi bir özel topluluğa aidiyetinden bağımsız olarak, herkes için aynı olan yükümlülükleri paylaşan bir üyesini simgeler (Ünsal, 1998:4). Rousseau; *Toplum Sözleşmesi*'nde (1999:49-51), yurttaş olmayı bireyin sahip olabileceği en yüksek emel olarak belirtiyordu. Yurttaşlar, halk iradesi tarafından oluşturulan kamu yararını yaratan ve aynı zamanda, bu yararını sürekli kılmak için ona itaat edenlerdi.

Antik Yunan'dan başlayarak, Rönesans ve Aydınlanma düşüncesine doğru evrilen cumhuriyet fikrinde yurttaşlık tanımı yeni anlamlar kazanmaya ve kapsamı

genişlemeye başladı. Antik çağ şehir devletlerinin yurttaşı; şehirde doğmuş veya sürekli ikamet eden, vergilendirilebilen mülke sahip erkeklerdi. Ulus devletler çağıyla birlikte, Cumhuriyet alanı genişlerken yurttaşlık; eşitlik temelinde, devlet ve bireyler arasında hukuksal bir bağa dönüştü. Türkiye tarihi açısından ulus-devlete ve Cumhuriyete geçiş, Osmanlı Devleti'nin yıkılması ve yerine yeni bir devletin kurulması ile gerçekleşti. Yeni devletin kuruluşunda, Osmanlı'nın çok-uluslu, çok-dinli, çok-dilli yapısından; ulusal, laik Cumhuriyete geçiş, devrimci bir karakter taşıyordu. Devlet bu süreçte, etkin ve merkezi bir rol alıyordu. Kadıoğlu'nun (1999:57) ifadesiyle, "Türkiye Cumhuriyeti milletini arayan bir devlet" özelliği taşıyordu. 10. Yıl Marşının "On yılda on beş milyon genç yarattık, her yaştan" dizelerinde de yer aldığı gibi Cumhuriyet, Osmanlı geçmişinin aidiyetlerinden farklı, kendine özgü yeni değerler, geçmiş ve gelecek içinde, yurttaşı -yeni bir insan- yaratmayı amaçlıyordu.

Cumhuriyet'e geçiş sürecinde yer alan bu dönüşümde, insana özgü nitelikler yeni bir anlam kazanıyordu. Cumhuriyet, meşruiyetini halkın iradesine dayandırırken onlardan da, dogmatik ve önyargısal düşünce kalıplarını terk etmiş, özgür akla ve iradeye dayanan düşünce yapısı, özerk yargı yetisi ile bilme çabası içinde yurttaş olmalarını istiyordu (Bilgin, 1998:140). Devrimin referans kaynağını oluşturan Aydınlanma düşüncesinde, "bilme" etkinliği, yurttaş iradesini oluşturmada önemli bir yer alıyordu. Mustafa Kemal'in belirttiği gibi yeni Cumhuriyetçi kuşaklar da; "aklı hür, irfanı hür, vicdanı hür" olarak yetiştirilecekti. Aydınlanma düşüncesi doğrultusunda, Fransız Cumhuriyetçileri gibi Türk cumhuriyetçileri için de, "bilme" özgürleşmenin koşulu olarak tanımlanıyordu.

Eğitim, bir yandan “bilme” ve dolayısıyla “özgürleşme” aracı olarak tanımlanırken, diğer taraftan içinde bulunulan anlamlı topluluğa aidiyeti ve topluma karşı sorumlulukları öğretim işlevi taşıyordu. Türkiye’de ulus-devlet ve modernleşme tasarımına uygun insan yetiştirme sürecinde eğitim, etkili ve sürekliliği sağlayıcı bir kurum olarak merkezi bir yer aldı. Cumhuriyet eğitimi, yurttışa her şeyden önce içinde bulunduğu anlamlı topluluğa aidiyet bilinci kazandırmayı amaçlıyordu. Dèloye’in (1998:112) belirttiği gibi, bu tarz bir yaklaşımda okul, *vatandaşlık okulu* olarak devlet ve toplum düzeninde, merkezi bir yer alır ve “birey-vatandaşın kendisini diğer vatandaşlara bağlayan ‘hayalî cemaatin’ bilincine varmasına olanak tanıyan odur. Birey-vatandaşla ulusla bütünleşmesini sağlayacak psikolojik ve ahlaki eğilimleri geliştirmeyi öğreten de odur.”

Cumhuriyet düşüncesinin insanı yurttış olarak algılamasında bu tarz bir yaklaşım, Cumhuriyetçi değerlere uygun bir eğitimi zorunlu kılmakta ve buna uygun bir bakış açısını gerektirmekteydi. Cumhuriyetçi eğitimde okul, bireyin özgürleşme sürecinde merkezi bir yer alırken, cumhuriyetçi değerlere uygun laik düşünceye dayanan yeni bir ahlak anlayışı kurarak, bireyin bu ekseninde, siyasal ve toplumsal gelişimine kendi kendinin yol göstericisi olarak katılımını sağlamayı amaçlıyordu (Dèloye, 1998:98).

Yurttış eğitiminin en önemli basamağını ise ilköğretim oluşturuyordu. Cumhuriyet değerlerini ve ahlakını bireylere kazandırmada, özgür iradeli ve aklını kullanan yurttış yetiştirmede ilköğretim, temel basamağı oluşturuyordu. Aydınlanma düşüncesinin devamında, Avrupa’da yaygınlaşan eğitim sürecinde olduğu gibi, Türkiye’de devlet, ulusal eğitimin bir parçası olarak ilköğretimi, her şeyden önce dinsel yapıdan uzaklaştırarak, devletin sorumluluk alanının bir parçası haline getirmeyi amaçlıyordu. Eğitimin ilk ve temel basamağı olan ilköğretim, Cumhuriyet yönetimi tarafından 1924

Anayasası ile, zorunlu ve parasız olarak kabul edilmişti. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla sıbyan mektepleri kapatılarak, tüm ilkokullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Cumhuriyet'in yurttaş tasarımına uygun yurttaşların yetiştirilmesi düşüncesine paralel İlköğretimin amacı, 1929 tarihli İlkmektepler Talimatnamesinde (akt. Binbaşoğlu, 1999:148) şöyle belirtiliyordu:

- a) İlköğretim çağında bulunan çocukların, bedence ve ruhça en sağlıklı alışkanlıklara sahip olmalarını sağlayacak bir ortam içinde, en gerekli bilgileri ve becerileri kazanmalarını sağlamak;
- b) Genç kuşağa, okula ilk girdiği günden başlayarak toplumsal güç ve yetenek bakımından, ulusal toplum ve Türkiye Cumhuriyeti'ne, ruh ve bedence en yararlı bir biçimde uyum sağlamaya yönelik yeterlik kazandırmak.

Geleceğin yurttaşlarını, ulusal kimlikle toplumsallaştırmayı amaçlayan Cumhuriyetçi eğitimi hayata geçirebilmek için, Cumhuriyetin ilk yıllarında, okul programları da yeniden düzenlendi. Cumhuriyet, yeni bir ahlak anlayışıyla, yurttaş yetiştirmeyi amaçlarken, geçmiş değerlerin yerine ulusal aidiyet, özgür irade ve yaşamında akli referans alarak, Aydınlanmacı tavrı içselleştiren yurttaş yetiştirmeyi arzuluyordu. Devrimin ve Atatürkçü düşüncenin ilkeleri, eğitimin niteliklerini de belirliyordu. Yeniden düzenlenen okul programlarında da bu amaç vurgulanıyordu. Özellikle, 1936 yılında düzenlenen ilkokul programında, tek parti iktidarını oluşturan Cumhuriyet Halk Partisi programındaki "Ulusal Eğitim" esaslarına bağlı kalınıyordu. Buna göre; "Kuvvetli Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özen noktasıdır" (Duru, tarihsiz:55) deniliyordu.

Genel olarak, okul programlarında yapılan değişikliklerle birlikte, ders içeriklerinden geçmişe ait unsurlar da çıkarılarak yerine Cumhuriyet değerlerine uygun değerler konuldu. Dersler yeniden düzenlendi. 1926 yılında ilkokullarda okutulan "Ahlak

ve Malûmat-ı Vataniye” dersi yerine, o yıl, “Yurt Bilgisi” kondu. Türkçe, Tarih, Coğrafya ve Hayat Bilgisi” derslerinin saatleri arttırıldı. Ders programlarının yeniden düzenlenmesi, okul kitaplarının da yeni amaçlara ve programa uygun olarak yeniden hazırlanması anlamına geliyordu. Eğitim Bakanlığı, bu etkinlikte belirleyici ve denetleyici bir rol alıyordu (Sakaoğlu, 1992:61-74; Başgöz, 1995:107-114). Ancak, 78 yılın ardından, Cumhuriyet eğitiminin en sorunlu alanını, hâlâ ders kitaplarının oluşturduğunu da belirtmek gerekiyor.

Türkçe, Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri, yurttaşlık bilincinin aktarılmasında en önemli yeri alıyordu. Yeniden düzenlenen bu derslerde, ortak bir vatan, geçmiş üzerine inşa edilmiş bir kültür ile yetişecek kuşaklar, ulusal kimliği özümseyerek yurttaş olacaktı. Ulusal kimliğin önemli bir parçası olan Türkçe eğitimi, hız verilen dil çalışmalarını da yaygınlaştırma işlevini yerine getirecekti. Özellikle tarih dersi ile öğrenciye hangi geçmişin verileceği, geçmişi oluşturan süreçte ağırlık noktasının ne olacağı sorularının yanıtları, var olan ideoloji ile yakından ilgilidir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında da, tarih derslerinde gözetilen amaç, her şeyden önce, yeni kurulan ulus-devlet’e ait bir bellek oluşturmaktı. Dönemin tarih çalışmaları ile birlikte, yurttaş eğitiminin önemli bir parçası olarak görülen tarih eğitimi ve ders kitapları yazımı önem kazandı². Türk Tarih Tezi, tarih ders kitaplarına kaynaklık ederken, bizzat Mustafa Kemal’in yazımına katkıda bulunduğu *Medeni Bilgiler* kitabı da, Yurt Bilgisi dersine kaynaklık ediyordu.

Türk devriminin önemli yenilik alanlarından birisi de, kadınların yurttaşlık alanına dahil olmasıydı. Ulusçuluk, halkçılık ve laiklik ilkelerinin geçmişten farklı toplum

² Tarih ders kitapları ile ilgili çalışmalara özellikle akademik çevrelerde yer verilirken bu konuda rasyonel çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye kurulu tarafından yeterince yapılmamaktadır. Tarih ders kitapları ile ilgili bkz., Özbaran, 1992; Özbaran, 1995, Behar, 1992; Copeaux, 1998.

tasarımı içinde kadınlar, erkeklerle eşitlenmeye çalışılıyordu. Kadınların, Medeni Kanunla aile içinde, seçme seçilme iradesine sahip olmakla, siyasal ve toplumsal alanda belirleyici roller almaları, yasal olarak sağlanmıştı. Toplumun bu dönüşümünde eğitim, kadınların yurttaş kimliklerinin gelişiminde etkili olduğu gibi toplumun bunu kabulleniş sürecinde de etkili oldu. Yurttaş olarak kadının, en doğal hakkı olan eğitimden yararlanması konusunda Cumhuriyetçi tavır teşvik ediciydi. 1924 Anayasası, ilköğretimi kız ve erkek çocuklar için zorunlu hale getirmişti. Kız ve erkek çocukların birlikte eğitim görmesi, yani karma eğitim sistemi benimsenmişti.

Ulus-devlet kimliğini yaratan ulusal bayram, bayrak gibi unsurlar, yine okul aracılığıyla toplumsal belleklere yerleştiriliyordu. 1929 İlkemektepler Talimatnamesi'nde, ulusal bayramlar ve günler aracılığıyla, çocukların milli hassasiyetlerinin geliştirilmesi ve bayrağa saygının gelişmesi için de, her hafta sonu ve başı bayrak töreni yapılması gerektiği üzerinde duruluyordu. 1933 yılında, Bakan Dr. Reşit Galip'in yazdığı cumhuriyetçi ahlak ilkelerini çocuklara benimsetme amacını taşıyan "Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam; küçüklerimi korumak büyüklerimi saymaktır. Ülküm; yükselmek, ileriye gitmektir" sözlerinden oluşan "Andımız" ile tamamlanıyordu (Akyüz, 1999:301). Böylece yeni kuşaklar, farklı yönlerden yurttaşlık eğitimi almaya devam ediyordu.

II.2.2. "İrfan Ordusu": Öğretmenler

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri, kuşkusuz öğretmenlerdir. Modernleşme sürecinde eğitim sisteminin, dinden farklılaşarak, modern üretim ve toplum dinamiklerinin ihtiyaçlarına yönelik bir kurum olmaya başladığı dönemden itibaren, modern okulun bir parçası olan öğretmenlik mesleğinin de, önemi artmaya başlamıştı.

Öğretmenler, başta okul içi eğitim ve etkinlikler çerçevesinde, toplumda önemli etkilere sahip oldu. Akyüz, (1978:3-7) öğretmenlerin okul aracılığıyla etkilerini dört boyutta değerlendiriyor:

1. Toplumsallaşma,
2. Davranış değişikliği oluşturma,
3. Nitelikli insan gücü ve çeşitli mesleklere eleman yetiştirme,
4. Önderler ve aydınlar yetiştirme.

Okul içinde olduğu gibi okul dışında da, öğretmenden beklenen, toplum için davranışları ve görünümü ile “örnek bir model” oluşturmaya idi.

Türkiye’de, daha öncede belirttiğimiz gibi, Türk Devrimi ile Osmanlı geçmişinden Cumhuriyet ideolojisi ve ona özgü değerler sistemine geçişte, yurttaşlardan oluşan yeni bir toplum inşa edecek kurumlardan biri ve hatta en önemlisi okuldu. Yurttaşların ulusal aidiyet duygusu, cumhuriyetin varlığını devam ettirecekti. Bu nedenle, ulusal aidiyet duygusu, Cumhuriyet okullarında geliştirilerek halka mâl edilecekti. Cumhuriyet, toplumsal dokuda farklı kimlikleri ve aidiyetleri bir potada eriterek ulusal bir aidiyet duygusunu yaratmak için öğretmenlere güveniyordu. Öğretmenler, geçmişin dinsel ve geleneksel kalıplarından toplumu kurtararak, aklın yol göstericiliğinde, ulusal bilince erişmiş yurttaşları yetiştirecekti.

Devrim ideolojisi ile bütünleşmiş öğretmenler, toplumun da bu dönüşüme eklenmesinde öncü bir rol alıyordu. Mustafa Kemal’in söylevlerinde, sık sık “ırfan

ordusu³ olarak tanımladığı öğretmenlerin yetiştireceği nesiller aracılığıyla Cumhuriyet kuşaktan kuşağa aktarılacaktı.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e hızlı bir süreçte geçiş; siyasal, toplumsal, kültürel ve gündelik yaşama ait yeni değer yargılarının oluşması, tüm toplumun yeniden eğitilerek çağdaşlaşma ve uluslaşma değerlerine göre dönüştürülmesi anlamına geliyordu. Öğretmenler, bu dönüşümün topluma mâl edilmesinde de, önemli bir rol alıyordu. Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi ve sisteminin öğrencisi, yaşanan dönüşüme paralel olarak, tüm toplumdu. Bumin'in (1983:10) ifadesiyle "bütün ülke bir okul" haline geliyordu. Ulusu oluşturan yurttaşlar, "Genç Cumhuriyet" in öğrencilerine dönüşüyordu. Öğretmenlerin öncelikli görevi, insanların yurttaşlık ve ulus değerleriyle toplumsallaştırılması boyutunda değerlendiriliyordu. Eğitim Bakanı Mustafa Necati, 12 Nisan 1927'de yayınladığı genelgede, yürütülecek eğitimin ulusal ve Cumhuriyet değerlerine bağlı olması gerekliliğini vurgularken; öğrencilerde cumhuriyet sevgisini arttırmayı, öğretmenlerin görevi olarak ifade ediyordu (C. Öztürk, 1996:93).

Devrimin yenilikleri hayata geçirilmeye devam ettikçe, toplumun bu yeniliklere uyum sağlamasında eğitim ve öğretmenin önemi de artıyordu. 1928 yılında, harf devrimi ile yeni harflerle okuma-yazma ve eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi sürecinde, öğretmenler bu görevi üstlenecekti. Devrimin önderi Mustafa Kemal, "Başöğretmen" olarak kara tahta başında, yurttaşlara yeni harfleri öğretme seferberliğini başlatmıştı. Başöğretmen önderliğinde, eğitim seferberliğini yürütecek olan *irfan*

³ Bkz. Mustafa Kemal'in, 27 Ekim 1922'de öğretmenlere yaptığı konuşma ve 24 Mart 1923'te Kütahya'da öğretmenlerle konuşması (ASD. C.2, 1989:48 ve 167).

ordusundan, ilk dört ay içinde 5000 öğretmen, yeni alfabeyi öğrenerek seferberliğe katıldı (Başgöz, 1995:119-120).

Ulus-devlet aidiyetinin en önemli unsuru dil ve tarih çalışmalarını da destekleyen, gelişimine katkıda bulunan öğretmenlerdi. 1925 Temmuz'unda, *Muallimler Birliği Dergisi*'nde, öğretmenlere yönelik olarak; "Millî dil, bir tehlike karşısındadır ve bu tehlike asıl yabancı dillerden yapılan alıntılar yüzünden ortaya çıkmaktadır. Yabancı kelimelere karşı cephe kurulmalıdır. Bu cepheyi öğretmenler tutacaktır" (akt. Akyüz, 1978: 256) şeklinde ifadeler yer alıyordu. Türk Dil Kurumunun kurulmasıyla, çok daha kapsamlı ve sistemli hale getirilen dil çalışmalarının yürütülmesinde de öğretmenler rol aldı. İl, ilçe merkezleriyle bucak ve köylerdeki okullar, "Sözcük Derleme Ocağı" kabul edilerek, okulun müdürü veya başöğretmeni de Ocağın başkanı olarak görevlendirilmişti. Ayrıca, 1935 yılında yayınlanan bir talimatname ile, Eğitim Bakanlığı öğretmenlere görev yaptıkları yerlerdeki tarihi eserleri toplama görevi verdi (Akyüz, 1978:257).

Okul içi faaliyetleriyle, insanlar üzerindeki etkilerinin yanı sıra, ulus-devlete ait yeni değerlerin üretilmesinde de, öğretmenler etkin ve hatta öncü roller alıyordu. "Ülkücü ve devrimci öğretmen" olarak, öğretmenlere sorumluluklar yükleniyordu. Özellikle devrimin önderleri tarafından, bu şekilde sıkça idealize edilen öğretmen profilini konu alan eserler de öğretmenleri motive ediyordu. Reşat Nuri Güntekin'in *Çalığışu ve Yeşil Gece*, Grigori Petrof'un *Beyaz Zambaklar Memleketinde* ve *Mefkûreci Muallim*, Emile Zola'nın *Gerçek* adlı eserleri, öğretmenler tarafından en çok okunan kitaplardı. Hatta Rus yazar Grigori Petrof'un yazdığı *Beyaz Zambaklar Memleketinde* adlı eseri, 1928 yılı öğretmen okulu mezunlarına, Mustafa Necati tarafından imzalanarak armağan edildi. Öğretmenler de, kendileri için belirlenen öncü rolün farkında ve bilincinde olarak kendi aralarında bu

bilincin gelişimini arzuluyorlardı. 1924 yılında, Muallimler Birliği Dergisi'nde bir öğretmen, yazdığı bir yazıda üstlendikleri bu görevi, ülke içinde sürdürecekleri “medeniyet misyonerliği” olarak adlandırıyordu (Akyüz, 1978:267-269).

Öğretmenlerin devrim ve Cumhuriyet ideolojisi ile eklemlenmesinin en önemli unsurları, Cumhuriyet Halk Partisi ve Halkevleri aracılığıyla olacaktı. Öğretmenler, 1928'lerden itibaren, partiye kayıt olmaya başlarlar. Bu dönemde, Afetinan, hem bir kadın hem de öğretmen kimliği ile partiye kayıt yaptırmıştı. Özellikle, parti-öğretmen ilişkisi ise, 1932'de, Halkevleri'nin açılması ile kurulmuştur. Cumhuriyet ve devrimin, halka yeni değerleri öğreteceği bir kurumu olan Halkevleri çalışmalarına öğretmenler de katılarak, aktif roller üstlenmişlerdir (Akyüz, 1978:270-271; Topses, 1999:16).

Eğitim, devletin sorumluluğu altında, temel kurumsal bir doku olarak yer alırken, öğretmenliğe ait yasal düzenlemelerde öğretmenlik, kamu hizmeti olarak tanımlanıyordu. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. Maddesinde, “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” denilmiştir. 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanunda ise, “maârif hizmetlerinde aslanan muallimlikdir” hükmü yer almıştır (Akyüz, 1978:329).

II.3. Cumhuriyet Eğitiminde Köye Yönelme

II.3.1. Nedenler

Bağımsızlık Savaşı, ulus-devlet ideolojisini inşa etmek üzere, emperyalizme ve Osmanlı Devleti'ne karşı, Anadolu'nun tüm toplumsal unsurlarını içine alan ittifak ile

gerçekleştirildi. Bu ittifak, savaş dönemi ve sonrasında, devrimin siyasal ve toplumsal özelliklerini belirliyordu. Bu nedenle, “halkçılık” ilkesi devrimin ilk benimsenen ilkesi oldu. 13 Eylül 1920’de, TBMM’nin “halkçılık programı”na dayanarak hazırlanan Teşkilat-ı Esasiye Kanunu’yla egemenlik ulusa, yani halkın iradesine bırakılıyordu.

Halkçılık düşüncesinin siyasal egemenliği belirleyici yaklaşımının yanı sıra, toplumsal yönü de, savaş sonrası Halk Fırkasının kurulması sürecinde yer almaya ve gelişmeye başladı. Sınıf mücadelesi yerine, toplumsal düzen ve dayanışmayı hedefleyen bir yaklaşım, halkçılık ilkesinin toplumsal yönünü ifade ediyordu. Cumhuriyet yönetimiyle birlikte Halkçılık ilkesi, hem siyasal egemenliği, hem de toplumsal alanı Cumhuriyet ideolojisi ile bütünleştiren bir ilke olarak tanımlanıyordu. CHP’nin 1931 Kurultayında, Halkçılık ilkesi; “Yasalar önünde mutlak bir eşitlik kabul eden ve hiçbir kişiye, hiçbir aileye, hiçbir sınıfa, hiçbir cemaata, ayrıcalık tanımayan kişiler halktandır ve halkçıdır” şeklinde ifade ediliyordu.

Halkçılık ilkesinin en önemli boyutunu köylüler oluşturuyordu. Kurtuluş Savaşı, köylünün insan gücüne dayanılarak gerçekleştirildi. Ancak, başlangıçta bağımsızlık savaşı karşısında köylüler genellikle çekingen kaldı. Devrimci kadro, her şeyden önce, bu sessiz kitleyi harekete geçirmek durumundaydı.

Birbiriyle iktisadî, sosyal, siyasal, kültürel bağlantıları bir hayli zayıf olan on binlerce küçük köye dağılmış olarak yaşayan geniş köylü yığınları, siyasal işlerlik ve etkinlikten yoksundu. Bağımsızlık hareketini sürükleyen asker-bürokrat kadro, sahip olduğu burjuva ulus-devlet ideolojisi ile, Türkiye’nin 1920’lerdeki toplumsal yapısı içinden, geniş köylü yığınlarının siyasal seferberliğine dayanan bir köylü hareketi yaratmaya yöneldi (Tezel, 1994:138).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 13 milyon dolaylarında tahmin edilen nüfusun yüzde 80'den fazla bir kesimi, kırsal alanlarda yaşamakta ve üretim tarıma dayanmaktaydı. Aynı yıllarda, tarım üretiminin Gayri Safi Milli Hasıla içindeki payı yüzde 48 dolayındaydı (Pamuk ve Toprak, 1988:2). Çalışan nüfusun sektörlere göre dağılımına baktığımızda, 1927 yılında tarımın çalışan nüfusun yapısındaki payı yaklaşık yüzde 81'di ve bu oran ancak 1950 yılından sonra değişmeye başlayarak yüzde 78'e inmişti. Milli gelir açısından, Gayri Safi Yurtiçi Hasılda tarım üretiminin payı, 1926-1930 yılları arasında yüzde 49'du ve ancak 1940'ların ikinci yarısından itibaren değişmeye başlayarak, 1946-1950 arasında yüzde 43'e indi (Tezel, 1994:112-113). Bu nedenle, üretim unsuru ve toplumu oluşturan nüfus yoğunluğu açısından, Cumhuriyet yönetiminin dayandığı sosyo-ekonomik yapı, kırsal alan ve tarımsal üretimdi. "Köy", hem Cumhuriyet yöneticilerin, hem de aydınlarının söylemleri arasında yoğun bir şekilde yer alıyordu. Sadece siyasal, toplumsal ve kültürel değil aynı zamanda ekonomik yapı itibariyle köy ve köylü, Cumhuriyet'in oluşturmak istediği hedeflerin dayanmak zorunda olduğu zemindi. Köyün kalkınması, köylünün gelişmesi, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren, devrimci kadronun üzerinde önemle durduğu konulardan biri oldu.

Cumhuriyet yönetiminin, Türkiye'de iktisadî yapıyı belirleyen temel ilkesi, "insan yaşamının maddi koşullarını sürekli olarak iyileştirmek ve bu iyileştirmelerden nüfusun daha geniş bölümlerinin yararlanmasını sağlamak"tı (Tezel, 1994:154). İktisadi yaşamın bu tarz düzenlenmesinde öncelikli hedef, sanayi üretimini geliştirmektir. Ancak, ülke iktisadının dayandığı temel ekonomik etkinlik ise tarımdır. Bu nedenle, tarımsal üretimin artırılması, iktisadî gelişimin önemli bir unsuruydu. Tarımsal üretimi arttırmaktaki amaç; genel iktisadî hedef çerçevesinde, kırsal alanda yaşayan nüfusun yaşam düzeyini iyileştirmek, diğer taraftan da sanayi sektörünün ve alt yapı sermayesinin

geliştirilmesine katkısını büyütme (Tezel, 1994:154-155). Ancak, 1920'li yılların başından itibaren, tarımsal üretimin artırılması konusu üzerinde geliştirilen politikaların belirlenmesinde ve özellikle, uygulanmasında ciddi sorunlar yer aldı ya da “Toprak Reformu” konusunda olduğu gibi uygulanamadı.

Başta toprak sorunu ile ilgili olarak, köye yönelik politikalarda “rejimin güvencesi, Cumhuriyetin bu ilk yıllarında, büyük çiftçileri fazla ürkütmeyecek formüllere bağlı kalır” (Kuruç, 1987:159). Dönemin ekonomik dönüşüm içinde, kırsal kesime yönelik politikanın başlıca sorunu; “1920’lerin başında kırsal alanlarda var olan kültürel, toplumsal ve iktisadî ortamlarda, tarımsal gelişmenin sağlanması için, büyük işletmeler üstünde kapitalist üretim mi vurgulanmalı yoksa köylülük kesiminin yeniden örgütlenmesine mi ağırlık verilmeliydi” (Tezel, 1994:370) çerçevesinde gelişmişti. Özellikle Kurtuluş Savaşı’nın gelişiminde, ulusal mücadele çevresinde büyük toprak sahiplerinin de kurulan ittifakta yer almaları ve savaş sonrası, TBMM’de etkin roller üstlenmeleri, kırsal alana yönelik politikaları önemli ölçüde etkiliyordu. Ancak, devrimci kadronun projeleri kırsal alanda köylülerin iktisadî olarak desteklenmesi yönündeydi. Cumhuriyet yönetimini elinde bulunduran bürokrat kadro, kırsal alanda varlığını sürdüren feodal yapı ve toprak ağalığına karşı bu politikayı sürdürmeyi amaçlıyordu. Özellikle, bu iki karşıt eğilimin yarattığı gerginlik 1923-1950 yılları arasında, Cumhuriyet’in kırsal alana yönelik politikalarını etkiledi.

Bu sorunu aşmak için, “Toprak Reformu” ile ilgili çalışmaların yanı sıra, tarımda verimliliği arttırmak amacıyla devlet girişimlerde bulundu. Modern tarım yöntemlerinin geliştirilmesi için önemli çalışmalar yürütüldü. Özellikle, 1929 “dünya ekonomik bunalımı”nın etkisiyle, devrimin ekonomik yönünü, “devletçilik” doğrultusunda

yeniden düzenlemesine paralel, tarımsal üretimin geliştirilmesi için, devlet tarafından destekleyici yönde önemli adımlar gerçekleştirilmeye çalışıldı. Tarımsal politikaları geliştirmede kullanılacak yöntemleri tartışmak üzere, 1931 yılında çiftçiler ve bilim adamlarının katıldığı, “Birinci Türkiye Ziraat Kongresi” toplandı. Bu kongrede alınan kararlar ile şekillendirilmeye çalışılan tarım politikaları, Sanayi planları ile uygulama aşamasına geçirildi (Çetin, 1999:217).

Tarımsal üretimde modernleşmenin sağlanabilmesi çok yönlü bir çabayı gerektirmektedir. Tekeli ve İlkin’in (1988:42) belirttiği gibi; “...bir ülkenin modern tarıma geçebilmesinin ön koşulu, tarımsal araştırmayı örgütlemesi olmaktadır. Araştırmanın örgütlenebilmesi ise, eğitimin örgütlenebilmesine paralel gitmektedir. Tarımda eğitim ve araştırmanın örgütlenmesi, araştırmacıların bulgularının var olan tarım pratiğini etkileyebilmesi için, bu bulguların çiftçiye ulaşmasını sağlayacak yayım kanallarının kurulması gerekmektedir”. Bu nedenle, modern tarım yöntemlerinin uygulanabilmesi ve yaygınlaşabilmesi, her şeyden önce, bunun köylünün üretiminde hayata geçirebilmesine bağlıdır. Araştırma örgütlerinin geliştirilmesi kadar, bunları köylüye aktaracak mekanizmanın kurulması da öncelikli yer tutuyordu.

Cumhuriyet yönetimi, modern tarım yöntemlerinin geliştirilmesi konusunda önlemler almaya ve düzenlemeler gerçekleştirmeye çalıştı. Tohum ıslah çalışmalarıyla köylünün elindeki tohumların ıslah edilerek üretimin arttırılması için, yasal düzenlemeler yapılarak, 1926 yılında, Eskişehir’de, Tohum Islah İstasyonu kuruldu ve bunu Adana, Adapazarı, Yeşilköy, Edirne ve Ankara’da kurulanlar izledi. Hatta bu çalışmalar, ülkenin değişik iklim ve toprak koşullarında, “deneme tarlaları” ile yaygınlaştırılmaya çalışılmıştı. 12 Şubat 1937 tarihinde kurulan “Zirai Kombinalar İdaresi” aracılığıyla, köylüyü modern

tarım yöntemlerine alıştırmak için çalışmalar yürütülerek, 1940 yılında, Milli Koruma Kanunu'nun çıkarılmasından sonra, 477 sayılı Koordinasyon kararıyla, devlete ait boş arazilerde, önemli ölçüde üretim gerçekleştirildi. Ancak, tüm bu araştırmalar ve çalışmalar sonunda geliştirilen tohumları köylüye ulaştırmak, hep bir sorun olarak kalıyordu. Tarımsal araştırmaların yürütüldüğü diğer alanlar ise; zararlılarla mücadele ve tarımsal üretimin en önemli unsuru hububatın, daha ucuz yetiştirilmesi ile ilgili denemelerdi. Çıkarılan kanunlarla mücadele konusunda, devlete sağlanan yetkilerle birlikte, Ankara'da bir Merkez Mücadele Enstitüsü, İzmir-Bornova'da ve Adana'da birer mücadele istasyonu kurulmuştu. Bağ ve bahçe tarımı ile ilgili çalışmalar da, merkezi yönetim ve il yönetimleri tarafından iki farklı düzeyde yürütülüyordu. Özellikle, il özel idareleri, tarımsal gelişmeye önem veren valilerin bulunduğu dönemlerde; “numune bahçeleri”, “fidanlıklar” kurularak geliştirildi. Hayvancılıkla ilgili politika ise; yerli hayvanların vasıflarının düzeltilmesi ve verimlerinin artırılması ve ıslah çalışmalarının yapılması olarak tespit edilmiş ve bunun için de; haralar, yetiştirme çiftlikleri, aygır depoları, inekhaneler, aşım duraklarından oluşan bir sistem kurulmaya çalışılmıştı (Tekeli ve İlkin, 1988:46-82).

Cumhuriyet yönetimi tarafından, tarımsal üretimin artırılması ile ilgili önlemler ve çalışmalarla birlikte küçük üreticinin, var olan ekonomik yapı içinde, başta üretim sonrası pazarlama ve kredi sorununu çözümüne yönelik girişimlerde de bulunuldu⁴. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, kooperatifleşmenin geliştirilmesi için önlemler alındı⁵. Bu yıllarda, kısmen artan kooperatifleşme sürecinde kurulan kooperatiflerin çoğu

⁴ Özellikle Osmanlı ekonomisinin dünya ekonomisi ile bütünleşmeye başladığı dönemden itibaren başta ihracat ürünü üreten bölgelerde tarımsal ürünlerin pazarlaması birkaç yabancı şirket denetimindeydi. Köylü fiyat konusunda belirleyici olamıyordu. Bu konuda üreticilerin yabancı alıcı firmalara karşı ilk örgütlenme 1913 yılında Ege'de İzmirli incir üreticileri tarafından kurulan pazarlama kooperatifi oldu. Bu konuda bkz; Tezel,1994:402-403

⁵ 1923 yılında Cumhuriyet'in ilk kooperatifçilik mevzuatı “İstihsal, Alım ve Satım Ortaklık Kooperatifleri Nizamnamesi” yayımlandı. 1924 yılında Ticaret-i Berriye Kanunu'nda yapılan değişiklikle kooperatiflere

dünya ekonomik bunalımının etkisiyle kapandı. Bundan sonraki süreçte, kooperatifleşme konusunda devlet, doğrudan etkinliğini arttırmaya başladı. Birinci Ziraat Kongresi'nde, ihraç ürünleri için satış kooperatiflerinin kurulması gerektiği üzerinde duruldu. 1935 yılında, tarım kredi ve tarım satış kooperatiflerinin kuruluş ve işleyişleriyle ilgili kanunlar çıkarıldı. Bu kooperatiflerin finansmanı, geliştirilmesi ve denetlenmesi görevi Ziraat Bankası'na verildi. Yeni birliklerin kurulmasıyla birlikte, 1938'de 30 olan tarım satış kooperatiflerinin sayısı, 1950'de 148'e kadar yükseldi (Tezel, 1994:401-405).

Cumhuriyet yönetimi tarafından, tarımsal üretimin geliştirilmesinde üreticiyi desteklemek amacıyla, Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan Ziraat Bankası, yeniden örgütlendi ve bankanın sermayesi arttırıldı. 1937 yılında çıkarılan kuruluş kanunuyla, bankanın statüsü bir iktisadî devlet girişimine dönüştürüldü. Banka, buğday fiyatlarının desteklenmesi ile yetkili kılındı. Ayrıca fakir köylülere ve doğal afetlerden zarar gören çiftçilere tohumluk, iş hayvanı, üretim araçları sağlanması gibi işler de üstlendi (Tezel, 1994:408-410). Özellikle, dünya ekonomik bunalımının etkisiyle, buğday fiyatlarının düşüşü karşısında, Ziraat Bankası'nın alım politikaları da yetersiz kaldı. Bu nedenle, 1938 yılında devlet, buğday fiyatlarını destekleme politikasına süreklilik kazandırmak üzere, "Toprak Mahsulleri Ofisi"ni kurdu. Tahıllarla ilgili fiyat ve stoklama politikasını uygulayacak olan Ofis, savaş yıllarında arpa, mısır, kuş yemi ve susamda da piyasa işlemlerini yürütmekle görevlendirildi (Tezel, 1994:405-406; Toprak, 1988:23).

Konumuzun sınırları çerçevesinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren, devlet öncülüğünde tarımsal üretimin geliştirilmesi için, kurumsal ve yasal düzenlemelerin

yasal güvence sağlandı. 1924 yılında İtibar-ı Zirai Birlikleri Nizamnamesi ile köylünün kredi sorununa çözüm bulmak için 1926 yılı Türk Ticaret Kanunu'nda kooperatiflere önemli bir yer verildi. Aynı yıl Zirai Kredi Kooperatifleri Kanunu ile tarımsal kredi yeniden düzenlendi (Toprak, 1988:23)

gelişimini özetlemeye çalıştık. Başta da belirtildiği üzere, bu girişimlerin sınırı ve uygulanması, hükümet içindeki ittifaklarla doğrudan ilgiliydi. Diğer taraftan, bu önlemlerin ülke geneline yaygınlaştırılması, ulaşım ve iletişim sorunlarının da çözümlenmiş olmasına bağlıydı. Tüm bunların ötesinde, gerçekleştirilmek istenen hedeflere ulaşmak için, köyün hem üretimi hem de toplumsal yapısını belirleyen, geleneksel yaşam kabuğunun kırılması gerekiyordu. Falih Rıfkı Atay'da (akt. Kuruç, 1987:173), bu gerçeğe dikkat çekiyordu:

Köyde, parti veya devlet emrinde, nasıl isterseniz öyle alınız, kılavuz eksiktir. İçine girmeyen köy, yerinden oynamaz. Bütün değişiklikleri, yeni şartları kerpicinin içinden yıllar yılı seyreder, durur. Köyün katı görenek ve güvensizlik kabuğunu kırarak, onun harimi (kendi ocağı) içinde yer almamız lazımdır.

II.3.2. Yaklaşımlar

Köycülük düşüncesi, II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte, yönetsel yetkiye sahip olanlar ve aydınların söylemleri arasında, önemli bir yer almaya başlamıştı. Devrimsel bir dönüşüm sonrasında, Cumhuriyet yönetimine geçiş ile birlikte ulaşılmak istenen hedefler; çağdaşlaşma yönelimi, ekonomik kalkınma ve uluslaşma sürecinde var olan sosyo-ekonomik yapıdan hareketle oluşturulacaktı. Toplumun yüzde 80'ini oluşturan köylü ve onun sorunları görmezden gelinerek, belirlenen hedeflere ulaşmak mümkün görünmüyordu. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren, köy ve köylüye ait düzenlemelere yer vermeye çalışılarak, devrim ile gerçekleştirilmek istenen dönüşüm dinamiklerinin bu geniş kitle arasında da kabul görmesi sağlanmaya çalışıldı. Diğer taraftan, Cumhuriyet'in halkçılık düşüncesinin temel dayanak noktalarından köye ve köy sorunlarına yönelen bir akım olarak "Köycülük" önem kazanmıştı.

Dönemin düşün yapısı içinde “köy davası”, “köy sorunu” gibi yaklaşımlar ile, köye ilişkin sorunlar tespit edilmeye çalışılıyor ve önerilerde bulunuluyordu. Köy sorunuyla ilgili bütüncül bir yaklaşım getiren Salâhaddin Demirkan (1946:3), konunun önemini şöyle dile getiriyordu:

Yirmitüç seneden beri Türkiye’de sık sık tekrar edilen bir söz vardır: Köy davası. Bu kelimeler âdeta bir inkılap parolası olmuştur. Bunu bilmiyen ve duymıyan bir Türk kalmamıştır. Hemen herkes Türk köyünün kalkınması mevzuu ile alâkalıdır. Birçok kimseler köylünün dünkü yaşayış ile bugünkü arasındaki farkı tahlil eder; memleketin temeli olan bu muhterem insanların asırlardanberi düçar oldukları tazyik ve sefaletlerden dolayı sızlanır ve herkesten evvel onların refaha nail olmalarını temenni eder.

Cumhuriyet’in kültürel kurumları olarak inşa edilen Halkevleri’nde, köye yönelik çalışmalarına, köycülük şubesi ile yer verilmişti. Cumhuriyet yönetimi, Halkevlerinin köycülük kolları ile, köylere ve köylülere uzanma çabası içindedir. Halkevleri yönergesinin 104. Maddesi, bu şubenin görevini şöyle tanımlamaktadır: “Köycülük şubesinin esas vaziyefesi; köylerin sıhhi, medenî ve bedîî inkişaf ve tekâmülüne, köylü ile şehirli arasında karşılıklı sevgi ve tesanüt duygularının kuvvetlenmesine çalışmaktır” (CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932:13). Halkevleri, köycülük kolu aracılığıyla, köydeki sorunlara yönelik girişimlerde bulunulsa da, Halkevi köycülüğü, köylerin içine kadar yeterince işleyemedi. “Bütün iyi niyetine rağmen, köye dışardan bakan, nutukçu ve öğütçü olmaktan kendini kurtaramayan bu gel-geç köycülük hareketi de, aydınların köyde yaptıkları piknik gezintileri halini alarak tavsamıştır” (Tütengil, 1999:208).

Yayınlanan Halkevi dergilerinde, köy ve köylünün sorunlarıyla ilgili yazılara da geniş yer veriliyordu. Halkevi çalışmalarına katılan ve dergilerde köye yer veren

yazıları yazarlar arasında, daha çok öğretmenler bulunuyordu. Bu yazılarda köyün eğitim sorununa da geniş ölçüde değiniliyordu. Daha sonra Köy Enstitüleri'nde müdürlük yapan Rauf İnan, İzmir Halkevi dergisi *Fikirler*'de, köy eğitime yönelik yazılar yazıyordu (Çetin, 1999:226). Dönemin en ünlü köycülerinden Nusret Kemal Köymen, Amerika'da köy sosyolojisi eğitimini tamamladıktan sonra, Ankara Halkevi dergisi *Ülkü*'nün başına getirildi. Köymen, *Ülkü*'de, ağırlıklı olarak köy üzerine yazılar yazdığı gibi, birçok broşür ve kitap da yayınladı (Toprak, 1998:53-54). Dünyada köycülük konusunda yapılanları incelemek suretiyle, Türkiye'ye özgü modeller çıkarmaya çalışarak, köy konusunu çeşitli yönleriyle işliyordu. Köy öğretmenlerini köy misyonerleri olarak tanımlayan Köymen, köyde eğitim konusunda da fikirler ileri sürüyordu (Çetin, 1999:218).

Köycülük, dönemin edebiyatında da önemli bir yer alıyordu. Romantik köycülük olarak adlandırılan yaklaşım, özellikle edebiyatta yer alıyor ve köyleri idealize eden bir içerik geliştiriyordu. 1926 yılında M. Faruk Gürtunca'nın (akt.Tütengil, 1999:205) yazdığı *Anadolu* adlı şiiri bu akımının yaklaşımını örnekliyordu:

Sen ne güzel bulursun,
Gezsen Anadolu'yu!
Dertlerden kurtulursun,
Gezsen Anadolu'yu!
...
Orda bahar başkadır,
Kışlar, yazlar, başkadır,
Ah...bu diyar başkadır,
Gezsen Anadolu'yu

Bu duygusal yaklaşımların yanı sıra, köy gerçeğini olduğu gibi aktaran çalışmalar da yer alıyordu. 1932'de yayınlanan Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Yaban*'ı, bir yandan köylünün içinde bulunduğu durumu açıklamaya çalışırken, diğer taraftan

aydınları köyü ihmal etmekle suçluyordu. Celal Sıtkı'nın, 1932'de, Yeni Şark dergisinde yayınlanan *Anadolu'da bir tablo* adlı şiirinde, köyü; “ıstıraptan bir tablo, sefaletten bir eser” olarak tanımladığı gibi, köyün sıkıntılarını ve köylünün ezilmişliğini anlatan eserler de yer alıyordu (Geray, 1983).

1934 yılında, Şevket Ratip Hatipoğlu'nun öncülüğünde yayımlanmaya başlanan *Dönüm Dergisi*, Cumhuriyet'in tarımsal politikasını yönlendirmek amacını taşıyordu. Dergiye göre, Türkiye'nin öncelikli sorunu köy ve köylüdür. 1930'lu yılların devletçilik ilkesi ile sanayileşmenin öncelikli tutulmasına karşın Dönümcüler, önce tarımsal üretimin geliştirilmesini savunuyorlardı (Çetin, 1999:218).

II.3.3. Cumhuriyet Aracılığıyla “Canlandırılacak Köy”

Köy sorunu ile ilgili tartışmalar içinde, üzerinde en çok durulan konulardan biri, köyün eğitim sorunu idi. Eğitim sisteminin Cumhuriyet ideolojisi ile bütünleştirilmesi, tüm yurttaşların ve gelecek kuşakların yeni değerleri ile eğitilmesi, Cumhuriyet yönetiminin üzerinde önemle durduğu konulardan biriydi. Eğitimin köyleri de içine alacak şekilde yaygınlaştırılması, çeşitli tartışmalar ve yayınlar ile gündeme geliyordu. Milli Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyet'i köylere taşıyacak, okulları inşa etmek ve öğretmenleri yetiştirmek amacıyla arayış içindeydi.

Türkiye'ye gelen yabancı eğitim uzmanları arasında, özellikle Dewey konu üzerinde duruyordu. Türkiye eğitimi ile ilgili hazırladığı raporda, köye yönelik bir eğitim düşüncesine yer veriyordu. Ona göre; “...Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin

mevzuları köy hayatına iyice merbut olacak [bağlanmış] bir nevi iptidaî ve talî [ilk ve orta dereceli] mektepler tesisidir” (Dewey, 1952:20).

Köy eğitimi sorunu, daha çok köye göre öğretmen yetiştirilmesinde düğümleniyordu. 1925 yılında toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi’nde, “köy mekteplerine muallim yetiştirmek üzere, ayrı bir mahrece ihtiyaç vardır” (Bayır, 1971:48) deniliyordu. Ancak, raporda, bu konuda gerçekçi bir çözüm üretilmediği için, köy öğretmeni yetiştirmek üzere, İmam ve Hatip okullarından yararlanılması önerilmişti.

Eğitimin yaygınlaştırılması ve halk eğitimi konularıyla yakından ilgilenen Cumhuriyet’in ilk yıllarının başarılı Eğitim Bakanı Mustafa Necati zamanında, köyde eğitim ve köye göre öğretmen yetiştirilmesi düşüncesine yer verilerek, bu konuda önemli girişimlerde bulunulmuştu. Köy eğitimi ve halk eğitimi ile ilgili raporlar hazırlanarak çözümler üretilmeye çalışılmıştı. Özellikle 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan, “Maarif Teşkilâtına Dâir Kanun” ile öğretmen okulları, “ilk muallim mektepleri” ve “köy muallim mektepleri” olmak üzere ikiye ayrılmış ve köy okullarına öğretmen yetiştirmek üzere yasal zemin hazırlanmış oldu (C. Öztürk, 1996:134-137; Başgöz, 1995:153).

Mustafa Necati Bey döneminde, köy eğitimi konusundaki girişimler sonucu, köye göre öğretmen yetiştirme düşüncesini eyleme geçirecek ve daha sonraki girişimlere kaynaklık edecek, “Köy Muallim Mektepleri” açıldı. 1926 yılında Maarif Vekaleti’nin yayınladığı talimatname ve 1927 yılında yayınlanan Köy Muallim Mektebi Müfredat Programı ile biri 1927-1928 öğretim yılında Kayseri Zencidere’de, diğeri 1928-1929 öğretim yılında Denizli’de, iki “Köy Muallim Mektebi” açıldı. Talimatnameye göre, Köy Muallim Mekteplerine bağlı, köy ilkokulları örneğinde birer uygulama okulu bulunacaktı.

Ayrıca, okullarda pratik ve uygulamalı dersleri için iş dershanesi, küçük bir örnek tarla, fidanlık, sebze bahçesi ve bol akar su bulunacaktı (C. Öztürk, 149-153; H.A. Yücel, 1994:224). Denemenin istenilen sonuçlara ulaşamaması üzerine, Köy Muallim Mektepleri, Kayseri Zencidere’de açılan 1932’de, Denizli’deki 1933 yılında kapatıldı. Özellikle uygulamada, gerekli malzeme ve öğretmenden yoksun bu girişim, sonuçsuz kaldı. Diğer taraftan Kirby’nin (1962:60-63) işaret ettiği gibi, Köy Muallim Mektepleri çok masraflı, dönemin köy gerçeğinden oldukça uzaktı. Ancak bu kusurlarına rağmen, Türkiye eğitim tarihinde öncü projelerdi.

1920’ler Türkiye’inde, tarihi açısından önemli ve hızlı dönüşümlerin yaşandığı yıllar olmuştu. Eğitimde de Cumhuriyet’in yeni değerlerine ve hedeflerine uygun gelişimin sağlanabilmesi amacıyla yabancı uzmanların da görüşleri alınmaya ve eğitim sistemine çağdaş bir içerik kazandırılmaya çalışıldı. 1930’lu yıllar, pek çok alanda olduğu gibi, eğitimde de Türkiye koşullarından hareket edilmesi gerçeği ile karşı karşıya geldiği bir dönem oldu. Mustafa Necati’nin ölümü üzerine, Eğitim Bakanlığı çerçevesinde, köy eğitimi ile ilgili çalışmalar bir süre duraksasa da, köycülük akımı içerisinde yer almış bir kişi olarak, Dr. Reşit Galip Bey’in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde yeniden gündeme geldi.

1933 yılında Bakanlığa getirilen Reşit Galip Bey, Tarım ve Sağlık Bakanlıklarının da temsilcilerinin bulunduğu bir “Köy İşleri Komisyonu” kurmuştu. Komisyon, köylerin kalkınması ve köyde eğitim problemini inceleyerek, köye göre öğretmen yetiştirme konularında çalışmalar sürdürdü ve çalışmalarını bir rapor hazırlayarak bitirdi. Raporda, Cumhuriyet yönetimine geçiş ile birlikte, köye medrese çıkışlı, sarıklı hocalar yerine yeni tipte öğretmen yetiştirilmesi, idealist ve aydın öğretmen

olarak köye gönderilmesi üzerinde duruluyordu. Köye gidecek öğretmen, sadece çocukların eğitimiyle ilgilenmeyecek, Osmanlı geçmişinden tüm bağlarını koparmış Cumhuriyet'in değerlerini, hedeflerini köye aktaracak, köy yaşamına taşıyacak kişi olarak tanımlanıyordu. Raporda belirtilen köy öğretmenin özellikleri özetle; köyde devrimcilik, laiklik, cumhuriyetçilik ilkelerinin önderi olacak, köyün toplumsal yaşamına, Cumhuriyet'in yeni değerlerinin yerleşmesine çalışacak, köyün ekonomik yaşamında da etkin olacak ve iyi bir öğretmen olarak yetişmiş bir aydın olmalıydı (Tonguç, 1998a:445-447). Şevket Süreyya Aydemir, (1967:373-376) bu komisyon çalışmalarına, *İkinci Adam* adlı İsmet İnönü'nün biyografik çalışmasında yer veriyor. Aydemir, kendisinin de üye olduğunu belirttiği komisyonun hazırladığı raporun kabul edilmesinden sonra, köy öğretmeni yetiştirmek için "Mıntıka Muallim Mektepleri" nin kurulacağından söz ediyor. Türkiye'nin çeşitli yerlerinde, şehirlerin dışında, köylere yakın kurulacak olan bu okullarda, dersler yarım gün dershanelerde yarım gün de dışarıda uygulamalı olarak yapılacaktı. Ancak, kısa bir süre sonra Dr. Reşit Galip Bey'in Bakanlıktan ayrılması nedeniyle, raporda belirtilen fikirler gerçekleştirilemedi ve özellikleri raporda saptanan öğretmenleri yetiştirmek üzere okullar açılmadı.

Dr. Reşit Galip döneminde köy öğretmenin, raporda belirtilen özelliklere sahip olabilmesi için, bakanlık tarafından hazırlanan yayın programıyla, halen görev yapmakta olan öğretmenleri, bu yönde eğitmeyi amaçlıyordu. Yayın çalışmalarının kurslar, gezintiler, eğitim sergileri ve kongreler ile tamamlanması öngörülmüyordu. Bu amaçla Ankara, İzmir, Bursa ve Adana'da 40 günlük kurslar açıldı (Bayır, 1971:82-83; Başgöz, 1995:162). Diğer taraftan, aynı dönemde, köy çocuklarının eğitim sorununu çözmek amacıyla, "Köy Yatı Okulları" projesi denenmiştir. Köy Yatı Okulları, okulu olamayan 8-10 köyün çocuklarını bir köye toplamak esasına dayanıyordu. Okulu bulunan köyden

evlerden biri “yatı evi” olarak seçiliyor ve diğer köylerden gelen çocuklar bu evde toplanıyordu. Çok başarılı olamayan deneme, sadece Adana ve Ardahan’da uygulanarak, daha sonra kaldırıldı (Başgöz, 1995:162-163).

1933-1934 ders yılı, ilköğretime ait sayısal verileri, Cumhuriyet’in eğitim hedefleri ile paralellik oluşturmuyordu. “Bu durum ilköğretim tarihimiz bakımından bir trajedidir” diyen İ.H. Tonguç’un (1998a:525) verdiği rakamlara göre; 40 bin köyde 4.999 okul ve 6.786 öğretmen vardı. Sayıları iki milyonu bulan mecburi öğrenim çağındaki köylü çocuklardan 313.000 öğrencinin çoğu, üç yıllık ilkokullarda okumaktaydı. İlköğretimin köylere kadar yayılmasını sağlamak amacıyla, fikirler ileri sürülmüş, hatta denemelerde bulunulmuştu. Ancak sorunu çözümlenecek girişimler yetersiz kalmıştı. 13 Mart 1934 tarihinde, CHP parti grubuna yaptığı konuşmada İsmet İnönü, sorunun önemine dikkat çekiyor ve önlemler alınmasıyla ilgili uyarıda bulunuyordu (Tonguç, 1998a:424-430).

İlköğretimi küçük köylere kadar yaygınlaştırmak, köye giden öğretmenin uyum sağlama sorununu da beraberinde çözmek amacıyla geliştirilen bir uygulama örneği “Eğitmen Kursları”nın açılması olmuştur. Eğitmen kursları, 1935 yılında Saffet Arıkan’ın Kültür Bakanlığı’na⁶ ve İsmail Hakkı Tonguç’un İlköğretim Dairesi Başkanlığı’na vekâleten getirilmesiyle uygulamaya geçirilmiş bir girişimdi. Fikri kaynağı Atatürk’e dayandırılan eğitmen kursları açma projesi, ilk defa Kültür Bakanı Saffet Arıkan, tarafından, 26 Mayıs 1936’da, Maarif Vekaleti’nin bütçesi görüşülürken açıklanmıştır. Farklı bir deneme olan eğitmen yetiştirme girişiminde, kursa katılacaklar, orduda onbaşı veya çavuş olmuş, bu işe istekli, okur-yazar ve yirmi yaşın üstündeki köylüler olacaktı.

⁶ 10 Haziran 1935’te Maarif Vekili Abidin Özmen’in yerini alan Saffet Arıkan, o gün kabul edilen 2773 sayılı yasa değişikliği gereği Kültür Vekili sanıyla kabineye katılmıştır (Sakaoğlu, 1999:122).

Kursların çalışmaları, daha sistematik hale getirildikten sonra sayıları az olsa da, bayanlar alınarak, bayan eğitimler yetiştirilmiştir.

Eğitmen Kursları, Milli Eğitim ve Tarım Bakanlıkları'nın işbirliği yaptıkları bir uygulama olacaktır. Eğitmenin okul ve öğretimle ilgili çalışmalarını Milli Eğitim Bakanlığı üstlenecek, eğitimlerin aynı zamanda modern tarım yöntemlerini öğrenerek iyi birer çiftçi olmalarını sağlamak için gerekli yükümlülükleri Tarım Bakanlığı yerine getirecekti (Başgöz, 1995:171-172). Eğitimlerin yetiştirilmesi, de klasik eğitim-öğretim yöntemlerinden farklı, köy yaşamına uygun, "hayat ve iş okulu" ilkelerine göre gerçekleştirilecekti (İ.H. Tonguç, 1998a: 527).

Eğitmen yetiştirme uygulamasında, yasal bir zemin oluşturulmadan önce bu konuda denemede bulunuldu. İlk kurs, Temmuz 1936'da, Eskişehir-Çifteler bucağının merkezi Mahmudiye köyünde açıldı. Deneme niteliğindeki Çifteler Eğitim Kursu'ndan olumlu sonuçlar alınması üzerine, sayılarının artırılmasına karar verildi ve 11 Haziran 1937 tarihinde, 3238 sayılı "Köy Eğitimleri Kanunu" kabul edildi. Kanunun birinci maddesinde belirtildiği gibi; eğitimler, "nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere" çalıştırılacaklardır. Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri kurulana kadar, bağımsız kurslar halinde çalışmalarını sürdürdü. Köy Enstitüleri'nin kurulmasıyla kurslar enstitülere bağlı olarak devam etti (Başgöz, 1995:172).

İlköğretimin, özellikle küçük köylere kadar yaygınlaştırılması için geliştirilmiş pratik bir çözüm olan eğitim yetiştirme çalışmalarıyla birlikte, daha büyük köyler için öğretmen yetiştirme amacıyla çalışmalar sürdürülmüştür. 1937'de bu amaçla, deney

niteliğinde biri İzmir-Kızılçullu'da, diğeri Eskişehir-Çifteler'de olmak üzere iki köy öğretmen okulu⁷ açıldı (Tonguç, 1998a:528). 1938-1939 yıllarında, eğitim kursları ile birlikte öğretmen okullarının da sayılarını artırmak üzere çalışmalar sürdürülüyordu. Kızılçullu ve Çifteler deneyinden başka, Kastamonu-Gölköy ve Trakya-Karaağaç'ta –daha sonra Kepirtepe'ye taşındı-, Köy Öğretmen Okulunun açılması için yoğun çaba sarf edildi.

Eğitmen Kursları ve Köy Öğretmen Okulları çalışmalarında, köy eğitimi konusunda yurtdışında da araştırmalar yapmış ancak Anadolu'yu da köy köy dolaşmış olan İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un rolü önemliydi. İ.H. Tonguç, bu deneyimlerden de çıkardığı sonuçlarla, “eğitim yolu ile köyü içinden canlandırmak” amacına “Köy Enstitüleri” ile ulaşmayı hedeflemişti. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve 28 Aralık 1938'de göreve gelen, Cumhuriyet tarihinin en başarılı Eğitim Bakanlarından biri olan, Hasan Ali Yücel'in desteğiyle, Cumhuriyet'i köye taşıyacak olan Köy Enstitüleri girişimi 1940 yılında başladı.

⁷ Fay Kirby (1962), Köy Enstitüleri'ni ayrıntılı olarak işlediği Türkiye'de Köy Enstitüleri adlı çalışmasında, Kızılçullu ve Çifteler uygulamalarını karşılaştırarak, deney evresine geniş yer vermiştir.

III.BÖLÜM: KÖY ENSTİTÜLERİ

1935'ten beri yoğunlaşan köy eğitimi sorununa çözüm arayışları sonucunda, 17 Nisan 1940 tarihinde, 3803 sayılı yasa kabul edildiğinde, birçok enstitünün yeri saptanmış ve kurulmaya başlanmıştı. İzmir-Kızılçullu, Eskişehir-Çifteler, Kastamonu-Gölköy, Edirne-Karaağaç Köy Öğretmen Okulları da, Enstitü kanunu ile Köy Enstitüsüne dönüştürüldü. Eğitim kursları da, bundan sonra, enstitülere bağlı sürdürülecekti. 1940'ta, 14 yerde açılan enstitülerin sayısı, 1944'te 20'ye çıktı. 1948'de Van-Ernis Köy Enstitüsü'nün açılması ile sayıları 21'i bulan enstitüler, Türkiye'yi 21 eğitim bölgesine ayırmıştı. Kuruldukları yerin adını alan enstitülere, çevre illerden, denge sağlanmaya çalışılarak, öğrenci alınacaktı. Enstitülerin kuruluş yılları ve eğitim kesimleri şöyledir:

Kuruluş Yılı	Enstitünün adı ve kesimine giren iller
1937	Eskişehir-Çifteler / Afyon, Kütahya, Uşak, Konya
1937	İzmir-Kızılçullu / Manisa, Denizli, Aydın
1938	Kırklareli, Lüleburgaz-Kepirtepe / Edirne, Tekirdağ
1938	Kastamonu-Gölköy / Çankırı, Çorum, Zonguldak, Sinop
1940	Adana, Haruniye-Düziçi / Maraş, Gaziantep
1940	İzmit-Adapazarı-Arifiye / Bursa, Bilecik, İstanbul, Bolu
1940	Antalya- Aksu / Muğla, Mersin
1940	Balıkesir- Savaştepe / Çanakkale
1940	Isparta-Gönen / Burdur
1940	Kars-Cılavuz / Artvin, Ağrı
1940	Malatya-Akçadağ / Tunceli, Elazığ
1940	Kayseri-Pazarören / Yozgat, Kırşehir, Niğde
1940	Samsun, Ladik-Akpınar / Amasya, Tokat
1940	Trabzon-Beşikdüzü / Ordu, Giresun, Gümüşhane, Rize
1941	Ankara-Hasanoğlan / Çankırı, Ankara

1941	Konya-İvriz / Nevşehir, Niğde
1942	Sivas-Yıldızeli / Erzincan
1942	Erzurum-Pulur / Bingöl
1944	Aydın-Ortaklar / Denizli
1944	Diyarbakır, Ergani-Dicle / Urfa, Mardin, Bitlis
1948	Van-Ernis / Hakkari

Bu bölümde, Cumhuriyet ideolojisinin eğitim felsefesi ve uygulamaları içinde Köy Enstitüleri; yurttaş eğitimi, modernleşme ve üretim boyutu açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bilindiği gibi, enstitülere sadece köylü çocukları alınmaktaydı. Bu tercihin nedenleri ve hedeflenen sonuçları açısından, üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

III.1 Niçin Köy Enstitüleri?

III. 1. 1. Köylü Yurttaş Yetiştirmek

Kurtuluş Savaşından itibaren, Türk Devriminin amacı “ulus-devlet”i oluşturmaktı. Savaşın sonra, bu temeller üzerine, cumhuriyet yönetimine geçilmişti. Siyasal yaşama yön veren Cumhuriyet, toplumsal yaşamı da, yeni değerlere uygun düzenlemeler ile yeniden örgütlemeyi amaçlamıştı. Ulus adı verilen bu anlamlı topluluğu oluşturan bireyler, artık “yurttaş” olarak tanımlanıyordu.

Yurttaşlık; Cumhuriyet yönetiminin yeni değerlerini, toplumsal bağlarını ve yeni bir kimlik bilincini benimsemeye dayanıyordu. Bu nedenle yurttaşlık, sorumluluklar içeren bir kavram olarak, varolan bir durum değil, bir algılayış ve anlama çabasını

ıçeriyordu. Bu algılama ve anlama çabası; yurttaşlık bilincine, bu yaşayışa ilişkin haklar ve sorumlulukların gereklerinin yerine getirilmesine dayanıyordu.

Eğitim, bu bilinçlenme sürecinde merkezi bir konumda yer alıyordu. Yurttaşlara, içinde buldukları topluluğa ait değerleri ve yurttaşlık bilincini kazandıracak olan Cumhuriyet kurumu okuldu. Tüm toplum, Cumhuriyet okulunun yurttaş-ğrencisi olarak, bir eğitimden geçirilecekti. Özellikle ilköğretim, her yurttaş için eşit bir hak ve sorumluluk alanıydı. Topluma ait yeni değerler ve Cumhuriyetin ulusal kimliği, bu eğitim aşamasındaki çocuklara, yani gelecek kuşaklara aktarılacaktı. Diğer taraftan, var olan kuşakta böyle bir dönüşüm yaratabilmek için de; Millet Mektepleri, Halkevleri gibi kurumlardan yararlanılıyordu.

Devrimin halkçılık ilkesi, özellikle toplumun çoğunluğunu oluşturan köylü nüfusun, cumhuriyetçilik ve ulusçuluk düşüncesi yönünde dönüştürülmesi hedeflenmişti. Ancak, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren gerçekleştirilen yenilikler, sadece kentlerde benimsenmiş ve hayata geirilebilmişti. Cumhuriyet düşüncesini köye taşıyacak araçlar yetersizdi. Cumhuriyet yönetimi sık sık dile getirilmesine rağmen, köyde etkinliğini artıracak yapıyı henüz kuramamıştı. Arman'ın (1990:258) belirttiği gibi, köylü halk, "oğu raflarda duran yasalara göre herşeyde eşittiler. Konuşma ve yazma özgürlükleri vardı ama okuma-yazma bilmiyorlardı. 'Haneleri taaruzdan masundu' ama barınakları yoktu. Çoğu hayvanlarla beraber yatıp kalkıyordu. Eğitim özgürlükleri vardı fakat okulları yoktu".

Köy, henüz vatan olarak adlandırılan coğrafi alan içinde, bir yer alamamış, köylüler yurttaşa dönüşmemişti. Yine Arman'ın (1990:2) belirttiği gibi; "Parlak sözler, söylevler dışında, aydınlarımızın kendi yaşayışları için çizdikleri vatan sınırları çok

daralmıştı. Bu sınırlar, ‘Misak-ı Milli’ sınırları değildi. Büyük şehirlerde başlıyor, batı illerini içine alıyor, gelişmiş ilçelerde son buluyordu.” Bu sınırları, köyleri içine alacak bir şekilde genişletmek, Cumhuriyet’in, Kurtuluş Savaşı’ndan itibaren, temel hedefini oluşturuyordu.

Anadolu’nun işgal edilmesi karşısında, ulusal mücadeleyi örgütleyen önder kadro, köylüleri de bu savaşın bir parçası haline getirecek itici güç olmuştu. İkinci bölümde de vurgulandığı gibi, Kurtuluş Savaşı’nın başarısı, bir anlamda toplumun çoğunluğunu oluşturan köylünün savaşa dahil edilmesi ile gerçekleşmişti. Devrimin ve cumhuriyet yönetiminin başarısı ise; köyün vatanlaşması, köy üretiminin ulus ekonomisiyle bütünleşmesi ve köylünün yurttaş olması ile gerçekleşecekti. Köyde bu dönüşümün yaratılabilmesi için, önce köylünün ulusal aidiyet duygusu ve ulus olarak belirlenen bu topluluk içinde, yurttaşlık bilinci geliştirilmeliydi. Savaş sonrası süreçte de, Cumhuriyet yönetimi; siyasal, toplumsal ve ekonomik yapıyı oluşturan yeniliklerin, yeni değerlerin, köyde hayata geçirilmesi, Cumhuriyet erdeminin köye taşınması için itici güç oluşturacaktı.

Köye, enstitüler aracılığıyla ulaşma, bundan da öte, köyü içinden canlandırma fikrini esas alarak, bu düşüncüyü eyleme geçiren kişi İsmail Hakkı Tonguç’tu. Başaran’ın (1997:82) belirttiği gibi İ.H. Tonguç, “Batı toplumlarının hangi aşamalardan geçerek akılcı bir dünya görüşüne ulaştıklarını, halk yönetimini gerçekleştirdiklerini biliyordu. Çağdaş ilköğretimi yaygınlaştırmadıkça, geçmiş dönemin koşulları kırılmadıkça, insanlar yurttaşlık bilincine ulaşamazdı.” Türkiye’de de, Cumhuriyet düşüncesi ve yurttaşlık bilinci ile ilgili bir dönüşüm yaratabilmek için, ilköğretimi, köyleri de içine alacak bir şekilde yaygınlaştırmak gerekiyordu. Tonguç’a (1998a:510) göre, “...köyler ele alınıp oralardaki

insanlar da, kültürün ve modern medeniyetin nimetlerine kavuşturulmayınca Cumhuriyetin yarattığı, dayanmak istediği ülkü ve prensipler sadece tatlı birer rüya tesiri yapıyor, günden güne değerini kaybediyordu.”

Köyde Cumhuriyeti temsil edecek kurum okul olacaktı. Bu doğrultuda bu düşünceye kaynaklık eden pek çok kişi gibi Tonguç’un da, Türkiye için önerdiği formül, “eğitim yolu ile köyü canlandırma” girişimiydi. Köy Enstitüleri devrim ideolojisinin köylere taşınması ve Cumhuriyet yönetiminin gereklerini yerine getirecek köylü yurttaşların yetiştirilmesi için açılmış bir “Cumhuriyet Okulu”ydu.

Köy Enstitüleri, Cumhuriyet’in ilköğretim seferberliğinin önemli bir hamlesidir. Cumhuriyet’in eğitim hedefleri doğrultusunda, 1935 yılından itibaren, özellikle köydeki ilköğretim sorununun çözümlenmesi üzerinde duruluyordu. Eğitim Kurulları, Köy Öğretmen Okulları, vb. gibi uygulamalar ile, köydeki ilköğretim sorunu aşılmaya çalışılıyordu. 1935 yılında, nüfusun yüzde 81’ini oluşturan köylü halkın yüzde 14.1’i okuma yazma bilmekteydi. Öğrenim çağında bulunan çocuklardan sadece 347. 071’i okula devam edebilmekteydi. 40 bin köyden yaklaşık 35 bininde okul yoktu (Tekben, 1962:8). Böyle bir durumda, köylerde ilköğretimin yaygınlaştırılması sorunu, Köy Enstitüleri ile aşılabilecekti. Köy Enstitüleri sistemini oluşturan yasal düzenlemeler ve eğitim uygulamalarıyla, hem öğretmen, hem de okul sorunu çözümlenecekti. Cumhuriyet’in ilk yıllarında, Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar’ın, “Türkiye Cumhuriyetinde tedrisat-ı iptidaiye yoktur” sözlerine karşılık, Köy Enstitüleri’ni Teşkilatlandırma Kanunu kabul edildikten sonra, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, (1993:149), enstitüler ile ulaşılmak istenen hedefi şu sözlerle ifade ediyordu: “Türkiye’de ilköğretim vardır. Bugünkü ilköğretim öğretmenlerine ilaveten 50 bin öğretmen 10 sene içerisinde

yetiştirilecektir. Türk Milleti'nin tahsil çağında bulunan çocukları yine bu seneler içerisinde % 100 okutturulacaktır”.

Köy Enstitüleri, Cumhuriyet'in eğitim seferberliğini köylere kadar taşıma idealiydi. Ancak, sadece bir ilköğretim atılımı olmaktan çok daha kapsamlı bir projeydi. Türkiye'de, Cumhuriyet ideolojisini oluşturan ilkeler, Enstitülerin yetiştirdiği ve yurdun dört bir yanına dağılacak öğretmenler aracılığıyla köylere taşınacaktı. Ulusal bağlar, bu öğretmenler tarafından Türkiye'nin her tarafında örülecekti.

Kurtuluş Savaşı sürecinde de, devrimin önder kadrosunu en çok uğraştıran sorun, köylünün, köyü ve kendi tarlası dışındaki vatan ve ulus düşüncesiyle tanışmamış olmasıydı. Kurtuluş Savaşında başlayan bu bilinçlendirme süreci, şimdi Köy Enstitüleri aracılığıyla sürdürülmeye çalışılacaktı. Enstitülerde yetişecek köylü çocuklar, Cumhuriyet'in hedeflerini, ilkelerini, ulusal sınırlar içinde bir vatan düşüncesini köye taşıyacaktı. Enstitü mezunu öğretmenler, köylüyü de içine alan, kaynaşmış bir halk birliği yaratma işlevini yerine getirmesi beklenen kişilerdi. Enstitülerde sürdürülen eğitimde bu ilkeler önemli bir yer alıyor ve öğrencileri etkiliyordu. Gölköy Köy Enstitüsü öğrencilerinden Mustafa Kahraman, “Köylüme” (Köy Enstitüleri Dergisi, 1945:124) başlıklı şiirinin son dördlüğünde, benimsemiş olduğu bu ilkeleri dile getiriyordu:

Çıkmadık sade bir canın da kalsa,
Kalbinde yurdunun sevgisi varsa,
Ey köylüm sana da soran olursa,
De ki Cumhuriyetle imanım birdir.

Köylü ile bütünleşmede diğer bir boyut ise; cumhuriyet, ulus, vatan, yurttaşlık, vb. gibi soyut kavramları köylüye aktarabilecek, onun yaşamı algılayışında bütün bunları

benimsemesini sağlayacak, bir yapının kurulmasıydı. Nitekim, tarihsel süreçte, bu kavramların gelişim aşamalarına baktığımızda; düşünsel, ekonomik ve toplumsal yapı birbirine paralel bir dönüşüm geçiriyor ve bu dönüşüm ile birlikte kavramlar olgunlaşarak, toplumların yaşamında yer alıyordu. Bu nedenle, Cumhuriyet'in düşünsel yapısını oluşturan ilkeler çerçevesinde, köye bu yapıyı aktaracak mekanizma çok yönlü olmalıydı. Köy Enstitülerinin, klasik okul ve eğitim sisteminden farklı ve çok yönlü olmaları, köylüyü ve köyleri bu bağlamda dönüştürmeleri hedeflenmişti.

Köy Enstitülerine, bu yetki ve işlevi sağlayan ilk yasal düzenleme, 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kuruluş yasasıydı. Bu yasal düzenleme ile birlikte, Köy Enstitülerinin alışılmış bir eğitim sistemi olmadığı görülmüyordu. Ziraate elverişli alanlarda kurulacak olan bu eğitim kurumları, (Madde.1) klasik okullardan farklı olacaktı. Sadece okuma-yazma ve klasik öğretimi gerçekleştirme amacıyla değil, köylülere rehberlik etme işlevini yerine getirecekti. Madde. 6'da, bu görev şöyle tanımlanıyordu:

Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenler, tâyin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atelye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler (Düster. 3. Tertip,C.21:445).

Köy Enstitülerinin işleyişini düzenleyen çok daha kapsamlı bir yasal düzenleme ise, 19 Haziran 1942'de kabul edilen, 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu" idi. Bu kanun, Köy Enstitüleri'nden mezun olacak öğrencilerden beklentileri, köyü ve köylüyü canlandırmanın nasıl gerçekleştirileceğini ayrıntılı bir şekilde açıklıyordu. Bu kanunun onuncu maddesi, "Köy eğitmen ve öğretmenlerinin vazife ve salâhiyetleri"ne yer veriyordu. Buna göre; köy eğitmen ve öğretmenlerinin görev ve yetkileri ikiye ayrılıyordu. Birincisi okul ve kurslarla ilgili görevlerdi. Bu görevler ile,

eğitmen ve öğretmenler, köyde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütecek okul, öğrenci, çevre faktörlerini düzenleyecekti. Böylece, köyde eğitim sisteminin sürekliliği sağlanacak, Cumhuriyet eğitiminin temel hedefi olan eğitimi yaygınlaştırma işlevi gerçekleşecek ve yeni yetişen kuşaklar, eğitimden yoksun kalmayacaktı. Köy eğitmen ve öğretmenlerinin ikinci görevi ise, köylünün ulusal kimlik bilincini geliştirmesi ve yurttaşlaşması ile ilgiliydi. İlgili bölümün ilk kısmında vurgulanan bu yaklaşıma göre;

Köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek, köy kültürünün müspet kıymetlerini yaymak ve kuvvetlendirmek için gereken tedbirleri almak; milli bayram günlerinde, okulların açılışlarında mahallî ve millî âdetlere göre kutlanan iş günlerinde törenler yapmak ve bunları, halk türküleri, oyunları, marşları ve müzik aletleri esas tutulmak suretiyle tertip, tanzim ve idare etmek; köy halkını radyodan âzami derecede faydalandırmak (Düstur. 3. Tertip, C.23:583).

Köy yaşamını, ulusal değerler ile donatacak olan milli bayramlar, enstitüler öncülüğünde köylerde de kutlanmaya başlanacaktı. Milli bayramların, köyde cumhuriyet bağlarını güçlendirici işlevini yerine getirmek, öğretmenlerin görevleri arasında tanımlanıyordu. Özellikle bu maddede vurgulandığı gibi, Köy Enstitüsü mezunu öğretmen, okul dışı yaşamında da, “Cumhuriyet Öğretmeni” olarak çalışmalarını sürdürecekti. Köydeki yaşamı oluşturan her unsur, eğitimin bir parçasıydı. Bu nedenle, bu yasal düzenlemeler, öğretmene geniş bir sorumluluk yüklüyordu.

Ulus-devlet oluşumunu ifade eden en önemli unsur, Kurtuluş Savaşı ile belirlenen ulusal sınırlardı. Bu sınırlar içinde bir vatan düşüncesi ve ulusal aidiyet duygusunu simgeleyen en önemli unsur ise, “Ulusal Kurtuluş Günleri” oldu. Bir ilin düşman işgalinden kurtulması ve bunun için bir tarih saptanması, o ilin Cumhuriyet içinde kimlik ayrımını oluşturuyordu. Enstitülerde yer alan çalışmalarda, bu yönde de etkinlikler,

ulusal duygu ve ortak geçmişi vurgulamak üzere yer alıyordu. Ahmet Lütü Dağlar (1987:25-26), müdürü olduğu Düziçi Köy Enstitüsü ile ilgili anlarında; Düziçi'nin “Kurtuluş Günü”nün saptanması ve bu günün Kurtuluş Günü olarak kutlanmaya başlamasında öncülük ettiklerini anlatıyor. Böylece, Düziçi köylüleri ile öğrencileri “ortak duygu, sevgi ve amaçta” birleştikleri ve birlikte kutladıkları bir gün belirlemişlerdi.

Enstitülerde uygulanacak eğitim programları da yasal düzenlemelerde öngörülen esaslara göre oluşturuldu. Ancak başlangıçta, Köy Enstitüleri'nde uygulanacak bir program hazırlanmamıştı. İlk yıllarda, eğitim ve öğretim faaliyetleri; Eğitimlik kursu, Köy Öğretmen Okulu deneylerinden hareketle ve İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan genelgeler ile sürdürülüyordu. Bu dönemde, en önemli gereksinim, enstitülerin eğitim faaliyetlerine başlayabilmesi için enstitülerin kurulması, binaların inşa edilmesi ve eğitim ilkeleri doğrultusunda çevre düzenlemelerinin yapılmasıydı (F. Oğuzkan, 1990:14). Çünkü, enstitülerin eğitim etkinliği, önceden hazırlanan okullarda çalışmalarına başlamadı. İlk yıllarda, öğretmenler ve öğrenciler, eğitim alanlarını kendileri oluşturdular. Daha önce, bir üretim alanı olarak kullanılmayan bu alanların, eğitime ve üretime açılması ilk kez enstitülerin kuruluşu ile gerçekleşti¹.

Enstitülerin uyguladığı eğitim yöntemi, diğer okullardan ayrılıyordu. Bu nedenle enstitülerin kuruluş amaçları ve özelliklerine göre program geliştirilmesi gerekiyordu. 1943 yılına kadar, elde edilen deneyimler sonucunda, öğretim programı hazırlandı. “İş ve üretim”in eğitim ile bütünleştirilmesi ilkesiyle hazırlanan programda; beş

¹ Şerif Tekben, (1976:149) “Bir Enstitünün Doğuşu”nu (Dicle Köy Enstitüsü) şöyle anlatıyor; “Diyarbakır-Ergani ilçesinde, önceden saptanan yerde yeni bir enstitü kurulacak. Bu iş Akçadağ'a veriliyor. Akçadağ, kendinden ayırabildiği insan ve araçlarla hemen buraya göç ediyor.1 Haziran 1944 günü Ergani istasyonundaki araziye çadırlar kuruldu, Bayrak direği dikildi, bayrak çekildi. Bir gün sonra, gün doğmadan her yanı dolduran kazma, kürek ve türkü sesleri, yıllardan beri hareketsiz yatan ovaya canlılık getirdi.”.

yıllık öğrenim süresinin, 114 haftası kültür dersleri, 58 haftası tarım dersleri ve çalışmaları ve 59 haftası da teknik dersler ve çalışmalara ayrılmıştı. Programda, kültür dersleri arasında yer alan Türkçe, Tarih, Coğrafya, Müzik ve Beden Eğitimi gibi dersler aracılığıyla, öğrencilere buldukları yörenin, kendi köylerinin kültürel değerlerini tanımaları, incelemeleri ve geliştirmeleri için olanaklar tanınıyordu. Program bu yönüyle öğrencilere, Cumhuriyet'in insan, yurt ve ulus sevgisi gibi değerlerini yaşantılar yoluyla kazandırmayı amaçlıyordu (F. Oğuzkan, 1990:22-23).

Eğitim ilkeleri, yaşamdan alınarak yeni şartlara göre uyarlanıyordu. Köy yaşamında bir dayanışma örneği olan “imece”, Köy Enstitüleri'nde eğitim yöntemi olarak uygulanıyordu. Köy Enstitüleri'nde yetişen köylü öğretmenler, köylü yurттаşla birlikte bu geleneği sürdürecektir ve köyle sınırlı olan imece alanı, tüm yurdu içine alacak şekilde yaygınlaşacaktı. Bu, aynı zamanda, Cumhuriyet yönetiminin halkçılık ilkesinde vurguladığı dayanışmacılık düşüncesiyle paralellik oluşturuyordu. Bulut'un (1990:59) “İmece Rüzgarları” şiirinin son dizelerinde belirttiği gibi, “imece” dayanışmanın, köyün vatanlaşmasının bir simgesiydi.

İşledikçe, kurdukça onurlanır gezerdik,
Ülkümüzün aydınlık büyük rüzgarlarında.
Bir imece değil, kutsal bir savaştı bu,
Vatanlaşır giderdik vatan ufuklarında.

Enstitülerdeki iş eğitiminin önemli bir parçası olan “imece” Köy Enstitüleri'nin kuruluş aşamasında çok önemli bir işleve sahipti. Daha önce faaliyete geçmiş enstitülerin öğrencileri, yeni açılacak olan enstitülerin binalarının yapımında yer aldılar. Kısa zamanda, pek çok enstitü bu sayede açıldı. Böylece, enstitülerde sıkça yer alan “hemşehri” tartışmaları da sona ermeye başladı. Özellikle Yüksek Köy Enstitüsü'nün kuruluşu, böyle

bir işbirliğinin ürünü oldu. Enstitülerdeki işe dayalı eğitimin temel unsuru olan imece, buradan mezun olacak öğretmenlerin, köylülerle yürütecekleri çalışmalarının da bir alıştırmasıydı. 4274 sayılı kanunla, köylerdeki bu geleneğin enstitü öğrencileri tarafından sürdürülmesi öngörülüyordu. Buna göre; “Devletin ve köy halkının umumi menfaatleri ve mukadderatiyle ilgili Millî Müdafaa, imece, asker ailelerine yardım, (...) gibi hususlarda köylülerle işbirliği yapmak ve bu işlerin icaplarına göre çalışmak” (Düstur.3. Tertip, C.23:583) öğretmenin göreviydi.

III. 1. 2. Köyü Modernleştirmek

Modernleşme, Cumhuriyet’in en önemli niteliğini oluşturuyordu. Modern bir ulus-devlet inşa edecek kurumlaşma, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren, hayata geçirilmeye çalışıldı. Bu süreçte okul; düşüncede, ekonomik yapıda, kültürel alanda, görünümde modernleşmeyi hızlandıracak en önemli kurum olarak yer alıyordu.

Okul, şimdi de enstitü olarak, köyde modernleşmeyi hızlandıracaktı. Devrimin modernleşmeyi algılama ve uygulama esaslarına paralel olarak, enstitü aracılığıyla, köyde de, tümünden bir yenileşme süreci gerçekleşecekti. Bu süreçte Cumhuriyet yönetimi, köyü sadece ekonomik bir etkinlik alanı olarak, teknolojik alanda değil, toplumsal bir değer olarak, sosyal, kültürel yapısını da modernleştirmeyi hedeflemişti.

Cumhuriyet dönemi modernleşme yaklaşımı, değerlerini Batı’dan örnek alıyordu. Bu değerler, evrensel ilkeler olarak alınacak, bunlarla birlikte var olan değerler korunarak, ulusal modern kültür yaratılacaktı. Bu amaçla Cumhuriyet yönetimi; siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel alanda, art arda yenilikler gerçekleştirdi. Ancak, başta Mustafa Kemal olmak üzere, Cumhuriyet’in önder kadrosunun amacı, kentlerde başlayan

bu dönüşümü köylere de taşıyabilmektir. Köy Enstitülerinin kuruluşunda bu amaç önemli bir etken olarak yer alıyordu. Aylık Ansiklopedide Köy Enstitüleri; köye Batı medeniyetini götüren kurum olarak tanımlanıyordu. Buna göre;

Kuruluş yıllarının ağır şartları içinde yürütülebilen işlere göğüs gerecek kız ve erkek ülkücü öğretmenlerle öğrencilerin yaratıcı, her şeye çare bulucu çalışmaları olmasaydı, bunların hamleleri millî bir dâva olarak ele alınıp Büyük Millet Meclisi, hükümet ve devleti idare edenler tarafından desteklenmeseydi Köy Enstitüleri yaratılamazdı. Onun için enstitüleri, Cumhuriyet inkılâbının hızıyla doğan, millî enerjinin mahsulü olan ve modern manalı çalışma usullerine uyarak Türk köylüsünü Batı medeniyetinin nimetlerine kavuşturmak hedefi güden bir zihniyetin yarattığı kurumlar olarak kabul etmek lazımdır (İ.H.Tonguç, 1998b:405).

Enstitüler kentlerden uzak, köylere yakın alanlarda kurulacak ve modern bir köy olarak inşa edilecekti. İ.H. Tonguç enstitüleri adeta modern Cumhuriyet köyünün prototipi olarak geliştirmeyi hedefliyordu. Enstitülerin özelliklerini anlatırken bu kurumları şöyle tanımlıyordu:

Enstitüler modern bir köy gibi kurulmuştur. Eskiden kalma binalardan faydalanan bir iki enstitü istisna edilecek olursa diğerlerinin projeleri her şeyi tamam ideal, bir köy örneğidir. Öğrenciler bu kurumlarda temiz ve güzel yolları, elektriği, bağ ve bahçeleri, korulukları, oyun ve spor alanları, posta ve telefon tesisleri, radyosu sinema ve tiyatrosu, yüzme havuzu bulunan; rasyonel esaslara göre iş görülen bir köyde cereyan eden hayatı yaşayarak, öğretim programlarında yer alan bilgileri öğrenirler; okuma, müzik dinleme, millî oyunlar oynama, çeşitli teşkilleri idare etme, yardımlaşma, yüzme, bisiklet, motor veya motosiklet kullanma, kürek çekme, saz veya mandolin çalma, spor yapma, ziraat ve sanat işlerinde çalışma, hayvanlara bakma gibi, alışkanlıkları kazanarak yetişirler (İ.H. Tonguç, 1998b:418).

Köy içinde, zaten geçmişten kaynaklanan ve uzun süredir devam eden yerleşik bir kültürel yaşam varlığını sürdürüyordu. Cumhuriyet yönetimi, köyün var olan bu değerler yapısını tümünden reddetmiyordu. Hatta bunlar ulusal kültürün kaynağı olarak görülüyordu. Ancak, modernleşme değerleri ve araçları ile kurulan yeni ulus devlete,

evrensel kültür olarak benimsediği batı değerlerini, görünüm ve beğenilerini aktarmaya çalışıyordu. Köyde de, bu dönüşümü sağlamak gerekiyordu.

III. 1.2.1. Müzik, Dans, Tiyatro

Anadolu köylüsünün kültürel dokusunda müzik önemli bir yer alıyordu. Halk müziğinde kendi yaşamının, duygularının en yalın hali ifade ediliyordu. Ancak, Cumhuriyet modernleşmesi ile birlikte, müzikte de devrimin etkisi yer almış ve Batı müziği unsurları girmeye başlamıştı. Mustafa Kemal, müzik alanındaki gelişmelere önem veriyor, bu doğrultuda Montesquieu'nun, "Bir ulusun musikideki durumuna önem verilmezse, o ulusu ilerletmeye olanak yoktur" sözünü benimsiyordu. Batı müziği kalıpları ile modernize edilmiş ulusal müziği yaratmak amacıyla, bu dönemde, yurtdışından sanatçılar Türkiye'ye davet ediliyordu. 1935 yılında Türkiye'ye gelen Paul Hindemith, yaptığı çalışmalar sonucu raporlar hazırlayarak, çoksesli müziğin Türkiye'de benimsenmesi için bazı önerilerde bulunmuştu. Bu önerilerden biri, çağdaş ve ulusal Türk müziği bestecilerinin, köylere giderek halk müziğini tanımaları, "müziği yaşamaları" ve bundan sonra kendi bestelerinde bu müzikten yararlanmalarıydı. Yine davet edilen sanatçılardan ünlü Macar besteci Bela Bartok, halk müziği konusunda araştırmalar yapmış ve önerilerini bu yönde belirtmişti (Akaş, 1998:121-126).

Köy Enstitülerinde müzik eğitimi, Hindemith'in, Türkiye'de müzik alanında çalışmalara yön verirken vurguladığı gibi, "müziği yaşamak" olarak algılanıyordu. Müzik sadece bir eğitim unsuru olarak değil, yaşamın vazgeçilmez bir ögesi haline getiriliyordu. Enstitülerde günlük çalışmalar, halkoyunları ve ezgileri ile başlıyordu.

Enstitülerde yer alan müzik anlayışı, Köy Enstitülerinin temel kuruluş amaçları ile paralellik oluşturuyordu Halk müziğinin batı kalıpları ile geliştirilmesi, ulusal bir forma dönüşmesi ve tekrar enstitü mezunu öğretmenler aracılığıyla köye bu şekilde dönmesi, köyde yaşayan insanların beğenilerinin bu yönde dönüşmesi amaçlanıyordu. “...Cumhuriyet Türkiyesinin değerleriyle uyuşma halinde olan halk türkülerini teşvik etmekle Enstitüler, toplumsal ve devrimsel imkânları olan bir ulusal müzik yaratılması yolunda önemli adımlar atmışlardır” (Kirby, 1962:263). Enstitülerde, halk müziğine sıkça yer verilmesinin yanı sıra, öğrencilerin batı müziği beğenisinin geliştirilmesi yönünde de çaba sarf ediliyordu². Böylece, halk türkeleri ile batı müziği beğenisinden hareket ederek, Cumhuriyetin müzik devrimine paralel, çağdaş ve ulusal müzik yaratılması amaçlanıyordu.

Başlangıçta, Köy Enstitülerinde müzik eğitimi verecek kişi bulmak sorun oluyordu. Bu nedenle, enstitü çevresinde bulunan halk sanatçıları görevlendirildi. Daha sonra, müzik öğretmeni atanabilen enstitülerde, düzenli müzik eğitimine geçilebildi. Özellikle Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün Güzel Sanatlar Bölümü, gelişmiş bir müzik eğitimi veriyordu. Burada ders verenlerin çoğu Konservatuvardan, Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası'ndan gelen sanatçılardı. Üç yıllık bir eğitim sonucu, Köy Enstitüleri'nde görev alacak Yüksek Bölüm öğrencileri, çok sesli batı müziği beğenisi ile yetişiyor, keman, piyano çalmasını öğreniyor, halk müziklerini armonize ediyorlardı (P. Türkoğlu, 1997:281-285).

Müzik çalışmalarında, müzik aleti olarak; başta mandolin olmak üzere harmonika ve keman kullanılıyordu. Ahmet Adnan Saygun'un, bu yabancı müzik

² Aksu Köy Enstitüsü öğrencisi olan Pakize Türkoğlu, enstitüde müzik başkanlığı yapan Dursun Kut'un pikap ve amplifikatör ile enstitünün her yerinden duyulan müzik yayını yaptığını anlatıyor. Bu müzik

aletlerinin köylerde tutunamayacağı fikrine karşılık, enstitülerde müzik aleti olarak bu enstrümanlar seçilmişti. Temin etmesi kolay olması amacıyla da tercih edilen bu aletler, aynı zamanda, hem halk müziği hem de batı müziği için elverişliydi (Kirby, 1962:263). Doğrudan halk müziği aletlerini alıp kullanmak yerine, mandolin veya harmonikanın kullanılması elbette bir tercihti. Bağlamanın yerine mandolinin tercih edilmesi, sonradan sıkça eleştirilmişti. Başta da belirtildiği gibi, amaç, halk müziğine batı değerleriyle çağdaş bir form vermektir.

Kirby (1962:265), enstitülerde oynan halk oyunlarının da, modern toplumsal dansın öncülüğünü yapan bir nitelik taşıdığını ifade ediyor. Cumhuriyet'in eğlence ve beğeni anlayışı, kadın ve erkeğin birlikteliğini içeriyordu. Sadece kentlerde ve hatta kentlerin bile belli kesimlerinde sınırlı ölçekte görülen bu dönüşüm, bir anlamda Köy Enstitüleri öncülüğünde köylere aktarılmaya çalışılıyordu. Kız ve erkek öğrencilerin birlikte katılıp, yanyana oynadıkları oyunlar, Cumhuriyet modernleşmesinin de önemli bir adımıydı. Ancak, yine Kirby'nin (265) belirttiği gibi halk oyunlarının modern dans gibi oynanması dışında, enstitülerde modern dans eğitimi verilmiyordu.

Cumhuriyet'in kültürel modernleşmesi, müzik dışında sahne sanatları alanında da bir dönüşüm yaratmayı amaçladı. Müzikte olduğu gibi, çağdaş tiyatrunun yaratılması için, Batı tarzı benimsenmişti. Batı tarzında modern bir tiyatrunun geliştirilip yaygınlaştırılması için, Halkevleri kentlerde öncülük yapıyordu. Köyde modern tiyatro ise, yine enstitüler tarafından kurulacak ve geliştirilecekti. Bu konuda enstitülerin, köylülerin de katıldığı eğlence gecelerinde, yeterli teknik imkanlara sahip olmasalar da, temsil ve piyeslere yer veriliyordu. Geleneksel ortaoyunu, tuluat, köy seyirlik oyunları, tiyatro

yayınlarında halk türküleri yanı sıra klasik batı müziği parçalarını da yayınlayarak öğrencilerin klasik batı

unsurlarından faydalanarak geliştirdikleri oyunlar dışında, Batı tiyatrosunun eserleri de sahnelenmeye başlamıştı. Bu konuda asıl katkı, elbette Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Bölümünün çalışmaları ile gerçekleştirildi. 1944 yılında, Köy Enstitülerinin 4. Kuruluş yılı yıldönümü kutlamalarında, Sofokles'in "Kral Oidipus" oyunu sergilenmişti. Sonraki yıllarda da, klasik batı tiyatrosu oyunları sergilenmeye devam etmişti.

Enstitülerde müzikte olduğu gibi, tiyatro alanında da amaç, Batı eserlerini alıp aynen uygulamak değil, onu geleneksel halk kültürünü çağdaştırma amacıyla kullanmaktı. Batı sanatını yaratan değerleri almak ve halkın yaşamında, eğlencelerinde yer alan müzik, dans, tiyatro unsurlarından yararlanarak ulusal kültüre ulaşmak amaçlanıyordu. Arifiye Köy Enstitüsü müdürü Süleyman Edip Balkır, enstitüdeki tiyatro çalışmaları konusunda, Sabahattin Eyuboğlu'nun fikrini almak istediğinde, Eyuboğlu şu önerilerde bulunur:

Kendi eserimizi oynayacağız diye çocuklara kötü örnekler vermeye hakkımız yoktur. Bu işte şimdilik Avrupalılar bizden usta. Fizik kimya kitapları gibi tiyatro örneklerimizi de onlardan alacağız. Fakat Darülbeydi gibi, konservatuvar gibi züppece değil. Yalnız metni alacağız. Oyunu kendi rengimizle, kendi imkânlarımızla, kendi anlayışımızla oynayacağız. Köyde, pek iptidai de olsa, bazı tiyatro unsurları vardır. Bunları da kendimize maletmeye çalışacağız. Sadece soytarılıktan, taklitten, el şakalarından ibaret olanları atacağız, işlenebilecek olanları seçeceğiz. Çocukları bunları işlemeye, kendi davalarına, fikirlerine maletmeye teşvik edeceğiz (Başaran, 1990b:53-54).

Görüldüğü gibi, burada yatan temel olgu, müzik çalışmalarında olduğu gibi, ulusaldan evrensele uzanan bir çizgiyi yakalamaktı.

Enstitülerde, tiyatro çalışmalarına yön veren bu ilkeler doğrultusunda çalışmalar geliştirildi. Öğrenciler, zamanla kendi geliştirdikleri oyunları sergilemeye

başladılar. Bunların içinden en çok bilineni “Bizim Köy”³ oyunudur. Bu etkinlikler içinde öğrencilerin köy ortaoyunlarından esinlenerek oynadıkları “İbiş’le Memiş” gibi oyunlar yanı sıra, “Köy doktoru” gibi öğretici oyunlar da yer alır.

III.1.2.2. Köye Girecek Modernleşme Araçları: Elektrik, Radyo

Enstitüler aracılığıyla ve önderliğinde, köye girecek olan modernleşme unsurları arasında elektrik ve radyo da önemli yer alır. Enstitülerin kuruluş döneminde, gerekli binalar inşa edildikten sonra gerçekleştirilmeye çalışılan ilk iş, enstitüye elektrik getirmektir. Tüm zorluklara rağmen, Köy Enstitüleri’nin hepsi kuruluşlarından kısa bir süre sonra aydınlatıldı.

Dönemin en önemli haberleşme araçlarından biri, kuşkusuz radyo idi. Türkiye’de, 1926/27 yıllarında, radyo yayınları özel işletmeler tarafından yapılmaya başlanmıştı. Ancak İtalya, Almanya ve Sovyetler Birliği’nde, radyonun siyasal iktidarlar elinde etkin bir araç olarak kullanılışı ve 1930’lu yılların başında, siyasal iktidarın ekonomik ve toplumsal hayata daha fazla müdahale etme eğilimi gibi nedenler, Türkiye’de de radyonun devletleştirilmesine yol açmıştır. Cumhuriyet yönetiminin, toplumsal yaşamı yönlendirme aracı haline gelen radyoda, kadınlara, çocuklara, gençliğe yönelik yayınlar ile işçi ve köylülüğe, siyasal iktidarın görüşlerini açıklayan yayınlar yapılıyordu. Özellikle 1940’lı yıllarda radyo, “Hükümetin ağzı, milletin kulağı” olarak değerlendiriliyordu (Kocabaşoğlu, 1983:2732-2734).

³ “Bizim Köy” adlı oyununun ortaya çıkışı enstitülerde geliştirilmek istenen ilkelere bir örnektir. Batı değerleri, eserleri almabilir ancak bunlar köy gerçeklerini anlama ve ifade etmede kullanılacaktır. Bizim Köy oyununun ortaya çıkışı ise şöyle: 1945 yılında Hasanoğlu Köy Enstitüsü’nün Açık Hava Tiyatrosu’nda, Ankara Devlet Konservatuarı temsil kolu Amerikan oyun yazarı Wilder’in “Bizim Kent” oyununu sergiler. Bir Amerikan kasabasında yaşanan günlük olaylara yer veren oyunu öğrenciler kendi aralarında tartışır. Birkaç

Radyo, “Öğretmen Cumhuriyet”in yurttaşları ile tek yönlü kurduğu bir iletişim kanalıydı. Köy Enstitüleri ile, bu aracın köylere de girmesi isteniyordu. 4274 sayılı kanunda Köy eğitim ve öğretmenlerinin vazife ve salâhiyetleri arasında, “köy halkını radyodan âzami derecede faydalandırmak” (Düstur. 3.Tertip, C.23:583) da yer alıyordu.

Yasal düzenlemeler ve uygulamalar çerçevesinde, özetle; enstitülerde köy hayatının, temel etkinliklerinden uzaklaşmadan, yeni değerlere göre modernleşme öğelerini benimseyecek olan öğrenciler aracılığıyla, modern cumhuriyet değerleri köylere taşınacaktı.

III.1.3. Köy Üretimini Ulus Ekonomisiyle Bütünleştirmek

Yeni bir ulus-devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti, siyasal alanda Osmanlı Devleti’ni tasfiye ederek, pek çok alanda ulusçu bir eksende yenileşmeyi sürdürmekteydi. Bu süreçte, ekonominin de yeni kurulan bu ulus-devlet ekseninde yeniden kurgulanması gerekmekteydi. Cumhuriyet ekonomisi, her şeyden önce savaştan çıkmış bir ülkenin ekonomisiydi. Üstelik Lozan Antlaşması ile uluslararası statüde bağımsız, yeni kurulmuş bir ulus olarak kabul edilse de, antlaşmada Osmanlı ekonomisinin bağımlılığını sürdüren pek çok unsur yer alıyordu. Cumhuriyet’in ilanından önce, 17 Şubat 1923’te toplanan İzmir İktisat Kongresi ile ekonomiye bir yön verilmeye çalışılsa da, ülke içindeki var olan ekonomik temel ve 1929 dünya ekonomik buhranı, Cumhuriyet ekonomisini belirleyen asıl gelişmeler oldu. Cumhuriyetin ekonomik yapısı, “Devletçilik” olarak sistemleştirildi.

hafta sonra Enstitünün Temsil Kolu bu oyunun sahne tekniğini alarak “Bizim Köy” adlı oyunu sergiler. Oyun sonra pek çok enstitüde oynanmıştır. Oyunun ortaya çıkışı ve özellikleri hakkında bkz. Makal, 1997:51-52

Devletçilik ilkesinin temelinde, sanayileşme yer alıyordu. Ancak, ülkede var olan ekonomik temel, tarımsal üretimdi. Bu nedenle, Cumhuriyet yönetimi, Şükrü Kaya'nın; (akt. Kuruç, 1987:176) "Bizde köylünün ocağı tütmezse fabrikanın bacası söner" ifadesinde belirttiği gibi, sanayileşmenin gelişmesi için tarımsal üretimin artırılması gereksinimi, bu alanda da ekonomik gelişmelere yön verdi. (Bkz. Nedenler Kısmı). Bu nedenle, sanayileşmenin gelişmesi için devletin öncülük ettiği gibi, tarımsal üretimin artması için de devlet düzenlemeler yapmalı, bir program oluşturmalıydı. Özellikle, sanayileşmede girişilen uygulamalarda gelişmeler olurken, tarımsal üretimin artmaması üzerine, 1930'ların ikinci yarısında, hükümetin ekonomik politikası, tarımsal alanda tasarılar geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştı. Bu konuda yapılacak girişimlerle ilgili olarak, Başbakan İsmet İnönü programın ilkelerini şöyle ifade ediyordu:

Sanayide hem istihsal (üretim), hem gelir arttığı halde ziraate istihsal artmamıştır. Halbuki ziraatin artma devresine girmesi, sanayi ilerlemesi ve müdafaa (savunma) kuvvetlerinin artması için en sağlam yol ve başlıca şarttır. Şimdiye kadar şimendifer ve sanayi işlerinde olduğu gibi, 1937'den itibaren ziraatimizi ve çiftçilerimizi kalkındırmak için mühim paralar tahsis edeceğiz (ayıracağız). Planlı ve iştirakli (katılımlı) bir çalışma devresine girmek lazımdır. Düşündüğümüz ilk plan 1000 zirai kombina üzerine tesis olunacak ve dört senelik bir tecrübeye göre temin ve teksir olunacaktır (geliştirilecektir) (Kuruç, 1987:177).

Tarımsal üretimin artması için belirlenen bu programa göre, köylünün üretim yapacağı toprağa sahip olması ve üretimin modernleştirilmesi esas alınmıştı. Toprak reformu, 1937 yılında, gerçekleştirilmeye çalışıldı. Üretimin modernleştirilmesi için de, devlet zirai kombineler ve başka araçlarla köylünün üretim tekniğini geliştirmeye çalıştı. Tüm bu çabalar, küçük üreticinin yaşamına çok az ulaştı ve üretim etkinliğinin artmasını sağlayacak bir altyapıya dönüşmedi. Köy Enstitüleri, köyde Cumhuriyet'in hedeflediği ekonomik yapıyı kurmaya yönelik bir eğitim kurumu olacak şekilde örgütlendi. Enstitülerdeki eğitim bu yönde şekillendi.

Kongar, (1998:123) Türk Devrimi ile ilgili olarak, “üstyapı araçları kullanılarak, bir toplumda altyapısal değişimler yaratma yönteminin en güzel örneğidir” değerlendirmesini yapmıştır. Köy Enstitüleri, Kongar’ın bu değerlendirmesinde belirtilen düşüncenin en belirgin örneğini oluşturur. Enstitüler aracılığıyla köye, Cumhuriyet’e ve modern kültüre ait siyasal ve toplumsal değerlerle birlikte, üretim açısından da modernleşme araçlarının girmesi ve köy ekonomisinin geliştirilmesi hedeflenmişti. Bu nedenle tarımsal üretimin modernleştirilmesi çalışmalarında en önemli adımlardan biri de, kuşkusuz Köy Enstitüleri oldu. Üstelik köy çocukları aracılığıyla, yani zaten aynı üretim çevresi içinden gelmiş, köyü içinden canlandırmayı hedefleyen enstitüler, yine köylerin yakın çevresi içinde, birer “kalkınma ocakları” (Başgöz, 1995:229) olarak faaliyetlerini sürdürecekti. Enstitüler ve buradan yetişen öğretmenlerin görev yaptığı köylerle kurulacak bağlantı aracılığıyla, tüm köy üretimleri, gelişmiş bir düzeyde, ulus ekonomisiyle bütünleşecekti.

Eğitimde üretim faktörü ve iş eğitimi ise, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren, eğitim düşüncesi içinde yer alıyordu. Eğitimin, yaşanan dönüşüme paralel her etkinlikte olduğu gibi, ekonomik dönüşümde de toplumsallaştırıcı ve yaygınlaştırıcı etkisinden yararlanma hedefleniyordu. Mustafa Kemal, 17 Şubat 1923’te toplanan İzmir İktisat Kongresinin açılışında yaptığı konuşmada, bu konuya da değiniyordu:

Arkadaşlar bence yeni devletimizin, yeni hükümetimizin bütün esasları, bütün programları iktisat programından çıkmalıdır. Çünkü demin dediğim gibi herşey bunun içinde mündemiçtir [yerleştirilmiştir]. Binâenaleyh [Bundan dolayı] evladlarımızı o suretle talim ve terbiye etmeliyiz, onlara bu suretle ilim ve irfân vermeliyiz ki, âlem-i ticaret, ziraat ve sınıatte ve bütün bunların faaliyet sahalalarında müsmîr [verimli] olsunlar, müessir [işleyen] olsunlar, faâl olsunlar, amelî [pratik] bir uzuv olsunlar. Binâenaleyh maarif programımız gerek iptidâî tahsilde, gerek orta tahsilde verilecek bütün şeyler bu nokta-î nazara göre olmalıdır (Afetinan, 1989:68).

1930’lu yıllarda, ekonomide devletçilik uygulamaları çerçevesinde, “iş eğitimi” daha fazla etkinlik kazandı. Ancak, eğitim sistemi içinde en belirgin yer alışı ve işlevsel olarak uygulanışı Köy Enstitüleri ile oldu.

“İş eğitimi” ve “üretici eğitim”, enstitülerde uygulanan eğitimin temel ilkesiydi. İ. Hakkı Tonguç’a (1998a:664) göre; “uygulanmayan bilgi boş ve lüzumsuz bilgidir. Bilmek demek yapmak demektir.” Enstitülerde, bu doğrultuda yürütülen eğitimde, öğrencilerin yaptığı her etkinlik, sadece bir alıştırmaya niteliğinde değil, doğrudan bir üretim etkinliği idi.

“İş”in eğitimdeki yeri ve işlevi ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları Batı’dan ve Batılı düşünürlerden öğrenen Tonguç, bu fikirlerin, Batı’da yer aldığı ve uygulandığı haliyle Türkiye’de aynen alınıp uygulanamayacağını farkında idi. Batı’da iş eğitimi, özellikle sanayileşme ile bağlantılıydı. Bu süreçte, Batı uygarlığının gelişimi ve Türkiye ekonomisi ile ilgili karşılaştırmalar, Tonguç’u Türkiye’ye özgü, işe dayalı eğitim ilkeleri oluşturmaya yöneltti. Köy Enstitüleri, bir anlamda, Türkiye’nin sosyo-ekonomik temelinin dayandığı yapının sonucuydu. Köy Enstitülerinin, özgün bir eğitim sistemi olarak gelişiminde bu yapı belirleyiciydi. Var olan bu temel üzerine, modern bir toplum ve ekonomik yaşam inşa etmek, Köy Enstitülerinin hedefleri arasındaydı.

Köy Enstitülerinin kuruluş kanunu olan 3803 sayılı kanun ve teşkilat kanunu olan 4274 sayılı kanunda da, enstitülerin “üretim işlevi” ve “köy ekonomisini geliştirici yönü” açıkça belirtilmiştir. Bunu birkaç madde ile belirtmeye çalışırsak;

1- Köy Enstitüleri tarımsal üretim yapılabilir alanlarda kurulacaktır. (3803 md.1) Bir-iki istisna dışında, Köy Enstitüleri tarımsal üretime elverişli ve geniş arazilerde kurulmuştur.

2- Köy Enstitüleri'nden mezun olanlar, köyde görev yapacaklar, eğitim ve öğretim faaliyetleri dışında, üretim açısından da köylüye örnek olacaklardır. Köyün üretimini geliştirmek ve ekonomik yapısını canlandırmak görevleri arasındadır (3803 md.6 ve 4274 md.10).

3- Köy Enstitüleri'nden mezun olanların geçimlerini sağlama aracı yine üretimdir. 20 lira ücretle çalışacak olan öğretmenlere, devlet ayrıca üretim için gerekli araçlar (3803 md.11) ve görev yaptıkları okula tahsis edilecek bir arazi verecektir (3803 md.12,13,14). Öğretmen, üretim yapacağı bu araziden elde edeceği gelirden de yararlanabilecekti.

Enstitülerde, iş ve üretim ilkesiyle eğitim alan öğrenciler, Cumhuriyet'in toplumsal olduğu kadar ekonomik etkinliklerini de köye taşıyacak öğretmenleri yetiştirecekti. İ. Hakkı Tonguç (1998a:664) köy öğretmenini şöyle tanımlıyordu:

Köy, işten kaçan, nefret eden pasif öğretmene değil, işi seven, ona sarılan, iş vasıtasıyla yurdu şenlendirecek olan canlı, hareketli öğretmene muhtaçtır. Yeni öğretmenler, bireyleri iş içinde yoğura yoğura, sâkinleri saadet denizinde yüzen bir vatan yaratmalıdırlar. Yurt, yoksul insanların değil, varlıklı ve mesut insanların yurdu haline gelmeli; onun her tarafından neş'e, sağlık ve bahtiyarlık fişkırmalıdır. Bu ülküye yaklaşmanın ana şartlarından biri, köye iş yapmasını bilen öğretmeni ve iş araçlarını sokmaktır.

Böylece, enstitü mezunu öğretmenin sorumluluk alanı, okulun dışına taşarak tüm köyü içine alan genişlikte tutuluyordu. İş eğitimi ilkesiyle yetişen öğretmen, bu ilkeyi yaşamının bir parçası haline getirerek, köyü ve ülkeyi ekonomik olarak canlandıracaktı.

III.1.3.1. İş Eğitimi ve Üretim

Öğretim programlarında iş eğitimi ve üretime yönelik iki alan yer alıyordu. Birincisi; her öğrenci için ortak iş ve üretim alanı olan tarım, ikincisi; yeteneğe, cinsiyete göre belirlenen teknik meslek eğitimi.

Programdaki tarım dersi ve çalışmaları, tüm derslerin dörtte birini oluşturuyordu. Tarım ders ve çalışmalarına kız ve erkek öğrencilerin tümü devam edecek ve konular erkek ve kız öğrencinin özelliklerine göre belirlenecekti. 1946'da enstitülerde meydana gelen değişim, özellikle iş eğitimi ve üretim unsurunu etkilemişti. İş eğitimi alıştırma niteliğine dönüştürülmüştü.

Enstitülerde, programda yer alan dersler ve çalışmalar çerçevesinde enstitülerin konumuna, toprağın yapısına ve çevrenin iklimine göre tarımsal üretim dallarının hepsine yer veriliyordu. Ağaçlandırma, meyvecilik, fidancılık, bağcılık, sebzeçilik, çiçekçilik, tarla tarımı, hayvancılık, kümes hayvancılığı, balıkçılık başlıca tarımsal faaliyetlerdi. Bu çevrede, önceden varolan bitki çeşitleri, öncelikle geliştirilmeye çalışılırken, daha sonra çevrede olmayan ürünler de denenerek, çevreye uyanlar geliştirilmeye çalışıldı (T. Yücel, 1990:242).

Üretime yönelik iş eğitimi ilkesi çerçevesinde, enstitülerde tarımsal üretim faaliyetleri önemli bir yer tutuyordu. 3803 sayılı yasaya göre, enstitülerin tarıma elverişli

alanlarda kurulması öngörülüyordu. Ancak, enstitülerin kuruluşunda tarımsal üretim için elverişli koşulların oluşturulması, üretime hazır hale getirilmesi zaman aldı. Çünkü, uygulamada enstitülere tarıma elverişsiz, o güne kadar tarım yapılmamış, sulama imkanı olmayan kıraçlar, yamaçlar, bataklıklardan yer verilmişti. Beşikdüzü, Arifiye, Gölköy ve Ernis Köy Enstitülerinin ise, geniş arazileri dahi yoktu. Diğer enstitülerin ise arazileri 671 dekarla 5000 dekar arasında değişiyordu. Bu nedenle, enstitülerin ilk kuruluş yılları üretim için gerekli hazırlıkların yapılması ile geçti (T. Yücel, 1990:238). Öğretim kadrosu ve ilk öğrenciler bizzat bu etkinlikler içinde yer aldı. İş ve üretim, her şeyden önce geliyordu. 1943 öğretim programında da, bu konu göz önünde tutularak, şöyle bir açıklama getiriliyordu.

Acele yapılması gereken bina, yol, köprü, su arki açılması, belli bir müddet içinde bitirilmesi zaruri ekim, hasat, harman kaldırılması gibi önemli işler çıktığı takdirde gereğine göre yeter sayıda veya bütün talebe ve öğretmenler, bütün gün veya birkaç gün bir veya birkaç hafta müddetle aynı işte çalıştırılır (Köy Enstitüleri Öğretim Programı, 1943:3).

Bu çalışmalar sonucu, enstitülerde üretim önemli rakamlara ulaştı. Örneğin, Beşikdüzü Köy Enstitüsünün tarımsal arazisi az olması nedeniyle, İ. Hakkı Tonguç'un, Enstitüsü müdürü Hürrem Arman'a, "senin tarlan Karadeniz olacaktır" sözünden sonra, Arman (1990:408) yapılan çalışmalar sonrası, 1945 yılında, enstitünün balıkçılık açısından ulaştığı noktayı rakamlarla şöyle ifade ediyor:

1945 yılında balık işletmesi, iki balıkçı motoru, 1 nakliye motoru, 18 kayak, 2 hamsi ırgırı, 1 palamut ırgır, 3 manyat, 3 barabat, 3 molozma ve 30 kalkan ağı ile Karadenizin en güçlü ve örgütlü bir balıkçılık kuruluşu haline gelmişti. Bütün bu varlıklar elde edilen deniz ürünleri ile sağlanmıştı. 1945 yılında 500 ton hamsi, 60.000 çift palamut, 45 ton diğer balık ürünleri ile rekor bir düzeye ulaşılmıştı. Karadeniz, Beşikdüzü Köy Enstitüsü'nün gerçekten bir tarlası haline gelmişti.

İş eğitimi ve üretime yönelik çalışmaların ikincisi, teknik meslek eğitimi idi. Enstitülerdeki tüm öğrenciler, cinsiyetlerine -kız ve erkek öğrenciler için ayrı- ve yeteneklerine göre, bir alanda da yetiştiriliyorlardı. Erkekler için; I- Köy demirciliği (Nalbantlık, motörcülük), II- Köy dülgerliği (Marangozluk), III. Köy yapıcılığı a. Tuğlacılık ve kiremitçilik, b. Taşçılık, c. Kireççilik, d. Duvarcılık ve sıvacılık, e. Betonculuk. Kızlar için; Köy ev ve el sanatları a. Dikiş-biçki, nakış, b. Örücülük ve dokumacılık, c. Ziraat sanatları (Köy Enstitüleri Öğretim Programı, 1943).

Köy yaşamında, genellikle fazla farklılaşmamış iş ve üretim faaliyetlerini, bu yönde farklılaştırma ve meslekleştirme girişimi, modern ekonomik yaşama geçişte önemli bir aşama olarak yer alıyordu. İ. Hakkı Tonguç'a göre, Batı uygarlığının ayırt edici özelliği, ekonomik yaşamın ihtisaslaşması ve meslekleşmesi idi. Modern eğitim sistemi, modern toplumsal ve ekonomik yaşamın farklılaşmış ve karmaşıklaşmış yapısına göre düzenlenmeliydi. Buna göre, modern ekonomik yaşama geçişte, Türkiye'de uygulanan eğitim, köylünün de ekonomik farklılaşması ve meslekleşmesini sağlamalıydı (Kirby, 1962:98-100). Köy Enstitülerinde, öğrencilere verilen teknik derslerin ve bu yönde bir mesleği öğrencilere kazandırmanın dayanağı bu düşünce idi.

III. 1.3.2. Kooperatifçilik

İş eğitimi ile doğrudan üretime yönelik gerçekleştirilen çalışmalar sonunda elde edilen ürünün değerlendirilmesi sorunu ise, yine enstitü öğrencilerine kazandırılmak istenen kooperatifçilik çalışmaları ile çözümlenmeye çalışılıyordu. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren kooperatifçilik, özellikle küçük üreticinin desteklenmesi amacıyla yer almaya başladı. Cumhuriyet yönetimi, "köylünün ürettiği toprağa sahip olması" düşüncesi

gerçekleşmeyince; ulus eksenli siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısına ters düşen toprak ağalarına karşı, küçük üretici köylüyü desteklemenin bir aracı olarak kooperatifçiliği geliştirecek yasal zemini hazırlamaya çalıştı. (Bkz. II. Bölüm Nedenler Kısmı)

Özellikle 1930'lu yıllarda, aydın çevreler, dergiler aracılığıyla kooperatifçiliğe yer veriyordu. 1930 yılında, Muhittin Birgen tarafından İzmir'de yayımlanmaya başlanan *Türk Kooperatifçisi* adlı dergide, kooperatifçiliğin ekonomik boyutu kadar siyasal ve toplumsal yönüne değiniliyor ve kooperatifçilik, halkçılık ilkesi ile bağdaştırılıyordu. Buna göre; kooperatif türü örgütlenmeler aracılığıyla, sınıf mücadelesi ortadan kalkacak, zengin fakir ayrımı olmadan toplumsal dayanışma gerçekleşecekti (Toprak, 1998:33). Bu düşünceyi köye uyarladığımızda; topraksız köylü, küçük üretici, toprak ağaları arasında yer alan farklar ortadan kalkacak ve köyde toplumsal dayanışma engeli, kooperatif çatısı altında bir örgütlenme ile aşılacaktı.

Köy Enstitülerinde kooperatif, başlangıçta öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kuruldu. Enstitülerde üretim unsuru geliştikçe kooperatifler gelişmeye ve işlevleri artmaya başladı. Öğrenci velileri ve çevre köyler de, Köy Enstitülerinin kooperatiflerinden yararlanıyorlardı. Enstitü kooperatifleri, kendi ürünlerini bu yolla değerlendirdikleri gibi, enstitü çevresindeki köylülerin ürünlerini de değerlendirecek kadar gelişti. Özellikle II. Dünya Savaşının, küçük üretici için olumsuz koşullarında kooperatifler, hem enstitüler hem de çevre köyler için önemli bir işleve sahipti.

Kooperatifçilik çalışmalarına, öğrenciler de doğrudan katılıyorlar, böylece "Zirai İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik Bilgisi" dersini pratikte uygulayabiliyorlardı.

Kültür dersleri arasında yer alan bu dersin amacı özetle; öğrenciye köy ekonomik yapısını tanıtmak, bu ekonomik alanda yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve öğrencilere kooperatif kuracak ve işletebilecek bilgiyi kazandırmak olarak belirtiliyordu (Köy Enstitüleri Öğretim Programı, 1943:144).

Enstitülerde, kooperatif çalışmalarına doğrudan katılan ve kuramsal olarak bu ders çerçevesinde, köy ekonomisi içinde kooperatifçiliğin önemini kavrayan öğrenciden beklenen, öğretmen olarak atandığı köyde bir kooperatif örgütü kurmasıydı. Böylece, kendi kendine yeten kapalı köy ekonomileri, kooperatif örgütlenmeleriyle, ulus ekonomisine katkıda bulunan üretim alanına dönüşecekti. Köy Enstitülü öğretmen, ekonomik alanda da, doğrudan Cumhuriyet'in köydeki temsilcisi haline geliyordu.

III.2. Niçin Köy Çocukları?

Köy Enstitüleri'nin fikri kaynaklarını, köy çocuklarını alıp köye göre öğretmen yetiştirme düşüncesini, İsmail Mahir Efendi'ye, yani II. Meşrutiyet dönemine kadar götürebiliyoruz. Ancak böyle bir eğitim uygulaması, Köy Enstitüleri olarak kendine özgü eğitim ilkeleriyle ve koşullarıyla, 1940'lı yıllarda, yani II. Dünya Savaşı'nın ve ülke içindeki diğer faktörlerin etkisiyle, Türkiye ekonomisinin zor günler geçirdiği bir dönemde uygulamaya geçirildi. Enstitülerin kuruluşları ve eğitim etkinliklerine başlaması için güç koşulların aşılması gerekiyordu.

Bazı enstitülerin kuruldukları çevrenin bir kısmı yüzyıllardan beri insan eli dokunmamış yerler oldukları için buraları önce yılanlardan, akrep ve kertenkelelerden temizlemek; enstitü dolaylarındaki bataklıkları kurutup sivrisinekleri yok etmek zaruretiyle karşılaşmıştır. Enstitülerin binaları yapılıncaya da mesele bitmiyordu. Çünkü bu binaların aralarına yol yapmak,

kanalizasyon borularını döşemek için şehirlerde olduğu gibi belediyeler imdada yetişmiyordu. Bu işleri de öğretmen ve öğrenciler göğüslemek zorundaydı (İ.H. Tonguç,1998b:403).

Öğrencilerin tüm bu işleri göğüsleyebilmeleri için, Başgöz'ün (1995:231) deyimiyle; “işe, sert çalışmaya dayanıklı” olmaları gerekirdi. Bu nedenle köy çocukları, enstitülerdeki çalışma koşullarına daha uygun görünüyor ve bu amaçla enstitülerin öğrenci tercihini oluşturuyordu.

Enstitülerde öğrenim görmek üzere, sadece köy çocuklarının tercih edilmiş olması, Cumhuriyet'in köye yönelik politikaların da paralellik oluşturuyordu. Bu sayede köyü içinden canlandırmak mümkün olacak ve Cumhuriyet değerleri, köyde kökleşecek ve sürekliliği sağlanacaktı.

III.2.1. Köyü İçinden Canlandırmak

Cumhuriyet değerlerini köye taşıyacak, köyü dönüştürecek, köyü içinden canlandıracak olan yine köyün içinden seçilmişti. Köy Enstitüleri'nde öğrenim görecekle ve tekrar köylerine öğretmen olarak dönerek, köyü “Cumhuriyetleştirecek” köy çocukları olacaktı.

Cumhuriyet eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri; eğitimi yaygınlaştırmak, tüm yurttaşlara en azından temel eğitimi verebilmektir. Bunun için, her şeyden önce, yeterli öğretmene ihtiyaç vardı. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, var olan öğretmen okulları geliştirilmeye ve mümkün olduğunca sayıları arttırılmaya çalışıldı. Ancak, kentlerde açılan bu okullarda, çoğunlukla öğrenim görme şansına, yine kentte

yaşamını sürdüren ailelerin çocukları sahip olabiliyordu. Mevcut öğretmen okullarından mezun olanlar, köy kökenli de olsa, köylerde öğretmenlik yapmak istemiyordu.

Köy Enstitüleri'ne sadece köylü, köy okulunu bitirmiş çocuklar alınacaktı. Köy Enstitüleri'ne sadece köy çocuklarının alınması ile birincisi; resmiyette olmayan ancak pratikte çok belirgin olan fırsat eşitsizlik ortadan kaldırıyor, ikincisi; buraya öğrenci olarak gelen çocuk, yine köyde öğretmenlik yapacağını biliyordu. Bununla birlikte, yasal düzenlemeler ve özendirici unsurlarla, mezun olan öğrencilerin köylerde çalışması için düzenlemeler yapılmıştı.

Köy Enstitüleri'nde öğrenim görecektelen öğrencilerin sadece köy çocuklarından seçilmesi Köy Enstitüleri'nin kurucusu, kendisi de köy kökenli olan "Köylü İsmail Hakkı"nın üzerinde önemle durduğu bir konuydu. Ona göre; (İ.H. Tonguç, 1998a:19) "her işte temel ve malzeme olabilecek madde köyde gömülü idi." Bu yaklaşımı kentlilerin köylere bakış açısı ile yakından ilgiliydi. Ona göre; köydeki değerler yıkılmadan, köylüler kendi değerleri ile birlikte Cumhuriyet değerlerini benimsemeli ve yaşamlarına geçirmeliydi. Ona göre; "Kitabî bir terbiye ile yetişmiş olan yarı münevverler, köylüyü ancak kendilerine benzetildikten sonra bir kıymet haline gelebilecek zannediyorlardı. Halbuki karakter, iş yapma kabiliyeti, zihniyet bakımından köylünün onlara benzemesi memleket için en büyük felâketlerden biri olacağını idrak etmek lazımdı" (1998a:26-27). Köy Enstitüleri girişimiyle, İ.H. Tonguç köydeki ve köylüdeki tüm değerleri ortadan kaldırmadan, köyü canlandırmayı hedeflemişti.

Tonguç'un fikirleri ve bu doğrultuda Köy Enstitüleri'nde yer alan eğitim ilkeleri ve uygulamaları, Cumhuriyet'in "halkçılık ilkesi" ile de paralellik oluşturuyordu.

Cumhuriyet Halk Partisi'nin kılavuz kitapları arasında çıkan Muhittin Celâl Duru, “Köy ve Köycülük” adlı çalışmasında; “Türkiye gibi, nüfusunun çoğu köylü olan ülkelerde, toplumsal bünyenin en karakteristik vasıflarının ancak köylerde görülebileceğini ve incelenebileceğini” belirtiyordu (Toprak, 1998:62). Devrimin yenileşme dinamikleriyle, modern bir toplum yaratabilmenin ön koşulu, evrensel değerleri benimsemek olarak kabul edilmişti. Ancak, ulus temelli toplumsal bağları oluşturacak değerler ise; halk kültürüne, halkın çoğunluğunu oluşturan köylüye ve köy yaşamında korunan değerlere dayanacaktı. Tek Parti dönemi halkçılık ilkesinin temel özelliğini bu düşünce oluşturuyordu (Toprak, 1998:52-64).

Köy Enstitüleri'nin öğrencileri, köy çocukları olacaktı. Yani burada eğitim görecektir olan öğrenciler, zaten ulusal değerlere kaynaklık eden köy yaşamından geliyordu. Köylü çocuklar, enstitülerde yer alan eğitim ile modern kültürü oluşturan evrensel değerleri tanıyacak ve benimseyecekti. Böylece, Cumhuriyet'in hedeflediği modern ulusal kültür bileşkesi, enstitü öğrencisinde kendiliğinden oluşacaktı. Bu öğrenciler, köyüne öğretmen olarak döndüklerinde, bu değerleri köy yaşamına aktaracaklardı ve köyde Cumhuriyet'in hedeflediği dönüşüm gerçekleşecekti.

Köy Enstitüleri'nde yer alan eğitim ilkeleri ve hedefler de, enstitü öğrencisi olarak köy çocuklarının seçilmesinin bir başka nedeniydi. Cumhuriyet, köyde sadece toplumsal ve kültürel değil, aynı zamanda ekonomik yaşamda da dönüşüm yaratmak istiyordu. Devletçilik ilkesinin tarım politikaları, köylüye yeterince ulaşmamış ve etkili olamamıştı. Ekonomik etkinliklerde de köydeki canlanmayı, enstitülerde üretime dayalı iş eğitimi ile yetişmiş köy çocukları gerçekleştirecekti. Enstitülerde, mümkün olduğunca, modern tarım yöntemleri ve araçları ile yetişen öğrenciler, köyelerine öğretmen olarak

döndüklerinde, bu modern yöntemleri ve araçları köylerinde geliştirecekti ve köylülere bu şekilde örnek olacaktı.

Köy Enstitüleri ile köyde canlanmayı arttıracak bir başka unsur da, kız çocuklarının da bu eğitimden yararlanabilmeleridir. Köy Enstitülerinde eğitim gören kız öğrenciler ve daha sonra köylerinde bayan öğretmenler Cumhuriyet'in köydeki görünümü olacaktır. Öğretmenlik kadınların Cumhuriyetle birlikte daha yoğun bir şekilde yer aldıkları mesleklerden biriydi.

III.2.2. Köye Kök Salmak

Dışardan bir fide getirerek bunun köyde tutmasını, ardından meyve vermesini beklemektense, Köy Enstitüleri ile zaten köyün iklimine, suyuna alışık olan köy çocuklarını yetiştirmek amaçlandı. Böylece, onlar aracılığıyla, köyde Cumhuriyet değerlerinin kökleşmesi ve gelişmesi sağlanmış olacaktır.

Köyde, okul olarak kurumsallaşmış bir eğitim kurumu olmadan da varolan değerler, kültürel birikim, başta aile olmak üzere, yetişkin nesil tarafından çocuklara aktarılmaktadır. Tonguç'a (1997:104) göre; köyün kültür yaşamında, bu döngünün dışında, köye yeni değerler katabilmenin önkoşulu, "ona yeni kıymetleri kendiliğinden katmakta olan ve henüz, mevcut eski kültürü de tamamen benimsememiş bulunan nesli ele alarak; bu nesle yeni bir hayat tarzı yaşatmak ve onu akılcı bir şekilde yeni kıymetlerle sürekli beslemektir."

Köy çocuklarını kendi yaşam alanları, kendi kültürel ortamları dışına çok fazla çıkarmadan, ancak yeni değerleri benimseyecek ve öğrenecekleri bir ortamda –Köy

Enstitülerinde- eğiterek, onların tekrar köylerine, bu yeni değerleri aktaracak kişiler olarak göndermek bu döngüyü kırmanın önemli bir unsuruydu.

Köyde, önceden yerleşen ve nesillerce aktarılan, yeni nesillerin üzerinde çok fazla etkisi olmadan sürüklenip giden yaşam biçimi ve değerleri yerine, Cumhuriyet ve modern yaşama dair değerler yerleştirilip kökleşmesi, enstitü mezunu, köyde örnek/öğretmen tarafından gerçekleştirilecekti. İ.Hakkı Tonguç, *İlköğretim Dergisi*'nde yazdığı açık mektup aracılığıyla, mezun olan öğrencilerden bu sorumluluğu taşımalarını istiyordu. Köyde yeni bir toplumsal yaşamın yaratıcılığını, bu öğretmenlerden bekliyordu. Buna göre;

Çalışma sırası şimdi sıra size geldi. Her biriniz ıssız bir köye dalarak oradaki geri hayat şartlarını düzeltmeye, yüzyıllardan beri okul yüzü görmeyen çocukları eğitmeye başlayacaksınız. En ıssız, en durgun diyarlara hareket, canlılık, neşe sokacaksınız. Hayattan bıkmış, dünyadan bütün ümitlerini keserek kendi kendini ayırmış, bir softanın peşine takılma yüzünden hayat görüşünü değiştirerek hayali ve meçhul bir aleme bağlanmış olan ortaçağ insanlarına yeni hayat telakkileri götüreceksiniz. Geçmiş uzun yıllardan beri süre gelen ve onları kasıp kavuran ekonomik, sosyal mahiyetteki geri hayat şartlarına kölelik etmekten onları kurtaracaksınız, hür ve mesut insanlar haline getirmenin yollarını bulacaksınız. Diri, yaşama yetisi kuvvetli bir toplumun temelini atacaksınız (İ.H. Tonguç, 1990:141).

III.2.3. “Köylü Elitler” Yetiştirmek

Köy Enstitüleri ile, köy çocuklarının seçilmesinin en önemli nedenlerinden birisi kuşkusuz, Cumhuriyetin köye ve köylüye ulaşabilmesinin en temel yolu, aynı yaşamın içinden gelmiş, köylülerle aynı dili konuşan öğretmenler aracılığıyla olacaktı. Enstitülerde, yeni fikirlerin, yeni yaşamın bir parçası olmuş köylü çocuk, öğretmen olarak yetiştirilecek ve köyüne öğretmen olarak döndüğünde, köydeki dönüşümü hızlandıracaktı.

Karaömerlioğlunun (1998:68) ifadesiyle, Köy Enstitülerinde yetiştirilen “köylü elitler” aracılığıyla, köyler ve kentler arasındaki iktisadi ve toplumsal uçurum kalkacaktı.

Bilgiyi, yaparak, yaşayarak öğrenen enstitü öğrencisinin kültürel donanımının ve birikiminin gelişimi için de, yöntemler geliştirilmeye çalışılıyordu. Eğitim ilkeleri ve uygulamalarıyla, çok yönlü bir kurum olan enstitüler, başta öğrenciye kitap okuma, serbest tartışma, fikirlerini paylaşma yetisini geliştirmeyi amaçlıyordu. Böylece öğrencilere, hem iş hem de fikri üretim alışkanlığı kazandırılmaya çalışılıyordu. Yeni fikirlerin ve güzel sanatların gelişimine özen gösterilen enstitüleri Tütengil (1948: 17), Rönesans hareketi olarak tanımlıyordu.

Köy Enstitüleri’nde serbest okuma saatleri, günlük çalışmaların, derslerin, etütlerin dışında yapılıyordu. Okuma, sadece eğitimin değil, yaşamın bir parçası haline getirilmeye çalışılıyordu. Bu saatlerde başlangıçta, daha çok öğretmenlerinin tavsiye ettiği kitapları okuyan öğrenciler, kitap seçiminde serbesttiler. Enstitülerde öğrencilerin en çok okuduğu kitaplar ise, Milli Eğitim Bakanlığı’nca basılan Dünya Klasikleridir. Hümanizmacı Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in öncülüğünde, bu dönemde, dünya edebiyatından çeviriler yapılarak, dünya kültürü Türkiye’ye aktarılıyordu. İsmet İnönü’nün, Savaştepe Köy Enstitüsü’nü ziyareti sırasında karşılaştığı bir durum, Köy Enstitüleri’nde kitap okuma alışkanlığının bir göstergesidir:

[İsmet İnönü] tuğla ocağına giderken, kümes nöbetçisi Hatice’yi görüyor. Çağırıp azık torbasında ne olduğunu soruyor. Peyniri, ekmeği ve köftesi olduğunu söylüyor öğrenci. Başka ne var, açtırıyor torbayı. Milli Eğitim Bakanlığı’nın klasikler dizisinden yayımlanmış olan Sophokles’in *Antigone* kitabı çıkıyor. İnönü’nün gözleri yaşıyor, yanındaki Genelkurmay Başkanı Abdurrahman Paşa’ya dönüp, ‘Paşam, görüyorsunuz bu klasikler daha yeni çıktı. Ankara’da bile okunmuyor, ama benim çocuklarım *Antigone* okuyor. Köylümüz, kentlimiz,

erimiz generalimiz kumanyasına ne zaman kitabı da ekleyecek duruma gelirse, o gün Türkiye gerçekten kurtulmuş demektir' diyor (P. Türkoğlu, 1997:251).

Okudukları kitaplar, öğrencilerin ufuklarını açıyor, yaratıcılıkları geliştiriyordu. Ancak, Köy Enstitüleri'nin en çok tepki gören etkinliklerinden olan okuma alışkanlığı ile serbest okuma saatleri, 1947 değişikliğinden etkilendi. 20 Mayıs 1947 tarihli bir genelge ile serbest okuma saatleri, ders kitaplarının okunmasına çevrildi (Gediklioğlu, 1971:202-203).

Öğrencilerden; okudukları kitapları, kendi ifadeleriyle özetlemeleri isteniyordu. Böylece yazma yetilerinin gelişmesi de teşvik ediliyordu. Öğrencilerin, yazma konusunda istekleri ve gösterdikleri başarılar yazıların yayınlanması gereksinimini yaratınca, enstitüler dergiler de çıkarmaya başladı. İvriz ve Akçadağ Köy Enstitüleri, kendi dergilerini çıkarıyordu. Özellikle 1945'te, Hasanoğlan Köy Enstitüsü tarafından çıkarılmaya başlanan *Köy Enstitüleri Dergisi*, öğrencilerin bilimsel çalışmalarının ve yaratıcılıklarının ürünü olan kapsamlı bir çalışmaydı (Başaran, 1990a:29-32). Tüm bu birikimler, Türk Edebiyatı'na da yansdı. Enstitü mezunu pek çok aydın yazar yetişti. 1950 yılında, bu birikimler ilk olarak, Mahmut Makal'ın *Bizim Köy* adlı çalışması ile ürün verdi. Ardından, bu üretken kuşaktan pek çok bilim adamı, yazar ve sanatçı çıktı.

IV. BÖLÜM: HEDEFLER, UYGULAMALAR VE SORUNLAR

Kuruluşlarının ardından, 61 yıl geçmiş olmasına rağmen, Köy Enstitüleri hâlâ güncelliğini koruyarak, yeni tartışmalar ve yeni yaklaşımlar ile gündeme gelmektedir. Sadece pedagojik değil; siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel açıdan getirilen açılımlar, bu kuruluşların, Cumhuriyetin eğitim yapısı içinde, farklı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu tartışmalar, aynı zamanda, enstitülerin çok yönlü boyutları içeren, kapsamlı bir eğitim kurumu olduğu gerçeğini ortaya çıkarıyor.

Türkiye koşulları ve eğitim yenilikleri içerisinde farklı bir anlam ve önem taşıyan enstitüler, pek çok hedefi içeren bir proje niteliğindedir. Günümüze değin, hakkında yoğun tartışmaların ve yorumların yapıldığı Köy Enstitüleri olgusu önceden belirlenen hedefler ve enstitülere yüklenen anlam çerçevesinde, gerçekten kısa bir süreci kapsar. Bu kısa süreç içerisinde gerçekleştirilebilenler ve gerçekleştirilmek istenenler açısından, Köy Enstitüleri olarak örgütlenen yapı işlevini tamamlamış mıydı? Türkiye'nin, II. Dünya Savaşı ve sonrası değişen koşulları içinde varlığını sürdürmesi mümkün müydü? Kapatıldıktan sonra, tekrar açılabilir miydi? Bu sorulara yanıt aranması, kapatılma nedenleri ve sonrasında getirilen tartışmalar çerçevesinde, enstitülerin süreklilik ve olabilirliğini Türkiye koşulları açısından değerlendirmeye çalışmak ve bu bağlamda Köy Enstitüleri olgusunu anlama çabasıdır.

IV.1. Bedeni Yükümlülük

Köy Enstitülerinin temel eğitim ilkesi, önceki bölümde de değinildiği üzere, iş ve üretime dayanıyordu. “İş içinde, iş aracılığıyla, iş için eğitim” sözleriyle ifade edilen bu

ilke ile çalışma, enstitü yaşamının en önemli unsuruydu. “Araştırmanın, gözlemin, deneyin ve işin üretimin, yaratıcılığın olmadığı yerde eğitimin, bireysel ve toplumsal kurtarıcı bir yararı olmadığına inanılıyor ve bu tutum her alanda uygulanıyordu” (Geray ve diğerleri, 1968:9).

17 Nisan 1940'ta, Köy Enstitüleri faaliyete geçerken açılan okullarda eğitimin sürdürülebilmesi için ilk olarak derslikler, yemekhane, yatakhane gibi binaların tamamlanması gerekiyordu. Çünkü enstitülerde eğitim, daha önceden, altyapısı tamamlanmadan başladı. Ekonomik kaynağı çok az oranda devlete, ama daha çok iş ve üretim etkinliğine dayanan enstitülerde, bu binaların yapımı büyük oranda öğrenciler tarafından gerçekleştirildi. Galip Akın'ın (1998:19) ifadesiyle; “Yüzlerce öğretmen, binlerce öğrenci, usta öğretici, yönetici, tam bir iş ve üretim seferberliği içinde, durmadan, dinlenmeden çalıştılar. Okullar bir anda inşaat alanı oldu, tarım alanları da üretim ünitelerinin çalışmaları ile coşku dolu günler yaşadı.”

Çalışmaların büyük bir coşku ile sürdürülmesi, kişilik eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilmesi; enstitü çevrelerinin, öğretmen ve öğrencilerinin anılarında sıkça karşımıza çıkan yaklaşımdır. Bu coşku dolu, ifadeler öğrencilerin şiirlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Pamukpınar Köy Enstitüsü öğrencisi Arif Arslan (Köy Enstitüleri Dergisi, 1945:551) “El Ne Der Bilmem” şiirinde, çalışma ve eğitim ülkülerini büyük bir coşku ile ifade ediyor.

Kazmayı, küreği alınca ele,
Nasırlı tabanım inince bel'e,
Alnımdan toprağa dökülen sele,
Kan mı der, can mı der, el ne der bilmem?
Ne zaman başeğdim söyleyin güce?

Bende bulunanlar ele bilmece,
 Kalkarım yataktan karanlık gece
 An mı der, tan mı der, el ne der bilmem?
 Elimde meşalem, köylere gitsem,
 Ne mutlu yurt için, ben bir ümitsem,
 Can mı der, şan mı der, el ne der bilmem?
 (Dileğim: her köyü bir cennet etsem)

Diğer taraftan, aynı eserlerde çalışmanın getirdiği yükümlülükler ve o yaştaki çocuklar için zorlukları, satır aralarından veya doğrudan okunuyor. Yine Galip Akın'ın (1998:20) yukarıda belirtilen ifadelerini takip eden sayfalarda şunları okuyoruz:

Biz yapı kolu öğrencileri lojmanlarımızı kendi ürettiğimiz tuğlalarla yaptık. Çimento yoktu. Marangozlar tavanlara çita çaktılar. Biz yapı kolu öğrencileri katıkları harçlarla tavan sıvası yapıyorduk. Zor iştir harcı tavana yapıştırmak. Onbeş yaşındaki ustaların bilek kasları bu işi yaparken sıvayı çitalara yapıştırmak için zorlanıyordu. (vurgu .B.) Gözümüz tavanda olduğundan dökülen kireçli sıva yakıyordu gözlerimizi. Çatı ve tavan için çimento ve kereste olmadığından kemerli uzun derslik ve yatakhaneler yaptık. Öğretmenimiz Emin Kuten bize tuğladan kemer ördürmek için ne yöntemler denedi. Sabırlıydı, elleri duvar örerken makine gibi çalışırdı. Bazen kemeri bitirmek için çalışma saatini uzatırdı. Kızardık kendisine. Ama kemer yarım bırakmaya gelmezdi. Oyunun kuralı bitirmektir kemer.

Oyunun kuralı, enstitülerdeki eğitimin bedeni bir yükümlülüğe dayanması mıydı? Eğitimin iş ve üretime dayandığı bu sistemde, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları eğitim süreci, onları bir iş gücü olarak kullanılmasına mı dayanıyordu? Bu konuda farklı yaklaşımlar ve değerlendirmeler yer almaktadır.

Enstitülerdeki eğitimin büyük ölçüde iş eğitimi düşüncesi çerçevesinde oluşturulması ve bu etkinliğin alıştırma niteliğinde değil, doğrudan üretime dayalı olması, İ. Hakkı Tonguç'un üzerinde önemle durduğu bir ilkeydi. Burada yer alan çalışmaların niteliği hakkındaki yaklaşımını değerlendirmeye çalıştığımızda, Tonguç'a göre; eğitimde

iş, zorunluluk değil sorumluluğa dayanmalı ve asla keyfi olmamalıdır. Ancak fedakarlık gerektiren bir durumdur.

Bu çerçevede, Köy Enstitüleri'nde, öğrencilerin gerçekleştirdiği her iş etkinliğinin bir amacı olmalıydı. “İşbölümüne göre türlü işlere dağılacak kümelere, yapacakları işin önemini, memlekete, millete ve onların şahıslarına temin edici faydalar anlatılarak iş gördürülür. Öğrencilere angarya şeklinde, manası anlaşılmayan işlere bu kurumlarda asla yer verilmeyecektir” (İ.H. Tonguç, 1998b:89).

Öğrenciler arasında, işbölümüne dayalı esaslarda, dengeli dağıtılan işlerin amacı ve önemi belirtilerek, öğrencilerin sorumluluk duyguları geliştirilecekti. Bu sorumluluk, öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılmalıydı. Bu konuda ilginç bir örneğe, İ. Hakkı Tonguç'un (1998a:663) bir çalışmasında rastlıyoruz. Akçadağ Köy Enstitüsü'ne gelen bir öğrencinin aktardıkları, öğrencilere işin zorluklar taşımaya rağmen bir sorumluluk olarak nasıl aşılınmaya çalışıldığını gösteriyor. Buna göre;

Birgün, istasyona gidip orada, tuğla taşıyacağımızı söylediler. Sabahleyin erkenden kalkıp – yedi kilometre doğudaki- istasyon yolunu tuttuk. Taşıyacağımız tuğla yığınlarını görünce, çok canım sıkıldı. Burası, köyde hayallediğim okula benzemiyordu. Tuğlaları taşımaya koyulduk. İkinci gün, birkaç arkadaş, toplanarak payımıza düşen tuğlaları hayvan tutarak çekmeyi kararlaştırdık. Bunu müdürümüze duyurduk. Teklifimizi kabul etmedi. Bizi toplayarak: “Hükümet, bu tuğlaları taşıtabilir. Fakat, hükümetin gayesi o değildir. Memleketimizin, iş içinde yetişmiş, bilgisini işle uygulayan insanlara ihtiyacı var”, dedi. Köy Enstitülerinin bu maksat için açıldığını anlattı. Çare kalmadı; tuğlaları sırtımızla taşıyacaktık. Bunu göze alamayanlar okuldan kaçtılar. Tuğla taşıma işini üç günde bitirip okula döndük.

Benzer örneklere, Köy Enstitülü öğrencilerin anılarında rastlamak mümkün. Apaydın'ın (1983: 76-80), enstitü öğrenciliği sırasında, bir bayram anısı da çalışma azmi ve zorlukların üstesinden gelme iradesine dayanan bir örnek olarak yer alır. Kışın

ortasında, bir Kurban Bayramı'nda, enstitülerinin elektrik ve suyunu temin ettikleri Seydi Suyu'nun donması üzerine yaptıkları çalışma anlatılıyor. Öğrencileri, soğukta böyle bir çalışmaya ikna eden ise, enstitü müdürü Rauf İnan'ın konuşmaları oluyor. Soğukta pelerinleri içine büzülen öğrencilerin karşısına paltosuz çıkan İnan, öğrencilere, inanarak çalışmanın önemini Norveç'in Almanlar tarafından işgaline karşı gösterdikleri direniş ve iki kahraman askerin, eksi 40 derecede ülkelerini savunmalarını anlatıyor. Devamında, “onlara bunu yaptıran güç yurtseverlikti, aldıkları göreve bağlılıktı. Bir memleket işte böyle insanlar sayesinde kurtulur ve böyle insanların üzerinde yükselir” sözleriyle, öğrencileri soğuğa rağmen çalışmaya ikna ediyor.

Enstitülerde gerçekleştirilen eğitimi sürekli denetleyen, yönlendiren Tonguç, Enstitü müdürlerine de sık sık yazdığı mektuplarla telkinde bulunmakta ve çalışma ilkelerini açıklamaktaydı. Köy Enstitülerinin açıldığı yıl, henüz bir öğretim programlarının da olmadığı dönemde, enstitü müdürlerine sık sık, iş etkinliği ile ilgili yapmaları gerekenleri yazıyordu. Tonguç, (1990:34) “Müdürler, öğretmen, eğitimci ve talebe mesaisinden azami derecede istifade edebilmek için yapılacak işleri işbölümü dahilinde iyi tertiplemeli, bütün arkadaşlara, kendilerinden beklenen işlerin hududunu, istenen fedakarlığın sebeplerini anlatmalı, onlara iyi ve insanca muamele etmeli, çalışmanın ve tatilin tadını duyurmalıdır” diyordu.

Enstitülerde yer alan çalışma düzeni ve uygulamalarına bu yönde bir eleştiriyi, Kemal Tahir “Bozkırdaki Çekirdek” adlı çalışmasıyla ifade etti. Tahir; köy çocuklarının, enstitülerde, “azla yetinme yatkinliklarından yararlanarak en ağır işlerde gaddarca” çalıştırılmalarını romana konu olarak seçmişti (E. Tonguç, 1970:532). Tahir'e göre, enstitülerde köylü çocuklar, bedensel bir yükümlülüğe tabi tutulmuşlardır ve bu durumdan

Türk aydınları da sorumludur. Bununla ilgili olarak; “biz Türk aydınlarının halk düşmanlığımızı değilse bile, halka hiç acımadığımızı ispatlamıştır” (E. Tonguç, 1970:532) şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Enstitülerde iş ve üretim etkinliği ile bu ilkelere dayanan eğitim düşüncesine farklı bir yaklaşım da Karaömerlioğlu getirmiştir. Karaömerlioğlu, (1998:68) 1930’lu yılların Stalinist Rusya’sından bir örnekle, enstitülerde eğitim uygulama ve düşüncesini değerlendiriyor. “Stakhanov 1930’ların Stalinist Rusya’sında bir madencidir. Sürekli üretkenlik rekorları kıran bu kişiyi Stalin tüm topluma örnek olarak sunmuş ve madencinin çalışma yöntem ve disiplini Stakhavonizm denilen harekete yolaçmıştı”. Karaömerlioğlu, işte Sovyetlerdeki bu hareket ile, enstitülerin eğitim uygulaması ve düşüncesi ile bağlantı kuruyor. Ona göre; (68)

Bu yöntem teknolojik bir geri kalmışlık ve sermaye kıtlığında emek üretkenliğinin etik ve ideolojik kampanyalarla arttırılmasıydı. Köy Enstitüleri bir anlamda bu olguya çok benzemektedir. İnsan iradesinin herşeyi değiştirebileceği iradeciliği ve coşku, bağlılık ve fedakârlıkla çalışmanın kırsal Türkiye’nin sorunlarını, özellikle de üretkenlik sorununu, çözeceği beklentisi Enstitü düşüncesinin özünde vardır.

Enstitüler ile getirilen yükümlülük, sadece enstitü yaşamına özgü değildi. Bu sistem, özünde köylere “Cumhuriyet Okulu”nu götürmeye dayanıyordu. Enstitü eğitimi öğretmenleri yetiştiriyordu, köylüler de kendi üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirecekti. 4274 sayılı Köy Enstitüleri Kanununun 16. maddesi, köylülerin bu konudaki yükümlülükleri tanımlanıyordu. Buna göre;

Köy öğretmenlerinin tayin edilecekleri okulların binaları ve öğretmen evleri Maarif Vekilligince verilecek plânlara göre Köy Kanununa tevfikân [uygun olarak], bölge ilk tecdîsat müfettişî ile gezici başöğretmen nezaretinde köy ihtiyar heyetleri tarafından yaptırılır ve

öğretmen tâyin edilecek köylere keyfiyet üç yıl önce bildirilir. Köy bütçesinde de ona göre tedbirler alınır. Öğretmen işe başlamadan evvel okul binası ile öğretmen evi tamamen bitirilir. Köy okulları binalarının tamiri ve okulun daimi masrafları köy ihtiyar heyetlerince temin edilir (Düstur. 3. Tertip, C.23:585).

Köylüler “Cumhuriyet Okulu”nu kendileri inşa edecekti. Bu yükümlülük, temelde, kanunda da belirtildiği gibi Köy Kanununa dayanıyordu. Aslında, Köy Kanununda da yer alan ve getirilen bu tür uygulamalar sadece Türkiye’ye özgü değildi. II. Dünya Savaşı koşullarında, pek çok ülkede benzer uygulamalar yer almıştı. Savaşın getirdiği ekonomik problemleri çözmek üzere, hükümetler, halkın emek gücünü tasarruflarına almışlardı. Çalışmak, yurttaşların, ülke ve uluslarının kalkınması için taşıdıkları bir sorumluluk alanıydı. Karaömerlioğlu’nun belirttiği gibi; “...elbette hiçbir ülke bunları ‘zorunlu emek’ olarak sunmadı. Ancak nasıl sunabilirdi ki? Bu düşünce ve uygulamayı ulusların kalkınması için millî bir iş kampanyası olarak sundular. Ne var ki, uygulamaların özü dikkate alındığında, gerçekte bu uygulamalar ‘zorunlu emek’ tasarrufu dışında bir şey değillerdi”.

IV.2. Aydınlanmış Bireyler mi, Öncü Güçler mi?

Cumhuriyet; geleceğini, toplumsal alanda geçmişin dinsel cemaat bağlarını çözmüş, akılcı değerlerle bezenmiş yurttaşlara bağlamıştı. Ulusal aidiyet duygusuna dayanan yeni toplumsal değerler ile toplum yeniden üretilecekti. Aynı zamanda Cumhuriyetçi yurttaş; “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiler” olarak yetiştirilecekti. Bu yaklaşım itibarıyla, yurttaş bir yandan Cumhuriyetçi değerleri benimseyerek ve bu değerler ile oluşturulmuş “ortak yarar”a karşı sorumluluklar taşıyacak, diğer taraftan da kendi

özgürlük ve kanaatleri doğrultusunda yaşamına yön verecekti. Bu iki eksen arasında bir denge yaratma görevi okullara verilmişti.

Enstitülerde uygulanacak eğitim sistemi hakkında, İ. Hakkı Tonguç'ta ön plana çıkan düşünce, eğitimin özgürleştirici işleviydi. Mahmut Makal, Tonguç ile ilk kez karşılaşmalarını anlattığı olayda, aynı zamanda Köy Enstitüleri seferberliğinin anlamını kavradığını belirtiyordu.

“Nedir devletin vatandaşlara karşı görevleri?” diye soruyordu, dersimizin ‘Yurt Bilgisi’ olduğunu öğrenen Tonguç. Benden yanıt alamayınca, öğretmenimiz Mümtaz Sayın'a dönüp şöyle dedi: ‘Bunlar yedi yüzyıldır konuşturulmadıkları için, çocuğun durumunu doğal karşılıyorum. Konuşturun bunları. Konuşturun ve düşündüklerini söylemeye alıştırsın. İlk yapılacak iş bu (Makal, 1997:6).

Öğrencileri konuşmaya teşvik eden, vatandaşın devlete değil, devletin vatandaşa karşı görevlerini öncelikle öğrenciye soran Tonguç'un düşüncesinde, eğitimin özgürleştirici yönü, sadece enstitülerle sınırlı kalmayacak, köylere de yayılacaktı. “Köy insanı, öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet, yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar etmesin. Köyün sakinlerine, köle ve uşak muamelesi yapılmasın. Köylüler şuuruz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler.”(İ. H. Tonguç, 1998a:94)

Tüm bu özellikler yanında, enstitülerde yer alan değerler sistemine baktığımızda, vazife kavramı ön plana çıkmaktadır. Enstitü yaşamında ve sonrasında, topluma –köy ve köylüye- karşı öngörülen sorumluluklar ve görevler, her zaman öncelikli tutulmuştur. “Fedakarlık”, “irade”, “zorlukların üstesinden gelme” enstitülerin temel düşünce yapısını ifade eden kavramlardı. Cumhuriyet'in “örnek yurttaş”ı, enstitü mezunu

öğretmen için tasarlanan gelecekte “ideal bir evlilik” yapma, “ideal bir ev” kurma, önemli bir yer alıyordu. Daha 1914 yılında, İ. Mahir Efendi’nin önerisinde, böyle bir eğitimden geçirilecek kız ve erkeğin evlendirilmesinden doğrudan söz ediliyordu. Köy Enstitüleri uygulamasında da, bu okullarda yetişecek gençler için köydeki yaşamları –ideal köylü ailesi görünümü şeklinde- bir örnek alan oluşturacaktı. Cumhuriyet’in aile kurumuna yaklaşımı ve modernleşme projesi içindeki yeri, yine enstitüler aracılığıyla köye taşınmış olacaktı. Enstitü mezunu öğretmenlerin, köy içinde bu şekilde oluşturulan rolleri, onları Cumhuriyet’in köydeki görünümü olarak sunuyordu.

Eğitim ilkelerini belirleyen yasal düzenlemelerin ötesinde, enstitülere ruhunu veren uygulamalarıydı. Bilginin yaşama dönük değerlendirilmesi ve kullanımı, enstitülerin temel ilkesi olarak belirlenmişti. Bu yönde geliştirilen eğitim yönteminde, “iş” ve “çalışma” kadar okuma, okuduğunu anlama ve yaşama dönüştürme çabası önemli bir yer alıyordu. Eğitim yöntemi içinde; “serbest okuma saatleri”, “cumartesi toplantıları”, enstitüleri diğer Cumhuriyet okullarından farklı kılıyordu.

Tüm bunlarla birlikte, Köy Enstitüleri’nde köylü çocukların akılcı ve üretici eğitim ilkeleriyle, bilgi ve beceriyle donatılması ve Cumhuriyet’in yeni değerlerine özgü ilkelerle yetiştirilmesi ile, enstitü öğrencileri hem kendi hem de köy topluluğunun yazgısını denetleyebilme bilincine ulaşmıştı. Ancak, tüm enstitü mezunlarının, aynı duyarlılığa ve bilince sahip olduğunu söylemek güç. Bu bilince ulaşma ve köyün sorunlarını çözme amacıyla eyleme geçiş, sorunları hissetme derecesiyle yakından ilişkilidir. Aynı derecede, bu kişiye iktidar tarafından verilmiş yetkiler ve köy topluluğu içinde kabullenilme ile de bağlantılıydı. Köy Enstitülerini kuran CHP içindeki kadrolar tarafından, Köy

Enstitüleri'nin benimsediği eğitim modelindeki gelişmeler, öğrencilerin yetişme tarzı ve sonuçları itibariyle, tepkilere yol açtı ve enstitüler, kısa süre içinde kapatıldı.

IV. 3. Köy Enstitüleri'nin Kapatılma Nedenleri Üzerine Bir Yorum Denemesi

Köy Enstitülerinin kapatılma nedenleri üzerinde, şimdiye kadar değişik yorumlar yapılmıştır. Soruna duygusal değerlendirmelerle yaklaşanlar, Enstitüleri 14 Mayıs 1950 seçimleriyle iktidara gelen Demokrat Parti anlayışının kapattığını ısrarla vurgularlar. Ama 1940'lı yılların ikinci yarısından sonra, tek parti yönetimi içindeki sınıfsal ve toplumsal dalgalanmalar açıklanmadan, sorunu sadece iktidar değişikliğine bağlamak, kendi içerisinde eksik bir bakış açısidir. Cumhuriyet ideolojisini; köyün içerisinden çıkmış, aydınlanmış bireyler aracılığıyla köye yansıtarak, Türk köyünü ve köylüsünü içerden canlandırma projesi olarak, çağdaş pedagojik kuramları, ulusalcı bir öze uygulama amacıyla kurulan Köy Enstitüleri, bu amaca yönelik olarak, 17 Nisan 1940'dan çok partili parlamenter yaşama geçiş yılı olan 1946'ya kadar, bu niteliklerini koruyabilmişlerdi. Ama bu tarihten sonra, kapatılış yılı olan 1954'e kadar, yapılarından verilen ödünlerle, "iş içinde iş aracılığıyla" eğitim anlayışından uzaklaştırılarak, normal ilköğretmen okullarına dönüştürülmüşlerdir.

Sorun, sadece DP'nin muhafazakar tutumunda değil, CHP içerisindeki radikal kanatın, 1946'dan sonra, tek parti yönetiminin başlangıcından itibaren ısrarla sürdürdüğü radikal çağdaşlaşmacı tutumundan vazgeçmesi ve parti yönetici kadrolarının, oy kaygısıyla, bu çevrelere başlangıçta verdiği desteği çekmesi olarak da karşımıza çıkar. Köy Enstitüleri, II. Dünya Savaşı'nın başlangıcında, CHP içerisindeki Hümanizmacı kanat olarak nitelendirebileceğimiz, temsilcileri arasında; Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı

Tonguç, Saffet Arıkan gibi isimlerin bulunduğu, pedagoji alanında dünyadaki çağdaş gelişmeleri izleyen eğitimciler tarafından uygulama alanına konulurken, Cumhuriyet'in akılcı ve çağdaş yurttaş yetiştirme projesine uygun bir müfredatla donatılmışlardı.

Köy Enstitüleri ile ulaşılmak istenen hedef, sadece köylünün eğitilmesi değil, Türk köyündeki feodal ilişkiler ağının da değiştirilmesi idi. Türk köyünde, ilkel tarım metotları yerine çağdaş üretim tekniklerinin de devreye sokulması gerekiyordu. Bunun için, o tarihe kadar sığırtmaçlık ve marabalık yapmaktan başka bir şansı olmayan köy çocuklarına yönelerek, onlar aracılığıyla Cumhuriyet değerlerinde toplumsal bir bütünleşme ve çağdaş tarımın uygulamalı metotları köye yansıtılmak istendi. Bu amacın pratik bir sonucu da, Cumhuriyet yönetiminin baştan beri yapmak istediği, ama tek parti içersindeki sınıfsal dengeler yüzünden bir türlü uygulama alanına koyamadığı Toprak Reformu'nu gerçekleştirecek ara gücü yetiştirmek olacaktı. İsmet İnönü'nün, 1938'den sonra, CHP içersinde, İş Bankası Grubu olarak bilinen ve liderliğini Celal Bayar'ın yaptığı aferistler (iştakipçiliği) üzerindeki kesin denetimi ve yükselen tarım ve ticaret burjuvazisi karşısında, tek parti yönetimi içersindeki dengeleri koruma arzusu, 1940'lı yılların başlangıcında O'nu hümanizmacı kanatla bir ittifaka yöneltmişti. 1930'lu yılların, Şükrü Kaya ve Recep Peker gibi radikal milliyetçi isimlerini parti yönetiminden uzaklaştırmakla işe başlayan İsmet İnönü, siyasi yaşamının en önemli iki kararından birisi olarak nitelendirdiği Köy Enstitüleri uygulamasına onay vererek, II. Dünya Savaşı boyunca, Türk köyündeki üretim ilişkileri sürecini değiştirecek bir yapılanmanın temellerini atmıştı. Ama savaş koşulları bu amacın gerçekleşmesine engel oldu. Türkiye, II. Dünya Savaşı'na girmemesine rağmen, savaşın yarattığı bütün sosyo-ekonomik bunalımları yaşadı. İlan edilen genel seferberlik ve bir milyonun üzerinde bir orduyu besleme zorunluluğu, şeker ve un gibi temel tüketim maddelerindeki aşırı fiyat artışları ve enflasyonist yaklaşımlar, yeni

savaş zenginlerinin türemesine olanak sağladı. CHP içersindeki tarım ve ticaret burjuvazisinin temsilcileri, artık seslerini daha gür çıkarmaya başlamışlardı. 1945 yılında, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'na karşı yürüttükleri sert muhalefet, sınırlı bir toprak reformunun gerçekleşmesine olanak sağladı. Bu kanunla, büyük toprak sahiplerinin elindeki toprakların yerine, devletin elindeki kamu arazilerinin bir bölümünün, topraksız köylüye verilmesi öngörülmüştü.

Savaş ekonomisinin özellikle tarım kesimine yönelik ağır vergileri içermesi ve devletin bütçe açıklarını tarımdan sağladığı vergilerle kapama isteği, Milli Şef döneminin, Köy Enstitüleri bağlamında önemli bir çelişkisini içeriyordu. Bir taraftan aydınlanmış köylü yurttaşlar aracılığıyla, Türk köyünü, ağa-imam-muhtar baskısından kurtarmak ve köyü içerden canlandırmak, ama diğer taraftan da, savaş ekonomisinin yarattığı sıkıntıları, yine köylü üzerinde ağır vergilerle aşmak. Gerçi savaş yıllarında, “Varlık Vergisi” gibi uygulamalarla azınlıklara da ağır ekonomik yükümlülükler getirilmişti, ama bir yıldan az bir zamanda yürürlükte kalan Varlık Vergisi uygulaması, büyük şehirlerdeki ticaret sermayesinin el değiştirmesini sağlamış ve devlet eliyle yaratılmak istenen milli Türk burjuvazisinin, daha da palazlanmasına hizmet ederek, onlara siyasal iktidarda daha fazla söz sahibi olmalarının yolunu açmıştı. Yani Cumhuriyet'in başlangıcında, iyi niyetli bir amacın ürünü olarak tespit edilen “sınıfsız, imtiyazsız, dayanışmacı ve kaynaşmış bir millet” yaratma isteği, toplumsal gelişme yasalarının doğal bir sonucu olarak süreç içersinde farklı toplumsal ve sınıfsal katmanların belirginleşmesine ve siyasal iktidardan hak taleplerine sahne oldu. 1940'lı yılların başlangıcında, Cumhuriyet yönetimi bir taraftan o tarihe kadar çobanlık yapmaktan başka bir şansı olmayan köy çocuklarına; demokrasi, laiklik ve paylaşarak üretme gibi evrensel değerlerin önemini kavratmaya çalışıyor, ama diğer taraftan da sermaye birikiminin toplumsal paylaşımını dengeli bir konuma

ulaştıramıyordu. Oysa aydınlanmış köy çocukları, yükselen tarım burjuvazisinin önündeki en büyük engellerden birisi olarak görülmeye başlanmıştı.

Türk modernleşme tarihinin, iki yüzyıldır devam eden sorunsalı, modern-geleneksel çatışması, Köy Enstitüleri bağlamında da kendisini göstermekte gecikmedi. Bu dönüşüm açıklanmaya çalışılırken, II. Dünya Savaşı sonrasında, dünya konjonktüründeki değişimleri ve bu değişimlerin Türkiye'nin iç ve dış politikasında oynadığı rolü de gözden uzak tutmamak gerekir. Türkiye, savaş yılları boyunca izlediği denge politikasından sonra, temelleri Postdam ve Yalta Konferanslarında atılan, yeni dünya politikasına uygun stratejiler geliştirdi. Savaştan mağlup ayrılan Avrupa'nın, otoriter ve totaliter yönetimlerinin yerine, dünyada şimdi demokrasi rüzgarları esiyordu ve 23 yıllık tek parti yönetimi, dünya koşullarındaki bu yönelimleri de dikkate alarak, siyasal katılmayı farklı partiler ekseninde değerlendirerek, çok partili parlamenter sisteme geçiş çalışmalarına hız verdi. Savaş sonrası düzenlemelerde, "Soğuk Savaş" olarak adlandırılan bu yeni dünya düzeninde Türkiye, tercihini Batı Blok'undan yana kullandı ve Amerika ekseninde, bu bloğun temel argümanlarını sahiplendi. Truman Doktrini ve Marshall yardımlarıyla, Batı'nın askeri ve ekonomik kurumlarına eklenmeye çalışan Türkiye'nin bu tercihi yapmasında, kuşkusuz Stalin önderliğindeki Sovyetler Birliğinin, II. Dünya Savaşı'ndan sonra, Türkiye'nin, başta boğazların statüsünün değiştirilmesi olmak üzere, egemenlik haklarına müdahale etme isteği başrolü oynamıştı.

Türkiye, dış politika da denge diplomasisini, bu kez, Batı bloğu içersinde kalarak sürdürme isteğindeydi. Ama, Soğuk Savaş, bütün argümanlarıyla, Türkiye'nin iç politikasına damgasını vurdu. Komünizm düşmanlığı ve her çağdaş gelişmenin komünistlik suçlamasıyla değerlendirildiği bu Mc.Carthyci zihniyetten, Köy Enstitüleri de

nasibini aldı. Enstitüler hakkında, başta yeni kurulan Demokrat Parti temsilcileri ve CHP içerisindeki muhafazakar kanat, dayanakları olmayan, asılsız eleştiriler yöneltmeye başladılar. Eleştirilerin odaklandığı temel nokta, Enstitülerde komünizm eğitimi verildiği şeklindeydi. Bu yönelim, sadece Enstitüler üzerinde değil, Tan Gazetesi matbaasının basılması ve Cumhuriyet tarihine DTCF tasfiyesi olarak geçen; Niyazi Berkes, Behice Boran, Muzaffer Şerif Başoğlu ve Pertev Naili Boratav gibi öğretim üyelerinin üniversiteden uzaklaştırılmalarına, hatta şair ve yazar Sabahattin Ali'nin, karanlık bir cinayet sonucu öldürülmesine kadar varan, geniş bir kesim üzerinde yoğunlaşmıştı.

Bütün bu gelişmelerin sonucunda, CHP içerisindeki tek parti devrimlerini sürdürmek isteyen radikal kanat etkisizleştirildi. Türkiye’de, parlamenter demokrasinin en önemli sorunlarından bir tanesi olacak olan, “oy kaygısıyla dinsel düşüncelere taviz verme” olgusu konusunda, hem iktidar hem de muhalefet partisi temsilcileri adeta yarıştılar. Tek Parti döneminde, tutarlılıkla sürdürülen radikal laiklik uygulamalarından vazgeçilmişti. Üstelik iktidar partisi, DP’nin savaş yılları boyunca uygulanan ekonomik yaklaşımların halk üzerinde yarattığı bunalımları çok iyi kullanarak oluşturduğu muhalefet çizgisine karşı, etkili ekonomik önlemler alma yerine, DP ile aynı söylemleri kullanarak, kitleler karşısında politika üretmeyi yeğledi. Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile Demokrat Parti İstanbul İl Başkanı Kenan Öner arasında, Milli Eğitim Bakanlığı’nda komünizm propagandası yapıldığı iddialarıyla başlayan Milli Eğitim Bakanını etkisizleştirme planı, dönemin ünlü basın organlarına kadar yansıdı. İddialar arasında, Köy Enstitülerinde komünizm propagandasının bizzat Bakanın denetiminde yapıldığı gibi suçlamalar da yer alıyordu. Dönemin CHP yöneticileri, bu iddialar karşısında sessiz kalmayı tercih ediyorlardı. Sonuçta, yeterli siyasal desteği arkasında bulamayan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel görevinden istifa etti. Yücel, hukuk yoluyla hakkını

savundu, ama Cumhuriyet tarihinin en parlak Milli Eğitim Bakanlarından biri, Dünya Klasiklerinin Türkçe'ye kazandırılmasının öncüsü ve Köy Enstitülerinin uygulamadaki mimarlarından birisi artık yoktu. Onu, Köy Enstitülerinin asıl mimarı, enstitülülerin “Tonguç Baba”sı İlköğretim Genel Müdürü, İsmail Hakkı Tonguç’un görevinden alınarak, Talim Terbiye Kurulu üyeliği görevine getirilmesi, yani bir anlamda sürülmesi izledi. İsmet İnönü’nün başındaki CHP yönetimi, 1948’den sonra, enstitüler konusundaki tavrını tamamen değiştirdi. Hasan Ali Yücel’in yerine, Milli Eğitim Bakanlığına muhafazakar eğilimleriyle tanınan ve başından beri İ.Hakkı Tonguç’un pedagojik yaklaşımlarına karşı çıkan Sivas Milletvekili Reşat Şemsettin Sirer getirildi. Enstitülerin iç işleyişi, bu tarihten sonra, tamamen değiştirildi. Uygulamalı tarım dersleri müfredattan çıkarılarak, kültür dersleri arttırıldı

14 Mayıs 1950 seçimleriyle birlikte Türkiye, yeni bir siyasal iktidarın politik tercihlerine sahne oldu. Gerçi DP, CHP’nin içinden kopmuştu, ama temsil ettiği toplumsal taban ve sınıfsal tercihleri oldukça farklıydı. Başlangıçta, Tek Parti yönetiminden bunalan geniş toplumsal kesimlerin sözcülüğüne soyunmuştu, ama ekonomide liberal, siyasette ılımlı bir laiklik anlayışı ve Amerika eksenindeki dış politika yaklaşımları, CHP’nin 1920’li ve 1930’lu yıllarda sürdürdüğü vesayetçi ideolojiden hayli farklıydı. Dış borç sistemine dayalı bir kalkınma modeli ile, dışarıdan alınan ekonomik yardımların tarım kesimine yönlendirilmesiyle, özellikle kırsal kesimde yaratılan ekonomik refah ve tarımda makineleşme olgusu, savaş yılları sıkıntılarının üzerine eklenince, Köy Enstitüleri aracılığıyla köyü canlandırma projesinin asıl aktörleri olan köylüler, bu kez, kendi içlerinden çıkmış, onları aydınlatmak misyonuyla donatılmış Enstitülü öğretmenlere karşı “yaban” gözüyle bakar olmuşlardı. Enstitülü bayan öğretmenler, onların gözünde Çalığışu’nun Feride’si olmaktan çoktan çıkmışlardı .Ter ve sıcak ekmek kokulu “boz

urbalılar” engin Anadolu bozkırında, kendi kaderlerine terk edilmişlerdi.27 Ocak 1954’te, 6234 sayılı yasa, ile İlköğretmen okullarına dönüştürülerek, son darbe de vurulmuş oldu.

Dünya pedagoji ansiklopedilerine, Türk buluşu kurumlar olarak geçen,1963’de, UNESCO tarafından, tüm gelişmekte olan ülkelere örnek bir kalkınma modeli olarak sunulan enstitüler, işte bu gelişmeler ışığında kapatıldılar. Bir kez daha vurgulamak gerekir ki, dönüştürülmeye hazır bir sosyal yapı olmadan, ya da sosyal yapıyı dönüştürecek bir ideolojik tercih, net olarak oluşturulmadan, konjonktürel gelişmelere bağlı tercihler, bir süre sonra, kendi asıllarına dönmek gibi bir talihsizliği yaşamak zorunda kalıyorlar. Köy Enstitüleri deneyimi, bu olgunun en güzel örneklerinden birini temsil etmektedir.

IV. 4. Tartışmalar

Köy Enstitüleri’nin kuruluşunun temel nedenlerinden biri, Cumhuriyet’in eğitim politikaları içinde, ilköğretim sorununu çözümlenmek üzere faaliyete geçirilmesidir. Cumhuriyetin, eğitimin yaygınlaştırılması yönündeki çabaları, yeterli öğretmen yetiştirilememesi ve yetişenlerinde köylere gitmemesi gibi etkenler, Köy Enstitüleri’nin açılma nedenlerindendi. Köye göre yetiştirilmesi amaçlanan öğretmenler, köydeki eğitim sorununu çözecekti. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri, tamamlanmamış bir proje olarak karşımıza çıkar ve eğer enstitüler kapatılmasaydı, Türkiye’nin ilköğretim sorunu çözülmüş ve okulsuz, öğretmensiz köy kalmamış olacaktı. Köy Enstitüleri ile ulaşılmak istenen hedef, her köyü okula ve öğretmene kavuşturmaktı. Yapılan 10 yıllık plana göre, Köy Enstitüleri hareketi sürdürülseydi, 1956’da, okulsuz köy kalmamış olacaktı (Makal,1997:76; Gediklioğlu, 1971: 179-180).

Enstitülerin, işlevlerini tam olarak yerine getiremediği konusunda, bir başka değerlendirme “mümkün müydü?” sorusuna yanıt, oluşturmak üzere getirdiği yaklaşım ile Oya Baydar tarafından veriliyor. Baydar’ın (1976:30) getirdiği yaklaşım, enstitülerin kapatılma nedenlerini de içeriyor. Ona göre; Kurtuluş Savaşı kadroları tarafından gerçekleştirilen enstitü girişimi, köylere uzanarak, köyde bir varlık gösterirken, kendilerine çizilmiş olan sınırları aşacaktı. Böylelikle enstitüler, köylere kök salarken, sadece feodal değil, her türlü sömürü düzenine karşı bir bilinçlenme yaratacaktı. Bu durum değerlendirildiğinde, enstitülerin varlığını sürdürmesi ve tam olarak işlevini yerine getirmesi mümkün görünmüyordu.

Günümüze kadar devam eden eğitim sorunları içinde, en önemli konulardan biri olan eğitimin ekonomik kaynak sorunu, Köy Enstitüleri sistemi içinde çözümleniyordu. İş eğitimi ve üretime dönük eğitim anlayışı ile enstitüler, kendi ihtiyaçlarını karşılayan ve devlete ekonomik olarak çok fazla bağımlı olmayan kurumlardı. Köylülerin de, okul yapma zorunluluğuna dayanan Köy Enstitüleri sistemi ile, okulların yapım maliyeti de devlete bırakılmamıştı. Pakize Türkoğlu’nun (1997:522) ifadesiyle; “Eğer Enstitü politikası sürseydi, Türkiye’de bugün eğitimin ekonomik kaynağı diye bir sorun olmayacağı, bölgelerdeki o büyük işletmeler kendi giderini sağlayacağı gibi, köyler, okulların giderini, yapımını, mimarisini kendi olanakları ile sağlayacak, belki modern köy evlerinin yapımına sıra gelecekti”.

IV. 5. Süreklilik-Olabilirlik

Türkiye’de, Cumhuriyet’in kuruluşu ile uygulanmaya çalışılan modernleşme projesi, gerçekte kentsel gelişme projesine dayanmaktadır. Ulus-devlet eksenli ve

Aydınlanma düşüncesine dayanan siyasal ve toplumsal yapı ile, sanayileşme doğrultusunda tespit edilmiş ekonomik tercihler, kentsel gelişme projesi ile paralellik oluşturmaktadır. Cumhuriyet'in Osmanlı'dan aldığı ekonomik ve toplumsal miras açısından varolan sosyo-ekonomik yapının modernleşme projesi çerçevesinde dönüşümü hedeflenmişti. Cumhuriyet ideolojisini olgunlaştıran tercihler ve yönelimler, devrimin yarattığı coşku ve tek parti iktidarının sağladığı otorite aracılığıyla, toplumsal ve ekonomik düzeni bu yönde şekillendirmeyi amaçlamıştı. Ancak, II. Dünya Savaşı sonrası, hem dışsal etkenler hem de ülke içindeki değişimlerin yarattığı gelişmeler nedeniyle, Cumhuriyet tarihinin bir dönüm noktası oldu.

Burada, tekrar oluşturmaması için dönemin siyasal dönüşümü üzerinde ayrıntılı olarak durmadan, değişen koşullar çerçevesinde Köy Enstitüleri; süreklilik olgusu ile sorgulanmaya çalışılacaktır. Çünkü, II. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda, dünya konjonktürü içindeki gelişmeler sonrası, Batı ile daha yakından bütünleşen Türkiye'nin devletçilik politikası bakımından yeni gelişmeler, yeni sonuçlar yarattı. 1940'lı yılların ikinci yarısından sonraki gelişmeler ve güçlenen burjuvazinin dayatmaları, Türkiye'nin iktisat politikalarını yeniden gözden geçirmeye zorladı. Özellikle tarımsal yapı da, yeni politikalarla önemli ölçüde etkilendi. 1948 yılında hazırlanan ve Amerikalı uzmanların da katıldığı, daha çok tarımın makineleşmesine dayanan "Beş Yıllık Tarım Politikası" kabul edildi. Yine Amerika'nın sağladığı kredilerle, 1948-1952 yılları arasında on binlerce traktör ithal edildi (Tezel, 1994:419).

İktisadi politikadaki değişimler içinde, tarımda makineleşmenin toplumsal alanda en önemli sonucu, kuşkusuz köyden kente göç oldu. II. Dünya Savaşı sonrasında, Türkiye'de, çok hızlı bir kentleşme süreci başladı. Toprağa bağlı köylü kitlelerin kazandığı

hareketlilik, kentteki ekonomik yöndeki gelişmelere paralel olamayınca, beraberinde yeni sorunlar yarattı. Çünkü, köydeki çözülmeye hazır bir sanayileşme gelişimi, yeterince oluşmamıştı. Kentlerin çevresinde gecekondulaşma giderek arttı ve kentleri kuşatmaya başladı. Kent yaşamı, bir yönü modernleşme projesi doğrultusunda gelişen kesimleri ile, bir yönü de ekonomik ve toplumsal dinamiklerin etkisiyle kente taşınan ve bu dönüşümden uzak –gecekondulara- kesimlere bölünmüştü.

Değişen koşullar ve ülke gerçekleri karşısında, kuşkusuz gelecek kuşağın eğitimine ilişkin yaklaşımlar ve eğitim ilkeleri de etkilenecekti. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde, toplumsal yapının çoğunu oluşturan köylüler ve ekonomik üretimin temelini oluşturan tarıma dönük bir politika, eğitim sorununa da bu yönde projeler üretilmesini zorunlu kılmıştı. Bugün ise, 1997 Nüfus tespit sonuçlarına göre; köylerde oturan nüfus 22 milyon civarında olup, toplam nüfus içindeki payı yüzde 35'tir. Genel kabul gören yaklaşım çerçevesinde, Köy Enstitüleri'nin, aynı koşullarda, 2000'li yıllara taşınması mümkün görünmüyor. Diğer taraftan, 1950'li yılların koşullarında, tümünden kaldırılması ne kadar anlamlı bir tercihti? Sorusu da belleklerdeki yerini koruyor.

1950'de, Türkiye'nin toplam nüfusu içinde köylülük yüzde yetmiş beşi oluşturuyordu. Ancak, 1940'lı yılların ikinci yarısından itibaren, kentlere akan bir nüfus vardı. Köylü nüfusu, köy yaşamı içinde geliştirmeyi hedefleyen enstitülerin de, bu gerçekler doğrultusunda değişimi ve yeni koşullara uyarlanması kaçınılmazdı. Türkiye'nin hedefi sanayileşme ve kentleşme olarak belirlenmişti. Köydeki eğitim de, bu amaç çerçevesinde kentleşmeyi yavaşlatan bir etken olmamalıdır. "Köydeki eğitim, ileride tarım dışında çalışacak, kentte yaşayacak bireylerin yeteneklerini geliştirmek, yeni toplumsal,

ekonomik çevreye, teknolojik değişmelere ayak uydurmak olanaklarını sağlamak amaçlarını da gözönünde tutmalıdır” (Geray, 1976:47).

Kentsel gelişmeye paralel, enstitülerin dönüşümü de kaçınılmaz olmakla birlikte, tarımsal üretim politikaları açısından kapatılmaları çok anlamlı görünmemektedir. Tarımda makineleşme ile ilgili önemli adımlar atıldığı bir dönemde, tarımda modern yöntemlerin geliştirilmesi ve kullanılmasına dayanan bir eğitim veren enstitülerin, bu yönde geliştirilmesi yerine kaldırılmaları çelişki oluşturuyordu. Traktörlerin kısa zamanda bozulması, yedek parça bulunamaması ve onarım yapacak bilgiye sahip olunamaması gibi etkenler nedeniyle, 1958’de traktörlerin yüzde sekseni kullanılmayacak haldeydi (Steinhaus,1995:164). Köy Enstitüleri’nde, köye yararlı iş erbabı yetiştirilmesi ilkesinin teknolojik gelişmeye uyarlı hale getirilmesiyle, bu sorun daha gerçekçi yolla çözümlenebilirdi.

1950’li yıllarda enstitü çevrelerinin dışında, büyük oranda sahipsiz kalan enstitülerin tekrar açılmasıyla ilgili, az da olsa sesler çıkarılmaya çalışılıyordu. Öğretmen okulu mezunu Tuncay Tuncer, (2000:89-90) 1959 yılında Vatan Gazetesi’nde yazdığı yazıda, “köyü bilmiyoruz. Önümüze çıkan güçlüklerle savaşıma gücümüz zayıf” derken, yetişme şartlarının eksiklerinden söz ederek, Köy Enstitüleri’nin tekrar açılmasını istiyordu.

Köy Enstitülerinin sürekliliği sorunsalı, 1960’tan itibaren, yeniden enstitülere bir ilginin ortaya çıkması ile gelişti. Bu olgu, dönemin kamuoyunda ve çok belirgin olmasa da siyasal çevrelerin ilgisi ile karşılaştı. Özellikle enstitü çıkışlı öğretmenler, eski köy enstitüsü öğretmen ve yöneticilerin bir araya gelmesiyle, 1961 Martında *İmece* dergisi

yayınlanmaya başladı. *İmece* dergisinde, Köy Enstitülerinin yeniden açılması ile ilgili bir taslak yayınlandı. Yeniden açılma gerekçesi olarak, köy gerçeklerinin değişmediği ve bu nedenle enstitülerin eğitim ilkelerinin yeniden olması gerektiği üzerinde duruluyordu (E. Tonguç, 1970:575-581).

1960'tan itibaren, çok yönlü olarak köy kalkınmasını gerçekleştirmek üzere, planlı yaklaşımlar geliştirilmeye çalışıldı. 1963-1965 yılları arasında geliştirilen, "Örnek köy" yöntemiyle köye düzenli ve eşgüdümlü hizmet götürebilmek, köy sorunlarına çözüm üretmek amacıyla denenmeye çalışıldı. Ancak, Türkiye'nin köy gerçeğinden uzak, yukarıdan kamu görevlilerince hazırlanmış olması, bu yöneme getirilen eleştiriler olmuştu. 1965 yılından itibaren, Köy İşleri Bakanlığı aracılığıyla, "Çok Yönlü Kırsal Alan Planlaması" yaklaşımıyla, köyün kendine yeter bir birim olması ve köy ile kent ayrılığının giderilmesini, köyü ilgilendiren tüm etmenlerle ele alınıp geliştirilmesi amacını içeriyordu. "Toplum Kalkınması" yöntemi ile ise; köylüyü kendi sorunlarını çözümlemeye aktif hale getirme amacını taşıyan yaklaşım, eğitsel bir düzenlemeyi gerekli kılmaktadır. 1970'li yıllarda başlatılan ve 1980'li yıllarda da devam eden bir yaklaşımda, kırsal yerleşmelerin küçük küçük yayılmalarına çözüm oluşturmak üzere, "Merkez köy" projesi ile köy kümelerinin yoğunlaştığı yerlere hizmet ulaştırılması ve dengeli dağılımını sağlama amacını taşımaktadır. Yine 1970 ve 1980'lerde, kırsal yapı ile sanayileşme ve kentleşme kavramlarını birleştiren bir yaklaşım olarak Köy-Kent düşüncesi gündeme gelmiştir (Keleş, 1994:169-176).

1960'tan itibaren, Türkiye geneline dağılmış küçük küçük birimlerden oluşan köylerin geliştirilmesi, kamu hizmeti götürülmesi ve hizmetlerin dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması gibi amaçlarla geliştirilen projelere getirilen eleştiriler de göz

önünde tutulduğunda, Köy Enstitüleri'nin kapatılması yönünde kullanılan tercihi, yeniden gözden geçirmeyi gerektiriyor. Eğitimin bir üstyapı kurumu olduğu düşüncesi çerçevesinde, yalnız enstitüler ile köydeki tüm sorunların çözümlenemeyeceği gerçeğinden hareketle, özellikle diğer etmenlerle geliştirilmeleri daha anlamlı görünüyor. Tüm Türkiye'nin, eğitim bölgelerine bölünerek girilen enstitü hareketi, tüm olumsuz koşullar içinde bir birikim yaratmış ve her şeyden önce, Türkiye koşullarından hareket etmişti. “Köyü canlandırmak suretiyle şehirle arasındaki bir derece farkı haline getirmek iki sosyal yapı arasında bir köprü olmak, Köy Enstitüleri'nin dayandığı temel ilke olmuştur” diyen Tütengil'e göre de; enstitüler kent nüfusu ile köy nüfusu arasında yeni bir denge kuruluncaya kadar “köprü” işlevini sürdürmeliydi (Tütengil, 2000:197).

Köy Enstitüleri hareketini yaratan eğitim ilkeleri, önemini günümüze kadar sürdürmektedir. Kapatıldıktan sonra, Köy Enstitüleri'nin yeniden açılması ile ilgili “olabilirlik” ölçütü çerçevesinde, başka yaklaşımlara da değinmek gerekmektedir.

Türkiye'de, hızlı kentleşme sürecinde de, ilk olarak modernleşme çizgisi korunmaya çalışıldıysa da, yeterli altyapı oluşturulamadı. Sürekli artan gecekondulaşma, modernleşme çizgisi dışında kendi varlığını, kendi değerlerini üreterek yarattı. Siyasal düzen, yeni gelişmeler karşısında, popülist eğilimler ile bu sürece meşruiyet kazandırdı. Gelişmeler sonucu, nüfus artış hızının devam etmesi ve köyden kente hareketliliğin sürmesi gibi etkenler, yeni çözüm yolları üretmeyi gerektiriyordu. Bir çözüm olarak Adil Türkoğlu (1997:329-332), Köy Enstitüleri'nden hareketle, “Kent Enstitüleri”ni öneriyor. Kentleşmenin problemleri ve gecekondulaşma sorunu konusunda tespitler yaptıktan sonra sadece çocukları değil, tüm halkı içeren bir eğitim kurumu olarak kurulacak Kent

Enstitüleri'nin amacını, kentli olma bilincini geliştirmek ve sorunlara çözüm üretmek oluşturuyor. Ders programını da içeren bu öneride, şu dersler yer alıyor:

Teknik Dersler: Bahçe düzenlemesi, Ağaç dikimi, Çiçekçilik, Her türlü el sanatları, Her türlü çiraklık eğitimi (Karoculuk, Sıhî Tesisat, İç Mimarı, Fayansçılık, Marangozluk, Boyacılık, Sıvacılık, Sanayinin tüm alanları, Oto elektrik, Kaporta, Kaporta Boya, Televizyon, Bilgisayar, Elektrik.) Kültür Dersleri: Yurttaşlık Bilgisi, sağlık Bilgisi, Folklor, Müzik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Ana-Baba-Çocuk İlişkileri, (Davranış Bilimleri) Dini Bilgiler, Çevre, Cinsel Eğitim

Köy Enstitüleri ile ilgili tartışmaların hâlâ sürdürülmesi, bugün, içinde bulunduğumuz süreçteki eğitim sorunları ve Kent Enstitüleri gibi öneriler Köy Enstitüleri'nden çıkarılacak sonuçlar olduğu ve bugün de bu sonuçlardan yararlanılabileceğimizi gösteriyor.

1-Köy Enstitüleri, dünyadaki çağdaş eğitim akımlarından etkilenmiş ancak Türkiye gerçeklerinden hareket etmişti. Günümüz eğitim politikaları da, bu gerçeğe duyarlı hale getirilmelidir.

2-Köy Enstitüleri hareketi, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini temel almıştır. Pakize Türkoğlu'nun, Türkiye haritasında enstitülerin dağılımı ile ilgili koyduğu başlık, "eğitimde fırsat eşitliğinin haritası" olmuştur. Kuşkusuz bugün, eğitim sorunları içinde en önemlisi fırsat eşitsizliğidir.

3-Köy Enstitüleri'nin işleyişinde, öğrencilere sorumluluklar verilmesi ve söz hakkı tanınması, yurttaşlık bilincinin gelişimi açısından son derece önemlidir. Günümüz eğitim yapısı içinde, okullarda, ilköğretimden yükseköğretime kadar her aşamada, yurttaşlık bilincinin gelişimi açısından, öğrencilerin aktif katılımının sağlanması ve üretkenliğin teşvik edilmesi yönündeki çalışmalar, daha etkin hale getirilmelidir.

SONUÇ

Kurtuluş Savaşının sona ermesiyle birlikte, devrimin yarattığı ortam ve otoriteyle, Cumhuriyet yönetiminin gerçekleştirdiği yenilikler çerçevesinde oluşturulan kurumsal yapı, yeni bir seferberlik başlattı. Toplumsal yenileşme ve dönüşümü yaratacak seferberliğin en önemli kurumu okul ve “irfan ordusu”nu oluşturan öğretmenlerdi. Gerçekte, dönemin öğretmeni, sadece pedagojik olarak bu amaçla yetiştirilmiş kişiler değil, devrim kadrosunu oluşturan tüm Kemalistlerdi. Başta Atatürk olmak üzere, devlet ileri gelenleri, topluma bir öğretmen edasıyla yaklaşıyor ve sürekli eğitimin gerekliliği üzerinde duruyorlardı.

Cumhuriyet’in kendisi, bir okul olarak, Cumhuriyet iradesini oluşturacak yurttaşlar yetiştirmeyi arzuluyordu. Yurttaş olmak; anayasa ve hukuksal düzenlemelerle hak ve sorumlulukları belirlenmiş, Cumhuriyet iradesini, geleceğini oluşturan değerlere bağlı, önyargılardan arınmış, özgür düşünce ve kanaatleri olan bir bilince ulaşmak olarak tanımlanıyordu. Cumhuriyet’in eğitim felsefesi ile; çağdaş değerlerle donatılmış, ulusal içerikli, akla ve bilime dayandırılan yurttaş eğitimi ön plana çıkarılıyordu.

Cumhuriyet tarihi içinde Köy Enstitüleri, öğretmen yetiştiren bir okul olma sınırlarını aşmış bir kurumdu. İçerdiği eğitim ilkeleri ve ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda, başta Köy Enstitülerini açan CHP içinden tepkilerin gelmesi üzerine, kısa süreli bir proje olarak kaldı. Gerçekte, köyleri canlandırmayı ve edilgen yurttaşlar görünümünde olan köylüleri bilinçlendirmeyi hedefleyen enstitüler aracılığıyla, 1940’dan 1946 yılına kadar gerçekleştirilen, çalışmalarıyla bu hedef doğrultusunda önemli adımlar

atılmış, ama çok partili yaşama geçtikten sonra, yapıları ve işleyişleri değiştirilmiştir. 1954 yılı başında da, normal ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüşlerdir.

Çalışmamız sırasında açılış nedenlerini, sürdürdükleri eğitim ilkeleri ve hedeflerini, Cumhuriyet ideolojisi çerçevesinde değerlendirmeye çalıştığımız enstitüler, Cumhuriyet değerlerine göre oluşturulmuştu. Cumhuriyet, ancak XIX. yüzyıldan itibaren, tebaa konumundaki insanlara, yurttaşlık bilinci ve kimliği kazandırmayı hedeflemişti. Köyü ve köylüyü, içinde bulunduğu edilgenlikten çıkararak, hak ve sorumluluklarını bilen yurttaşlara dönüştürme, Köy Enstitüleri ile ulaşılmak istenen hedeflerdendi.

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin, özellikle temel eğitim problemini çözmek amacıyla, içersinde kuruluş yıllarının zorlukları ve sorunlarını barındırsa da, gerçekçi ve nitelikli eğitim açısından, son derece önemli kuruluşlar olmuşlardır. Bugün, hâlâ eğitimin sayısal verilerinde, yüzde 100 eğitim oranına ulaşamadığımız ve zaten sayısal verilerin de nitelikçe gelişmenin bir ölçütü olmadığını göz önünde bulundurduğumuzda, Köy Enstitüleri'nden çıkarılacak çok anlamlı sonuçlar olduğunu düşünüyoruz.

ÖZET

Yönetme yetkisinin halkta olduğu bir yönetim biçimi olarak cumhuriyet, Antik Yunan sitelerinden günümüze kadar, belirli aşamalardan geçerek ulaşmıştır. Cumhuriyet kavramına, bugünkü anlam ve içeriğini kazandıran, Aydınlanma felsefesi ve moderniteyi oluşturan kurucu ilkeledir. Bu bağlamda cumhuriyet, hem bir üst yönetim biçimi, hem de toplumsal yapıyı modernleştirici bir olgu olarak, özgürlükçü, laik, akılcı ve ilerlemeci tavrı ile, bir “öğretmen” niteliği taşımaktadır.

I.Dünya Savaşı'nın ardından; çok uluslu, teokratik-monarşik Osmanlı düzeninden laik, modern, ulus-devlet'e geçiş, Cumhuriyet yönetimi ile gerçekleştirildi. Türkiye'de Cumhuriyet yönetimi, egemenliği oluşturan iradeyi halka dayandırmak, laikleşme ve modernleşme doğrultusunda yenileşmeyi sağlamak amacıyla eğitime önem verdi. Çağdaş ulus-devletin yeni değerlerine uygun insanı, “yurttaş”ı yetiştirmek, Cumhuriyet eğitiminin temel eğilimidir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 13 milyon tahmin edilen nüfusun yüzde 80'den fazlası kırsal alanda yaşamakta ve ülkenin temel ekonomik etkinliği tarımsal üretime dayanmaktaydı. Bu nedenle, çağdaşlaşma yönünde hedefler, ülke gerçeklerine, özellikle köy ve köylüden hareketle oluşturulmaya çalışıldı. 17 Nisan 1940 tarihinde, başlangıçta 14, sonra sayıları 21'i bulan Köy Enstitüleri, köye göre öğretmen yetiştirme ilkesiyle, Cumhuriyet'in eğitim seferberliğini, bu geniş kitleye ulaştırma amacını taşıyordu. Ancak enstitüler, eğitim seferberliğinden öte, yaşama ve üretime yönelik eğitim ilkeleriyle Türkiye'ye özgü kurumlar olarak, köyün içerisinden çıkmış ve aydınlanmış bireyler aracılığıyla, Türk köyünü ve köylüsünü içerden canlandırma projesiydi.

SUMMARY

“Republic” as a ruling pattern which leaves the administrative authority in the hands of public has evolved into its current state since the time of the Ancient Greek citystates. What gives the present meaning and content to the concept of “republic” are the basic fundamental principles of the Enlightenment philosophy and the Modernity. In this context, the republic is a higher-order governmental pattern, a factor that modernizes the social structure, and a “mentor” due to its liberal, secular, rationalist, and progressive position.

The transition from the multi-national, theocratic-monarchical Ottoman State order into a secular, modern, nation-state was realized by the Republic administration. The Republic administration in Turkey emphasized the education in order to lend the authority for the sovereignty to the public and to progress towards a secular and modernized society. Cultivating people who would adopt the new values of the contemporary nation-state, “citizen”, was the basic tendency of the educational organization of the Republic.

In the initial period of the Republic, more than 80 per cent of the population, which was estimated as being 13 million, lived in the rural areas and the major economic activity of the country depended on the agricultural production. For this reason, the objectives towards the modernization were formed in accordance with the requirements of villages and their inhabitants, basing on the realities of the country. “Köy Enstitüleri,” the Village Institutes, numbered 14 in the beginning period which started on April 17th, 1940. Later, the total number of the Village Institutes reached 21. These institutions aimed to bring educational campaign of the Republic to villages, operating on the principle of

training specialized teachers suitable for the village conditions. In addition to this function, these Village Institutes, as the Turkey-specific foundation that were based on the fundamentals towards life and productivity, were the realization of the reanimation project of the Turkish villagers and the rural areas of Turkey by means of enlightened individuals who were originated from the villages themselves.



KAYNAKÇA

Resmi Yayınlar

C.H.F. Halkevleri Talimatnamesi. 1932. Hakimiyeti Milli

Köy Eğitimcileri Kanunu (3238). 1937. İstanbul: Devlet

Köy Enstitüleri Kanunu (3803). Düstur, 3. Tertip. Cilt. 21

Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu (4274). Düstur, 3. Tertip. Cilt. 23

Köy Enstitüleri ile İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun (6234).

1954. Ankara: Maarif

Köy Enstitüleri Kanunu Lâyihası. 1940. İstanbul: Maarif

Köy Enstitüleri Öğretim Programı. 1943. Ankara: Maarif

Köy Enstitüleri Öğretim Programı. 1947: MEB

Köy Enstitüleri. I. 1941. İstanbul: Maarif

Köy Enstitüleri. II. 1944. İstanbul: Maarif

Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi. Devre: 3. İçtima senesi: 1. Cilt.2. 1991. TBMM

Makaleler

Akaş, C. 1998. Yetmiş yıl sonra müzik devrimi. *Cogito*, 15: 119-131

Alkan, M. Ö. 2000. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve eğitim istatistikleri, 1839-1924. *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü

Başaran, İ.E. 1999. Türkiye'de eğitim sisteminin evrimi. *75 Yılda Eğitim*. (91-110). İstanbul. Tarih Vakfı

- Başaran, M. 1997. Ulusal eğitim ve gerçek ulusçuluk. *Köy Enstitüleri*. İkinci bası. (82-87). Ankara. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı
- Baydar, O. 1976. Sınıfsal açıdan Köy Enstitüleri. *Yeni Toplum*, 5: 15-32
- Bilgin, N. 1998. Cumhuriyet fikri ve yurttaşlık kimliği. *75 yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* (139-150). İstanbul. Tarih Vakfı
- Binbaşıoğlu, C. 1999. Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. *75 Yılda Eğitim* (145-164). İstanbul: Tarih Vakfı
- Borne, D. 1998. Fransız eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı. *Dersimiz Yurttaşlık* (157-166). İstanbul: Kesit
- Çağlar, A. 1999. 75. yılında Cumhuriyetin ilköğretim birikimi. *75 Yılda Eğitim* (125-144). İstanbul: Tarih Vakfı
- Çetin, T. 1999. Cumhuriyet döneminde köycülük politikaları: Köye Doğru Hareketi. *75 Yılda Köylerden Şehirlere* (213-230). İstanbul: Tarih Vakfı
- Déloye, Y. 1998. Cumhuriyet fikri ve vatandaşlık: Fransız deneyimi (1840-1945). *Cogito*, 15: 95-113
- Erdilek, N. 1983. Hükümetler ve programları. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt.4. (968-1046). İstanbul: İletişim
- Geray, C. 1976. Toplumsal ve ekonomik açıdan Türkiye'de köy gerçeği ve Köy Enstitüleri deneyimi. *Yeni Toplum*, 5:40-48
- Geray, C. 1983. Türk yazın ve sanat yaşamında köy (Ayrıbasım). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Geray, C., Arman, H. ve Kansu, C.A. 1968. Köy Enstitüleri uygulamasından çıkan sonuçlar. Ankara: Devrimci Eğitim Şurası

- Gökdemir, O. 17 Nisan 1993. Türk Aydınlanmasının ışıkları; Köy Enstitüleri.
Cumhuriyet
- Güran, T. 1992. Ziraî politika ve ziraatte gelişmeler, 1839-1876. *150. yılında Tanzimat* (219-235). Ankara. TTK.
- Işın, E. 1985. Osmanlı modernleşmesi ve pozitivism. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt. 2. (352-362). İstanbul: İletişim
- Karaömerlioğlu, A. 1998. Köy Enstitüleri üzerine düşünceler. *Toplum ve Bilim*, 76: 56-85
- Kocabaşoğlu, U. 1983. Radyo. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt.10. (2732-2738). İstanbul: İletişim
- Oğuzkan, F. 1990. Köy Enstitüleri öğretim programları. *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri* (12-31). Ankara: Eği-Der
- Oğuzkan, T. 1991. Cumhuriyetçi yetiştirmek ve yetişkin eğitimi *Çağdaş Kültürümüz* (347-355). İstanbul: Cem
- Öztürk, F. 1999. Türk eğitim düşüncesinde bir tarım köyü ütopyası: "Mesut Köy". *Tarih ve Toplum*, 182: 4-10.
- Pamuk, Ş. 1982. Osmanlı tarımında üretim ilişkileri 1840-1913. *Toplum ve Bilim*, 17: 3-50
- Pamuk, Ş., Toprak, Z. 1988. Sunuş. *Türkiye'de Tarımsal Yapılar* (9-18). Ankara: Yurt
- Sakaoğlu, N. 1999. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü. *75 yılda eğitim*. (111-124). İstanbul:Tarih Vakfı
- Şaylan, G. 1983. Devlet yapısı. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt. 2 (387-410). İstanbul: İletişim

- Tanilli, S. 1997. Türkiye’de aydınlanma hareketi ve eğitim. *Türkiye’de Aydınlanma Hareketi* (111-119). İstanbul: Adam
- Tekben, Ş. 1976. Bir enstitünün doğuşu. *Yeni Toplum*.5: 149-151
- Tekeli, İ. 1983. Osmanlı İmparatorluğu’ndan günümüze eğitim kurumlarının gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt. 3. (650-673). İstanbul: İletişim
- Tekeli, İ. 1985. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e eğitim sistemindeki değişimler. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi* Cilt. 2. (456-475). İstanbul: İletişim
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. 1988. Devletçilik dönemi tarım politikaları. *Türkiye’de Tarımsal Yapılar* (37-89). Ankara: Yurt
- Tertemiz, N.I. 1999. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim: Hedefler ve uygulamalar. *75 Yılda Eğitim* (171-176). İstanbul: Tarih Vakfı
- Toprak, Z. 1988. Türkiye tarımı ve yapısal gelişmeler 1900-1950. *Türkiye’de Tarımsal Yapılar*. (19-35). Ankara: Yurt
- Topses, G. 1999. Cumhuriyet dönemi eğitimin gelişimi. *75 Yılda Eğitim*. (9-22). İstanbul: Tarih Vakfı
- Tuncer, T. 2000. Köy Enstitüleri yeniden açılmalıdır. *Basında Köy Enstitüleri*.(89-90). Ankara: Güldikeni
- Türkoğlu, A. 1997. Kent Enstitüleri. *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik* (329-332). İstanbul: Bağlam
- Tütengil, C. O. 1999. Köycülük üzerine. *75 Yılda Köylerden Şehirlere*. (199-212). İstanbul: Tarih Vakfı

- Tütengil, C. O. 2000. Köy Enstitüsü tecrübesi. *Basında Köy Enstitüleri*. (195-198).
Ankara: Güldikeni
- Ünsal, A. 1998. Yurttaşlık anlayışının gelişimi. *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru*.
(4-11). İstanbul: Tarih Vakfı
- Yücel, T. 1990. Köy Enstitülerinde tarımsal çalışmalar. *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* (240-251). Ankara: Eğitim-Der
- Yüzgün, A. 1985. Ziraat Bankası. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*.
C.3. (771-774). İstanbul. İletişim

Araştırma-İnceleme Eserler

- Afetinan. 1989. *İzmir İktisat Kongresi*. Ankara: TTK.
- Akın, Galip. 1998. *Tonguç'un kır çiçekleri*. Ankara: Güldikeni
- Akyüz, Yahya. 1978. *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*.
Ankara: Doğan
- Akyüz, Yahya. 1999. *Türk eğitim tarihi*. Genişletilmiş 7. baskı. İstanbul: Alfa
- Apaydın, Talip. 1983. *Köy Enstitüsü yılları*. İstanbul: Çağdaş
- Arayıcı, Ali. 1999. *Köy Enstitüleri*. İstanbul: Ceylan
- Arman, Hürrem. 1990. *Piramidin tabanı*. 1. Cilt. 2. baskı. İstanbul: Arkın
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. 1989. Cilt. I-II.. 4. Baskı. Ankara: TTK
- Atila, Fatih. 1998. *Alaturka rapsodi*. 2. baskı. İstanbul: Can
- Avcıoğlu, Doğan. 1969. *Türkiye'nin düzeni*. İkinci basım. Ankara: Bilgi
- Aydemir, Şevket Süreyya. 1967. *İkinci adam*. Cilt. 2. İstanbul: Remzi
- Aydın, Suavi. 1999. *Kimlik sorunu, ulusallık ve "Türk kimliği"*. Ankara: Öteki
- Başaran, Mehmet. 1990a. *Özgürleşme eylemi*. İstanbul: Çağdaş

- Başaran, Mehmet. 1990b. *Sabahattin Eyuboğlu ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Cem
- Başaran, Mehmet. 1999. *Devrimci eğitim Köy Enstitüleri*. İstanbul: Papirüs
- Başgöz, İlhan. 1995. *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Başbakanlık Basımevi
- Bayır, Ferit Oğuz. 1971. *Köyün gücü*. Ankara: Ulusal Basımevi
- Behar, Büşra Ersanlı. 1992. *İktidar ve tarih*. İstanbul: Afa.
- Berkes, Niyazi. 1975. *Türk düşününde Batı sorunu*. Ankara: Bilgi
- Berkes, Niyazi. 1978. *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Doğu-Batı
- Bulut, Recep. 1990. *Nisandaki güneşler 50. yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: San
- Bumin, Kürşat. 1983. *Batı'da devlet ve çocuk*. İstanbul: Alan
- Candoğan, Galip. 1993. *Köy Enstitüleri sistemi ve çağdaş eğitim*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları:6
- Carr, E. Hallet. 1991. *Tarih nedir?* İstanbul: İletişim
- Copeaux, Etienne. 1998. *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam sentezine* (Çev. Ali Berktay). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Çeçen, Anıl. 1990. *Halkevleri*. Ankara: Gündoğan
- Dağlar, Ahmet Lütfi. 1987. *Düziçi Köy Enstitüsü ve sonrası kimi anılarım*. Ankara: Kadioğlu
- Demirkan, Salâhaddin. 1946. *Türkiye'de köy davası*. İstanbul: Rekor
- Demirtaş, Abdullah. 1993. *Çağdaş eğitim ve Köy Enstitüleri*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları:4
- Devellioğlu, Ferit. 1996. *Osmanlıca- Türkçe ansiklopedik lugat*. Ankara: Aydın
- Dewey, John. 1952. *Türkiye Maarifi hakkında rapor*. 2. basım. Ankara: MEB
- Duru, Kazım Nami. Tarihsiz. *Kemalist rejimde öğretim ve eğitim*. İstanbul: Kanaat

- Ekinci, Necdet. 1989. *Sanayileşme ve uluslaşma sürecinde toprak reformundan Köy Enstitülerine Türkiye (1923-1950)*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı
- Erçelebi, Hasan. 1993. *Köy Enstitülerinin çağdaş eğitim yöntemine katkıları*. İzmir: Dikili Belediyesi Kültür Yayınları:2
- Ergin, Osman. 1977. *Türk maarif tarihi*. Cilt. 1-2, 3-4, 5, İstanbul: Eser.
- Evren, Nazif. 1997a. *Rauf İnan Köy Enstitüleri ve bir ömrün tanıklığı*. Ankara: Güldikeni
- Evren, Nazif. 1997b. *Poyraz köyünden Köy Enstitüleri'ne*. 2. bası. Ankara: Güldikeni
- Gediklioğlu, Şevket. 1971. *Evreleri, getirdikleri ve yankalarıyla Köy Enstitüleri*. Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret
- Gediklioğlu, Şevket. 1978. *Kemalist eğitim ilkeleri uygulamalar*. İstanbul: Çağdaş
- Gökberk, Macit. 1979. *Felsefenin evrimi*. İstanbul: MEB
- Gökdemir, Oktay. 1999. *Cumhuriyet'e giden yol*. Köln: Almanya Atatürkçü Düşünce Derneği
- Hampson, Norman. 1991. *Aydınlanma çağı* (Türkçesi: Jale Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı
- Hançerlioğlu, Orhan. 1993. *Düşünce tarihi*. 5. basım. İstanbul: Remzi
- Hof, Ulrich Im. 1995. *Avrupa'da aydınlanma* (Çev. Şebnem Sunar). İstanbul: AFA
- İnal, Kemal. 1996. *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk
- İnan, M. Rauf. 1988. *Bir ömrün öyküsü:2 Köy Enstitüleri ve sonrası*. Ankara: Öğretmen.
- Kadıoğlu, Ayşe. 1999. *Cumhuriyet iradesi- demokrasi muhakemesi*. İstanbul: Metis
- Kafadar, Osman. 1997. *Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi
- Kasaba, Reşat. 1993. *Osmanlı İmparatorluğu ve dünya ekonomisi*. İstanbul: Belge

- Keleş, Ruşen. 1994. *Yerinden yönetim ve siyaset*. İstanbul: Cem
- Keyder, Çağlar. 1989. *Türkiye'de devlet ve sınıflar* (Çev. Sabri Tekay). İstanbul: İletişim
- Kirby, Fay. 1962. *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. Ankara: İmece
- Koçak, Cemil. 1996. *Türkiye'de Milli Şef dönemi*. Cilt. 1-2. İstanbul: İletişim
- Koçer, Hasan Ali. 1991. *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: MEB
- Kodaman, Bayram. 1991. *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. 2. baskı. Ankara: TTK
- Kongar, Emre. 1998. *21. yüzyılda Türkiye*. 15. basım. İstanbul: Remzi
- Köy Enstitüleri Dergisi, 1.1945. Ankara: Maarif Matbaası
- Kuruç, Bilsay. 1987. *Mustafa Kemal dönemi ekonomi*. Ankara: Bilgi
- Kut, Dursun. 2000. *60 yılda basında Köy Enstitüleri 1940-2000*. Ankara: Güldikeni.
- Lewis, Bernard. 1991. *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: TTK
- Makal, Mahmut. 1997. *Köy Enstitüleri ve ötesi*. Üçüncü bası. Ankara: Güldikeni
- Mardin, Şerif. 1996. *Yeni Osmanlı düşüncesinin doğuşu*. İstanbul: İletişim
- Mardin, Şerif. 1999. *Jön Türklerin siyasî fikirleri 1895-1908*. İstanbul: İletişim
- Mumcu, Uğur. 1993. *40'ların cadı kazanı*. 3. Basım. İstanbul: Tekin
- Noviçev, A. D. 1979. *Osmanlı İmparatorluğu'nun yarı sömürgeleşmesi* (Çev. Nabi Dinçer). Ankara: Onur
- Özbaran, Salih. (Derl.). 1995. *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Özbaran, Salih. 1992. *Tarih ve öğretimi*. İstanbul: Cem
- Öztürk, Cemil. 1996. *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: TTK.

- Parla, Taha. 1989. *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de korporatizm*. İstanbul: İletişim
- Pettit, Philip. 1998. *Cumhuriyetçilik bir özgürlük ve yönetim teorisi* (Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı
- Robespierre, Maximilien. 1975. *Devrimin bağrından* (Çev. Vedat Günyol). İstanbul: Çan
- Rousseau, Jean Jacques. 1999. *Toplum sözleşmesi* (Türkçesi: Alpagut Erenulug). İkinci basım. Ankara: Öteki
- Sakaoğlu, Necdet. 1991. *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim
- Sakaoğlu, Necdet. 1992. *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim
- Sarıca, Murat. 1973. *100 Soruda siyasi düşünce tarihi*. İstanbul: Gerçek
- Semerci, Bekir. 1989. *Türkiye'de ileri atılımlar ve Köy Enstitüleri*. İstanbul: Özgür
- Steinhaus, Kurt. 1995. *Atatürk devrimi sosyolojisi* (Türkçesi: M.Akkaş). İstanbul: Sarmal
- Şerif, Ahmet. 1977. *Anadolu'da Tanin*. İstanbul: Kavram
- Tekben, Şerif. 1962. *Neden Köy Enstitüleri*. İstanbul: Türkiye Millî Gençlik Teşkilâtı
- Tekeli, İlhan ve İlkın, Selim. 1993. *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: TTK
- Tezel, Yahya Sezai. 1994. *Cumhuriyet döneminin iktisadi tarihi*. 3. baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Timuçin, Afşar. 1992. *Düşünce tarihi*. İstanbul: BDS
- Tonguç, Engin. 1970. *Devrim açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant
- Tonguç, Engin. 1997. *Bir eğitim devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç*. Cilt 1-2. Ankara: Güldikeni

- Tonguç, İsmail Hakkı. 1960. *Pestalozzi ocuklar köyü*. Ankara: Doęuő
- Tonguç, İsmail Hakkı. 1990. *Mektuplarla Köy Enstitüsü yılları*. İkinci bası. İstanbul:
Çağdaş
- Tonguç, İsmail Hakkı. 1997. *Köyde eğitim*. İkinci bası. Ankara: Köy Enstitüleri ve
Çağdaş Eğitim Vakfı
- Tonguç, İsmail Hakkı. 1998a. *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. nc bası.
Ankara: Köy Enstitüleri ve aędaő Eğitim Vakfı
- Tonguç, İsmail Hakkı. 1998b. *Kitaplaőmamıő Yazıları*. Cilt.I. İkinci bası. Ankara:
Köy Enstitüleri ve aędaő Eğitim Vakfı
- Toprak, Zafer (Haz.). 1998. *Bir yurttaş yaratmak*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat
- Toprak, Zafer. 1982. *Türkiye 'de "Milli iktisat"*. Ankara: Yurt
- Tunaya, Tarık Zafer. 1998. *Türkiye 'de siyasal partiler*. Cilt.1. Genişletilmiş baskı.
İstanbul: İletifim
- Türkoğlu, Pakize. 1997. *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi
- Tütengil, Cavit Orhan. 1948. *Köy Enstitüsü zerine düşünceler*. İstanbul: Berksoy
- Yalman, Ahmet Emin. 1998. *Yarının Türkiyesine seyahat*. nc bası. Ankara:
Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri Vakfı
- Yorulmaz, Şerife. 2000. *Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslim ve yabancı
okulları üzerine bir envanter değerlendirmesi*. Mersin. (Yayınlanmamıő
doçentlik alıőması).
- Yücel, Hasan li. 1993. *Milli Eğitimle ilgili söylev ve demeçler*. Ankara: T. C.
Kültür Bakanlığı
- Yücel, Hasan Ali. 1994. *Türkiye 'de orta retim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı