

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ BAĞLAMINDA KÖY ENSTİTÜSÜ
MEZUNLARININ GÖRÜŞLERİ**

Mümin Erdem AKDOĞAN

HAZİRAN 2019

**ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ BAĞLAMINDA KÖY ENSTİTÜSÜ
MEZUNLARININ GÖRÜŞLERİ**

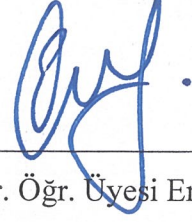
**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MÜMİN ERDEM AKDOĞAN

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

HAZİRAN 2019

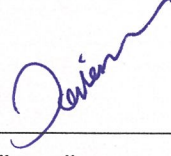
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE

Enstitü Müdürü

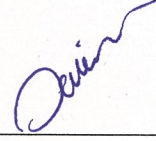
Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY

Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY

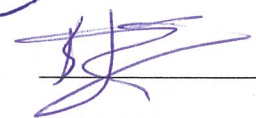
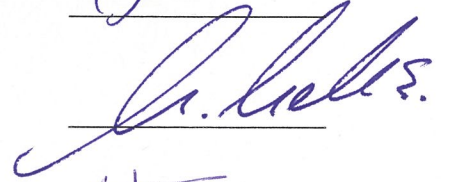
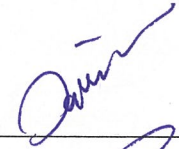
(BAU, EBE)

Doç. Dr. Hatice Necla KELEŞ

(BAU, EBE)

Dr. Betül TARHAN ALKAN

(JTA)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Mümin Erdem Akdoğan

İmza :



ÖZ

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ BAĞLAMINDA KÖY ENSTİTÜSÜ MEZUNLARININ GÖRÜŞLERİ

Akdoğan, Mümin Erdem

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY

Haziran 2019, 90 sayfa

Bu tez çalışmasında, Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmenlerin Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşleri bağlamında Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme programının incelenmesi ve günümüz öğretmen yetiştirme sistemine yönelik çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda köy enstitüsünden mezun olan kişilerin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Amaçlı ve kartopu örnekleme kullanılarak ulaşılan altı kişiyle bireysel ve odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Köy Enstitüsü'nü tercih sebebi, Köy Enstitüsü'nde sıradan bir gün, öğretim programı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, mesleki yaşam, Köy Enstitüsü'nün öğretmenlere katkıları ve günümüz eğitim sistemiyle karşılaştırılması şeklinde yedi tema tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüsü, Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Öğretmen Eğitimi

ABSTRACT

OPINIONS OF VILLAGE INSTITUTE GRADUATES IN SCOPE OF TEACHER TRAINING SYSTEM

Akdoğan, Mümin Erdem

Master's Thesis, Master's Program in Educational Administration and Planning

Supervisor: Assist. Prof. Sabiha DULAY

June 2019, 90 pages

In this thesis study, it was aimed to deduce in terms of investigating Village Institute teacher training program and today's teacher training system in accordance with gathering opinions of teachers graduated from Village Institutes about Village Institute teacher training system and today's teacher training system. In this regard, phenomenology design was used in order to discover the opinions and experiences of teachers graduated from Village Institute on teacher training system. Individual and focus group interviews with six individuals were made via using purposive and snowball sampling techniques. According to the findings of the research, there were seven themes determined as reason for preference of Village Institute, an ordinary day in Village Institute, curriculum, teacher-student relation, professional life, contributions of Village Institute to the teachers, and comparison with today's education system.

Keywords: Village Institute, , Teacher Training System, Teacher Training

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, çok kıymetli bilgilerini benden esirgemeyen, her süreçte kolaylıkla danıőabildiđim ve desteğini sonuna kadar büyük bir ilgi ve alakayla gösteren, her daim gleryzly ve motive eden konuőmasıyla desteğini hiç esirgemeyen kıymetli ve saygıdeğer danıőman hocam, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sabiha DULAY'a teőekkürlerimi sunuyorum.

Yine bu süreçte tez çalıőmamı gerçekleştirirken tüm bilgi birikimini benimle paylaőan, desteğini hiç esirgemeyen ve tüm derdimi tasamı paylaőtıđım Nurőah MEMİŐ'e teőekkürlerimi sunarım. Ayrıca kıymetli tavsiyeleri ve bilgileriyle yardımımı hissettiğim Dr. Cafer őafak EYEL'e teőekkürü borç bilirim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca her daim arkamda dimdik duran baőtta annem Neriman AKDOĞAN, ablam Eylem AKDOĞAN, kardeőim Didem AKDOĞAN' a teőekkürü borç bilirim.

Mümin Erdem AKDOĞAN

30.05.2019

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
Bölüm 1: Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çalışmanın Amacı	2
1.3 Araştırma Soruları	2
1.4 Çalışmanın Önemi	3
1.5 Tanımlar	3
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması	4
2.1 Köy Enstitülerinin Tarihsel Arka Planı	4
2.1.1 Osmanlı döneminde eğitim	4
2.1.2 Cumhuriyet döneminde eğitim	5
2.1.2.1 Köy muallim okulları	8
2.1.2.2 Eğitim kursları	10
2.1.2.3 Köy öğretmen okulları	10
2.2 Köy Enstitülerinin Kuruluşu, Amaçları ve Gelişmesi	11
2.2.1 Köy enstitülerinin kuruluşu ve gelişmesi	11
2.2.2 Köy enstitülerinin kuruluş amaçları	14
2.3 Köy Enstitüleri ile İlgili Yasal Düzenlemeler	16
2.4 Köy Enstitülerinde Yapılanma ve İşleyiş	19
2.4.1 Köy enstitülerinde işleyiş	19
2.4.2 Köy enstitülerinin kuruluş yeri seçimi	21
2.4.3 Köy enstitülerinin mali kaynakları	23
2.4.4 Köy enstitülerinin yöneticileri ve yönetimi	24
2.4.5 Köy enstitülerinde öğretmenler	26
2.4.6 Köy enstitülerinde öğrenciler	28

2.4.7 Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve yöntemleri.....	30
2.4.8 Köy enstitülerinde yaşam.....	31
2.5 Köy Enstitülerinde Uygulanan Öğretim Programları.....	32
2.5.1 1943 öğretim programı	32
2.5.2 1947 öğretim programı	34
2.5.3 1953 öğretim programı	34
2.6 Yüksek Köy Enstitüsü	35
2.7 Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Sistemine Katkıları.....	37
2.8 Köy Enstitülerinin Kapatılması ve Kapatılma Nedenleri.....	41
2.9 Köy Enstitüleri Sonrası Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	44
2.9.1 İlköğretmen okulları	44
2.9.2 Orta öğretmen okulları.....	45
2.9.3 Yüksek öğretmen okulları.....	45
2.9.4 Teknik öğretmen eğitimi okulları	46
2.9.5 Anadolu öğretmen lisesi	46
2.9.6 İki yıllık eğitim enstitüleri	46
2.9.7 Eğitim yüksek okulları.....	47
2.9.8 Eğitim fakülteleri	47
2.10 Öğretmen Yetiştirme Konusunda Günümüzde Yaşanan Sorunlar.....	48
Bölüm 3: Yöntem.....	51
3.1 Araştırma Modeli	51
3.2 Çalışma Grubu.....	51
3.3 Verilerin Toplanması.....	52
3.3.1 Veri toplama araçları	52
3.3.2 Veri toplama süreci.....	53
3.3.3 Veri analiz işlemleri.....	53
3.3.4 Geçerlik ve güvenilirlik	56
3.3.5 Araştırmacının rolü	56
3.4 Sınırlamalar	57
Bölüm 4: Bulgular.....	58
4.1 Köy Enstitüsü’nü Tercih Sebebi.....	58
4.1.1 Bireysel arayış.....	58
4.1.2 Çevrenin etkisi	59
4.2 Köy Enstitüsü’nde Sıradan Bir Gün.....	60

4.2.1 Rutinler.....	60
4.2.2 Dersler.....	61
4.3 Öğretim Programı.....	63
4.3.1 Esnek müfredat.....	63
4.3.2 İş eğitimi.....	64
4.4 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	66
4.4.1 Kişisel mesafeyi daraltan öğretmen.....	66
4.4.2 Öğrenci odaklı öğretmen.....	68
4.4.3 Aktif bir sınıf ortamı sunan.....	68
4.5 Mesleki Yaşam.....	69
4.5.1 Atanma süreci.....	69
4.5.2 Uyum süreci.....	69
4.5.3 Yaşanan zorluklar.....	71
4.5.4 Toplumun öğretmen algısı.....	72
4.6 Köy Enstitüsü'nün Öğretmenlere Katkıları.....	73
4.6.1 Kişisel ve mesleki katkı.....	73
4.6.2 Yaşama katkı.....	74
4.7 Günümüz Eğitim Sistemiyle Karşılaştırma.....	75
4.7.1 Teori odaklı eğitim modeli.....	75
4.7.2 Öğretmenin sosyal statüsü.....	75
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar.....	77
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması.....	77
5.2 Öneriler.....	83
KAYNAKLAR.....	84
EKLER.....	89
EK-A. GÖRÜŞME SORULARI.....	90

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Köy Enstitüleri ve öğrenci toplama alanları 18

Tablo 2 Görüşme gerçekleştirilen köy enstitüsü mezunları hakkında genel bilgiler. 52



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1. Araştırma temaları ve kategorileri 55



Bölüm 1

Giriş

1.1 Problem Durumu

Ülkemizde Osmanlı İmparatorluğu'ndan bu yana öğretmen yetiştirilmesine yönelik olarak çeşitli sistemler, programlar uygulanmıştır. Bunlardan birisi de 1940 ve 1954 arası dönemde, özellikle köylerdeki öğretmen açığını kapatmak üzere gerçekleştirilmiş olan Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme programıdır. Avrupa'da seçilen en iyi model olan Köy Enstitüsü sistemi, dönemin şartları gereğince ülkemizdeki öğretmen açığını kapatmak ve köylere eğitim getirilmesini sağlamak üzere kurulmuş olsa da, teorik derslerin yanı sıra uygulamalı derslere büyük bir önem vermesi ve gerçek hayatla iç içe bir öğretim programı sunması gibi sebeplerle ülkemizin gelişmesi noktasında önemli bir rol edinmiştir. Ancak bu sistem yalnızca 14 yıl sürebilmiş ve sonrasında Köy Enstitüleri kapatılmıştır. Köy Enstitüleri kapatıldıktan sonra ise bu enstitüler önce ilk öğretmen okullarına, ardından liselere dönüştürülmüştür.

Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sisteminin ardından ülkemizde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında daha ziyade teorik eğitimler ön planda tutulurken, uygulamalı eğitimler gün geçtikçe azalmıştır (Can, 2017; Tan, 2010). Bununla birlikte, Köy Enstitüleri'nde hayatla iç içe verilen ve saat sınırlamasına bağlı olmadan gerçekleştirilen eğitim sistemi terk edilerek, sınıf içi eğitime ağırlık veren öğretmen yetiştirme programı uygulamaya başlanmıştır.

Literatürde yapılan çalışmalarda Köy Enstitülerinin öğretmen yetiştirme sistemine sağladığı katkılardan sıkça söz edilmektedir (Can, 2017; Esen, 2013; Mindivanlı-Akdoğan 2016; Yılmaz, 2013; Tan, 2010). Yapılan literatür taraması neticesinde, literatürde Köy Enstitüsü sistemini çerçevesinde verilen öğretmen eğitimini Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmen adaylarının gözünden değerlendiren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda Köy

Enstitüsü öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi bağlamında oluşturulmasına karar verilmiştir. Zira bu çalışma çerçevesinde, Köy Enstitüleri'nden mezun olmuş ve aktif şekilde köylerde öğretmenlik yapmış olan kişilerin bakış açılarından Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesi ve bu bağlamda günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin çıkarımlarda bulunması amaçlanmaktadır.

1.2 Çalışmanın Amacı

1940 ile 1954 yılları arasında ülkemizde faaliyet göstermiş olan Köy Enstitüleri gerek ülkenin kalkınması gerekse de öğretmen açığının ciddi boyutlarda olduğu bu dönemde köylülerin eğitilmesi bakımından önemli işlevlere sahip olmuştur. Alan bilgisi, modern ziraatçılık ve hayvancılığa ilişkin bilgilerin öğretildiği bu enstitüler vasıtasıyla, enstitüde okuyan gençlerin köylerine dönerek öğretmenlik yapmaları hedeflenmiştir.

Faaliyette bulunduğu süreç içerisinde köy enstitülerinden pek çok öğretmen mezun olmuş ve köylerinde hem öğretmenlik yapmış hem de modern ziraat ve hayvancılık faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Bu çalışma kapsamında, Köy Enstitüleri'nde eğitim almış olan öğrencilerin Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sistemi hakkındaki görüşleri ile günümüz öğretmen yetiştirme sistemine yönelik düşüncülerinin elde edilmesi doğrultusunda, Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme programının incelenmesi ve günümüz öğretmen yetiştirme sistemi açısından çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

1.3 Araştırma Soruları

Bu çalışma kapsamında temel araştırma soruları şu şekilde belirlenmiş ve bu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Köy Enstitüleri'ni öğrenciler neden tercih etmiştir?
2. Köy Enstitüsü'nde sıradan bir gün nasıl geçmiştir?
3. Köy Enstitüsü sisteminin öğretim programı ne şekildedir?
4. Köy Enstitüsü sisteminde öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıldır?
5. Köy Enstitüsü'nden mezun olanların mesleki yaşamları nasıl geçmiştir?

6. Köy Enstitüsü sisteminin enstitüden mezun olan öğretmenlere katkıları nelerdir?
7. Köy Enstitüsü mezunları, Köy Enstitüsü sistemini günümüz eğitim sistemiyle nasıl karşılaştırmaktadır?

1.4 Çalışmanın Önemi

Literatürde Köy Enstitüleri hakkında gerçekleştirilmiş olan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak enstitülerin kuruluş süreçleri, işleyişleri, Türkiye’de eğitim-öğretimin gelişimine katkıları, enstitülerin kapanma sebepleri ve süreci ele alınmış olup, özelde ise verilen eğitimin katkıları ile Köy Enstitüsü mezunlarının Köy Enstitüsü öğretmenleriyle ilgili görüşlerine ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak literatürde öğretmen yetiştirme sistemi bakımından Köy Enstitüsü mezunlarının görüşlerini bağlamında öğretmen eğitimini derinlemesine inceleyen nitel çalışmalara çok sayıda rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu araştırmada hem literatüre katkıda bulunulacak hem de günümüz öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin çıkarımlarda bulunulacaktır.

1.5 Tanımlar

Köy Enstitüsü: 3803 sayılı kanun kapsamında köy öğretmenleri yanında köye yarayan diğer meslek erbaplarının yetiştirilmesi hususunda, ziraat faaliyetlerine elverişli arazilerin bulunduğu bölgelerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından köy enstitülerinin açılacağı ifade edilerek; köy enstitülerinin görevinin yalnızca köy öğretmeni yetiştirmek olmadığı, ayrıca sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek mensuplarının da yetiştirileceği belirtilmiştir (Altunya, 2002).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

2.1 Köy Enstitülerinin Tarihsel Arka Planı

Köy enstitülerinin kuruluşu, amaçları ve işleyişini anlayabilmek için öncelikle Osmanlı döneminden itibaren eğitim ile köyde eğitim ve öğretimin gelişimi konularına değinilecektir.

2.1.1 Osmanlı döneminde eğitim. Osmanlı'da II. Mahmud döneminde 1824 yılında yayımlanan fermanla ilköğretim zorunlu duruma getirilmiştir. Bu gelişme, Türk eğitim sistemi bakımından oldukça önemli olmakla birlikte, İstanbul'da dahi bu karar 1839'a değin yeterli şekilde uygulanamamıştır. O dönemde Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasına yönelik çabalar, Rusya ve Mısır ile gerçekleştirilen savaşlar eğitim konusundaki reformların gereğince uygulanamamasına neden olmuştur. Bu doğrultuda, ilköğretimin zorunlu hale getirilmesi Tanzimat Dönemi'nde mümkün olmuştur (Akyüz, 1997).

1839 yılında "Mekteb-i Umumiye Nezareti" kurulmuş, ardından 1869 yılında eğitimi düzenleyen "Maarif Nizamnamesi" yayımlanmış, böylece köylülerin eğitimini geliştirmeye ilişkin girişimlerin artması sağlanmıştır. Bununla birlikte kızların erkekler gibi eğitilmesi hususunda çalışmalar yapılmıştır. Maarif Nizamnamesi kapsamında her bir köyde bir sıbyan mektebi kurulması öngörülmüştür. Bir köyde iki okul olması durumunda birinin erkeklere diğlerinin ise kızlara ayrılması istenmiştir. Osmanlı'nın ilk anayasası konumunda bulunan 1876 Kanun-i Esasi çerçevesinde eğitimin serbest olduğu, okulların devletin taht-ı nezaretinde bulunduğu, ilköğretimin zorunlu olduğu belirtilmiştir. Osmanlı'nın ilk anayasasını kabul eden II. Abdülhamid, eğitim konusuna oldukça önem vermiştir. Bu dönemde başlatılan eğitim seferberliği hem köyleri hem de kentleri etkilemiştir. 1891-1892 döneminde ilköğretim seviyesinde gerek İstanbul gerekse taşrada aynı müfredatın uygulanmaya başlanmasıyla ülke çapında müfredat birliği elde edilmiştir. Bu doğrultuda; kentlerde ve köylerde öğrenim gören bütün çocuklara elifba, Kur'an,

ilmihal, tecvid, Türkçe, ahlak risalesi, hat, tarih, coğrafya ve hesap dersleri verilmiştir. Bu dönemde ilkokulların ıslah edilmesiyle beraber, hiç okulu bulunmayan kasaba ve köylerde okul inşasına başlanmış ve okul hocalığı imamet ile birleştirilmiştir (Şeyh Nafi, 2001).

2.1.2 Cumhuriyet döneminde eğitim. Kurtuluş Savaşı süreci sonrasında yeni Türk devletinin uygulayacağı politikaların tespit edilmesi maksadıyla 17 Şubat 1923 tarihinde düzenlenmiş olan İzmir İktisat Kongresi'nde, cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanacak iktisat politikaları belirlenmiş, iktisadi kalkınmanın temelini ise tarım/köy teşkil etmiştir (Başyigit, 2012).

Cumhuriyet henüz kurulmadan önce 15 Temmuz 1923'te eğitim alanında I. Heyet-i İlmiye Toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bir ay süren bu çalışmalar neticesinde Türkiye'nin mevcut eğitim problemleri derinlemesine tartışılmış ve Türk eğitim sisteminin yeniden şekillendirilmesine ilişkin çeşitli kararlar alınmıştır (Başar, 2004). Toplantıda ilköğretim zorunluluğu 7-14 yaş arası ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda yaptırım gücü Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş olup, okul yapımının mümkün olmadığı küçük yerleşim yerlerinde yatılı köy ilkokullarının kurulması karara bağlanmıştır (Başar, 2004).

Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran isimler, nüfusun büyük bir çoğunluğunun köylülerden oluştuğu, okuryazar oranının düşük bulunduğu ve dengesiz dağıldığı bir toplumu kısa zamanda okuryazar yapmayı arzulamış, ancak köylere dışarıdan öğretmen yetiştirme programları yeteri kadar başarılı olamamıştır. Cumhuriyetin kurulmasını müteakiben kabul edilen köye ağırlık verme projesi çerçevesinde köy içerisinden öğretmen yetiştirilmesi daha akılcı bulunmuştur. Bu maksatla, eğitim okulları şeklinde bilinmekte olan birtakım okullar açılmıştır. Askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapmış olan zeki ve ahlak sahibi köylü gençler arasından seçilmiş olan öğrenciler hızlı ancak yoğun bir eğitim programına tabi tutularak köy okullarına gönderilmiştir. Bu fikir, hükümetin köylere öğretmen yetiştirmek üzere akılcı ve faydacı bir proje geliştirene kadar köyleri boş bırakmamak için gerçekleştirdiği, öğretmen gereksinimini hızlıca gidererek köylerdeki okuryazarlığı hızlı bir şekilde yükseltme hedefine sahip olmuştur (Oğuzkan, 1990).

3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilirken, Osmanlı dönemindeki medrese sistemine son verilmiş, Tanzimat Dönemi'nden itibaren süregelen ikili eğitim sisteminin yerine; ortak ideallere, aynı görüş ve düşüncelere sahip kişiler yetiştirme anlayışına dayalı modern eğitim sisteminin temelleri atılmıştır. 13 Mart'ta ise "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" çıkarılırken, bu bağlamda öğretmenlik mesleği, devletin genel hizmetlerinden talim ve terbiye görevini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelerine ayıran bir meslek olarak betimlenmiş (Gülcan ve Türkeli, 2003); öğretmenler yüksek tedrisat öğretmenleri, orta tedrisat öğretmenleri ve ilk tedrisat öğretmenleri şeklinde buldukları okulların derecelerine göre üç gruba ayrılmıştır (Başar, 2004).

18 Mart 1924 tarihinde köylerin kalkınmasını sağlamak üzere "Köy Kanunu" çıkarılmış ve bu bağlamda köyler ilk defa tüzel kişilik elde etmiştir. Kanun çerçevesinde devlet, köyleri modern medeniyet düzeyine erdirmeyi arzu etmiş, köy muhtarı ile köy ihtiyar meclisine bu hususta çeşitli yetkiler verilmiş, bu vesileyle köyler ve merkez arasında bağlantı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda; tüm köylerde bir köy odası, konuk odası, köy meydanı, mescit, okul, çamaşırılık, hamam, pazar yeri ile köyün çevre düzenlemesinin gerçekleştirilmesi ve köyü temiz tutulması köy muhtarı ile ihtiyar heyeti yönetimi altında köylüye verilmiş olan görevler arasında bulunmuştur.

Türkiye'de kırsal kesimin manevi değerlere yoğunlaşmış muhafazakâr bir tebaadan, vatandaşlık temelindeki bir ulusa dönüşümünün sağlanması hususunda, cumhuriyetin kurucuları tarafında çağdaşlaşma projesi kapsamında birtakım sosyal politikalar uygulanmıştır. Bu bağlamda 1924 yılında yürürlüğe girmiş olan Köy Kanunu'na istinaden, yeni demiryolu sistemlerinin kurulması suretiyle pek çok köyün şehirlerle irtibatının sağlanması, tarımsal üretimde mekanizasyona geçişin teşviki maksadıyla banka kredisi ile çiftçilere ilişkin maddi destek programlarının yaşama geçirilmesi ve ülke genelinde çağdaş ve laik eğitim-öğretim politikalarının uygulanması vb. girişimlerde bulunulmuştur (Babahan, 2009).

Cumhuriyetin kurulmasını müteakiben devlet tarafından eğitime büyük bir önem verilirken, bu dönemde oluşturulan ve uygulanan eğitim politikaları ise dönemin ideolojisi ile toplumsal, iktisadi ve kültürel durumlardan etkilenmiştir. Ülke

ekonomisinde tarımın egemen durumda olması sebebiyle, köylülerin eğitimi ile köylülere meslek kazandırma gereksinimi ön planda olmuştur. Bu bağlamda, eğitime ilişkin problemlerin net bir şekilde saptanabilmesi ve en uygun çözüm yollarının bulunabilmesi hususunda çeşitli eğitimciler yurt dışına gönderilirken, yurt dışından da birtakım yabancı eğitimciler ülkemize getirilmiştir. Yurt dışına gönderilmiş olan Hıfzırrahman Raşit Öymen 1925-1926'da, Fuat Baymur ise 1928-1931'de Viyana Yüksek Pedagoji Enstitüsü ile Avusturya'daki temel eğitim uygulamalarını Türkiye'deki ilkokul programları ve öğretmen yetiştirme programları açısından incelemiştir. 1926 yılında Maarif Vekâleti Müsteşarı Nafi Atuf Kansu ve Teftiş Kurulu Başkanı Rıdvan Nafiz Edgüer Sovyet eğitim sistemine ilişkin incelemelerde bulunmuştur. 1930 yılında Hasan Ali Yücel Fransa, 1931 yılında Ali Haydar Taner Bulgaristan, 1934 yılında İsmail Hakkı Tonguç ve Reşat Şemsettin Sırer Almanya, 1937 yılında İsmail Hakkı Tonguç Balkan ülkelerine yönelik incelemeler gerçekleştirmiştir (Altunya, 2010).

Yurt dışına gönderilen Türk eğitimciler ve yurt dışından ülkemize davet edilen yabancı eğitimciler Türk eğitim sistemi ve köy eğitimi hususunda birtakım önerilerde bulunmuşlardır. 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan ve sekiz kısımdan oluşan "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" isimli çalışmada eğitim-öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve terfisi, okul sistemi, sıhhat ve hıfzıssıhha, mektep inzibatı vb. hususlarda önerilerde bulunulmuş, bu doğrultuda 1926'da "Talim ve Terbiye Dairesi" oluşturulmuştur. Bununla birlikte aynı rapora istinaden yine 1926 yılında "Gazi Eğitim Enstitüsü" kurulmuştur (Ata, 2000).

Bir diğer yabancı eğitimci Alman Kerschensteiner sağlık sorunları sebebiyle ülkemize gelemezken, öğrencisi olan Dr. Alfred Kühne'yi Türkiye'ye göndermiş, Kühne tarafından 1925 yılında "Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor" hazırlanmıştır. Kühne, Almanya ile Türkiye'yi karşılaştırarak hazırladığı raporunda, ülkemizde eğitime ilişkin gerçekleştirilecek olan uygulamaların Batı Avrupa ile aynı şekilde olamayacağını belirtmiş ve köylerde eğitim hizmeti sağlayacak öğretmenlerin aynı zamanda tarımsal birer eğitici şeklinde yetiştirilmeleri gerekliliğinden bahsetmiştir (Özgen, 2002, s.30). 1927 yılında ülkemize gelen Mısırlı Ömer Buyse ile 1933 yılında Türkiye'ye gelen Amerikalı E.W. Kemerrer her bir öğretim

seviyesinde teknik öğretimin üstünlüklerinden bahsetmiş, bununla beraber ezbere ve kitaba dayalı öğretimi kınamaya yönelik görüşler belirtmişlerdir (Kirby, 2010).

Köy enstitülerinin temel fikir babası İsmail Hakkı Tonguç olmakla birlikte, Tonguç'un fikirleri üzerinde asıl etkili olan yabancı uzmanlar Kershensteiner ve Pestalozzi' olmuştur. Pestalozzi, kişinin kendi ahlaki ve zihinsel durumundan sorumlu olduğunu ve topluma karşı görevinin kendisine karşı olan görevi ile uyumlu bir uzantısı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda Pestalozzi, yaşam boyu öğrenim fikrini ilk öneren kişiler arasında yer almaktadır (Arayıcı, 1999). Esasen sosyalist bir eğitimci olmayan İsmail Hakkı Tonguç'un önerdiği öğretim modeli ise sosyalist eğitim anlayışından esinlenmektedir (Arayıcı, 1999). 1925 yılında Avrupa'da meslek ve köy eğitimine ilişkin incelemeler gerçekleştiren Tonguç, hazırlamış olduğu raporda meslek eğitimi konusunda Kerschensteiner'i referans almakta olduğunu belirtmiştir (Koç, 2013).

2.1.2.1 Köy muallim okulları. 1925 yılında Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati, 2 Mart 1926'da kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu vasıtasıyla eğitim konusuna birçok yeniliğin yapılmasını ve kentlerdeki öğretmen okullarından ayrı şekilde "Köy Muallim Okulları" nın kurulmasını sağlamıştır (Karabağ, 2009).

Köy Enstitüsü modelinin oluşturulmasına etkili olan Köy Muallim Mektepleri 1927-1928 öğretim yılında faaliyete geçirilmiş ve bu bağlamda Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati tarafınca Kayseri'nin Zencidere beldesinde ilk Köy Muallim Mektebi açılmış, ardından Denizli Erkek Öğretmen Okulu da bu maksatla düzenlenmiştir. İlkokulu tamamlayan çocukların bu okullara alınarak üç yıl süren mesleki ve teknik eğitimlerinin ardından köy okullarına öğretmen olarak atanmaları planlanmıştır (Ergün, 2008). Lakin gerek öğretmen yokluğu gerekse de teçhizat eksikliğinden ötürü tarımsal çalışmalar ile diğer uygulamaları derslerin gereğince yapılamaması nedeniyle bu proje başarısızlığa uğramış, Zencidere Köy Öğretmen Okulu 1932'de, Denizli Köy Öğretmen Okulu ise 1933'te kapatılmıştır (Ergün, 2008).

Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı dönemde, 1927 yılında köy okulları hususunda çeşitli yenilikleri getiren ayrı bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bahsi geçen öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenler hususunda ise "iş

prensiplerine müstenit tedrisat kursu” açılmış, ancak köylere gönderilmiş olan öğretmenlerin şehirlere gitmeyi tercih etmeleri üzerine, köylerdeki boş kadrolar artmıştır. Mustafa Necati döneminde ayrıca milli eğitime ilişkin problemlerin tartışılması hususunda “III. Heyet-i İlmiye Toplantısı” yapılmış, bununla birlikte “Talim ve Terbiye Dairesi” ile “Maarif Eminlikleri” nin kurulmasını sağlamış olan “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” çıkarılmıştır. Bakanlık bünyesinde ilköğretimin öğretim programlarının düzenlenmesine ilişkin üç komisyon kurduran Mustafa Necati Bey, yerel yönetimlere bağlı şekilde eğitim veren sanat okullarının bir bölümünü ise merkeze bağlamak suretiyle gelişmelerini sağlamıştır (Başar, 1991). Ayrıca, Mustafa Necati döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen çalışmaların düzenli şekilde yürütülmesi maksadıyla “Dış Ülkelere Öğrenci Yollanması Yönetmeliği”, “Telif ve Çeviri İşleri Yönetmeliği”, “Halk kitaplıklarının kurulmasını sağlayan tüzük”, “Yabancı Okulların Teftişi ve Kontrolü Yönetmeliği” vb. çeşitli tüzük ve yönetmelikler çıkarılmıştır (Okan, 1972).

Cumhuriyetin ilk yıllarında devletin eğitime ilişkin temel politikası, okuma yazmanın öğretilmesi olurken, bu çerçevede 1 Kasım 1928 tarihinde görece öğrenilmesi daha zor olan Arap alfabesi yerine Latin harfleri kabul edilmiş ve yeni Türk alfabesi oluşturulmuştur. Yeni alfabenin tanıtılması ve öğretilmesi kapsamında ise Mustafa Necati’nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde Millet Mektepleri açılmış, bu okullarda okuma yazmanın yanında günlük yaşamda kullanılabilecek temel bilgiler ve becerilerin öğretimi yapılmıştır. Millet Mektepleri aracılığıyla ilk beş yıl içerisinde 1,5 milyon yetişkin bireye okuma yazma öğretilmiştir (Toprak, 2008).

1931’de toplanan I. Ziraat Kongresi kapsamında tarımsal hayat ve eğitim hususunda köy öğretmenlerine önemli roller verilmesi kararı alınmış, 19 Şubat 1932 tarihinde kurulmuş olan Halkevleri örgütü tarafından ”Köycülük Kolu” oluşturulmak suretiyle, kentli aydınlarda köye ilişkin ilginin artırılmasına çalışılmıştır (Altunya, 2010). Bahsi geçen Halkevleri, Millet Mektepleri sonrasında ikinci bir eğitim hamlesi şeklinde değerlendirilmekle birlikte, bu vesileyle okuma yazmanın ve temel bilgilerin öğretilmesinin yanı sıra halkın kültürel ve sanatsal alanda geliştirilmesi, Atatürk ilke ve inkılaplarının derinleştirilmesi amaçlanmıştır (Aysal, 2005). 1933’te Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, “Köy İşleri Komisyonu” kurdururken, bu komisyon

kapsamında eğitim sorunu ile köye göre öğretmen yetiştirme konusu incelenmiştir (Tonguç, 1998).

2.1.2.2 Eğitim kursları. 1935 yılında Saffet Arıkan Milli Eğitim Bakanlığı döneminde İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne İsmail Hakkı Tonguç getirilirken, bu dönemde köy eğitimi konusunda önerilen geçici çözümlerden birisi eğitimlik modeli olmuştur. Bu bağlamda nüfusu az olan köylerde açılacak üç sınıflı okullara eğitim yetiştirmek üzere askerliklerini çavuş unvanıyla tamamlamış olan kişilerden faydalanma fikri ortaya atılmıştır (Selçuk, 2010). Bu doğrultuda, Mayıs 1936'da İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafınca kurulmuş olan yedi kişilik komisyon tarafından, askerliğini onbaşı ve çavuş unvanıyla tamamlamış olan kişilerin, altı aylık bir kurs sürecinin ardından nüfusu 250 kişiden az olan köylerdeki üç sınıflı okullarda görev yapacaklarına ilişkin karar alınmıştır (Tinal, 2008). İlk eğitim kursu 6 Temmuz 1936 tarihinde Eskişehir'in Mahmudiye Köyü'nde açılmış, Ankara'nın Akıncı ovası köylerinden askerliğini çavuş unvanıyla tamamlamış olan 79 genç, Mahmudiye'deki iki ilkokul binasında dörder aylık iki dönemde eğitimler kursuna alınmıştır (Ergün, 2008). Açılan bu kurs sayesinde pozitif neticeler elde edilmesi üzerine, 1937'de İzmir'in Kızılçullu ve Edirne'nin Karaağaç beldelerinde, 1938'de Kastamonu'nun Gölköy, Adapazarı'nın Arifiye, Samsun'un Akpınar beldelerinde, 1939'da Erzincan ve Isparta'nın Gönen beldesinde eğitim kursları açılmıştır (Altunya, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı (1939) tarafından hazırlanan "Türkiye'de Tahsilin Bugünkü Durumu ve Ana Meseleleri Hakkında Rapor" kapsamında tahsilin köylere yayılması, yayılırken sadece bilgi ziyeti biçiminde kalmayıp köylülere inkılabı hazmettirmesi ve köyün gereksinim duyduğu teknik istihsal vasıtalarını kullanmak melekesini kazandırması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte raporda, kentlerdeki öğretmen okullarında eğitim görmekte olan öğretmenlerin köye uyum sağlayamadıkları, bu sebeple köy hayatına daha uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir.

2.1.2.3 Köy öğretmen okulları. 1936 yılında başlatılan eğitim kursu uygulamasında başarı elde edilmesi neticesinde, 1933'te Kayseri'de, 1934'te ise Denizli'de kapatılmış olan Köy Muallim Mektepleri'nin Milli Eğitim Bakanı Saffet

Arıkan döneminde yeniden faaliyete geçirilmesi için harekete geçilmiştir. Bu bağlamda 1937-1938 öğretim yılında, eğitim kursunun başlatılmış olduğu Eskişehir'in Mahmudiye Köyü'ndeki okul binası yeniden düzenlenmiş ve Köy Öğretmen Okulu'na dönüştürülmüştür. Aynı yıl İzmir'in Kızılçullu beldesindeki Amerikan Koleji binasında ikinci Köy Öğretmen Okulu hizmete açılmıştır (Başar, 2004). Bunların ardından ise 1938-1939 öğretim yılında Trakya Kepirtepe'de, 1939-1940 öğretim yılında ise Kastamonu'nun Hölköy beldesinde Köy Öğretmen Okulları açılmıştır (Altunya, 2005).

Kurulan bu Köy Öğretmen Okulları'nın örgüt yapısı ise şu şekilde oluşturulmuştur (Gülcan ve Türkeli, 2003):

1. *İlkokul Kısmı:* Köy Öğretmen Okulları'na bağlı beş sınıflı birer okul düzenlenmiştir. Bu okulların açılışındaki maksat; üç sınıflı köy okullarından mezun olan çocuklara tam devre bir ilkokulu tamamlama ve bu şekilde Köy Öğretmen Okulları'nda okuma olanağı verilmesi şeklindedir.
2. *Orta Kısım:* Ortaokul sınıfları, öğretmen okullarına hazırlık görevi görmüştür. Bu sınıflara tam devreli köy okulunu bitirmiş olan çocuklar ile Köy Öğretmen Okulları'nın ilkokul bölümünü tamamlamış olan öğrenciler alınmıştır. Bu kısımda resmi ortaokullardaki müfredat programı uygulanmakta olup, pratik ziraat ders ve uygulamalarıyla köy mesleklerinden inşaatçılık, demircilik, dülgerlik, kooperatifçilik vb. bir mesleğin öğretilmesi hedeflenmiştir.
3. *Öğretmen Okulu:* Okulun bu kısmına geçen öğrenci; orta kısımda öğrenmiş olduğu köy mesleklerinden birisini uygulama ve stajını gerçekleştirerek öğretmenlik mesleğine hazırlanmaya başlamaktadır. Köy yaşamıyla sıkı teması korumak suretiyle, bu kısmı tamamlayınca köy ilkokulu öğretmeni olarak çalışmaya başlamaktadır.

2.2 Köy Enstitülerinin Kuruluşu, Amaçları ve Gelişmesi

2.2.1 Köy enstitülerinin kuruluşu ve gelişmesi. Köylerde eğitim için öğretmen yetiştirilmesi ve köy halkının eğitime ilişkin sorunlarının çözülmesi

hususunda gerçekleştirilen, yukarıda bahsedilen çalışmalar, Köy Enstitüleri'nin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Arayıcı (1999) köylülerin şehirlerden gelen, kendi dil ya da ağızlarını kullanmayan kişilere kuşku ile baktıklarını, bu nedenle öğretmenlerin köy ortamına kabul edilmesinin kolay olmadığını, kurulan yeni enstitülerin bu durumun üstesinden gelmeyi amaçladığını, köy öğretmenlerinin köyle uyumlu şartlarda yetiştirilmesi gerekliliğini, esas amacın köyün ve köylünün hayatının değiştirilmesi olması halinde doğrudan bu ortamda öğretim yönteminin uygulanmasının mecburi olduğunu, bu yöntemle öğrencinin çevresini değiştirmek üzere devamlı bir gayret içerisinde ilerleyeceğini belirtmiştir.

Köy Enstitüleri uygulamasından önce, köy öğretmen okulları ve eğitimci deneyimi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaları neticesinde olumlu neticeler elde edilmesi üzerine Köy Enstitüleri'nin kuruluş süreci hızlandırılmıştır. Bu bağlamda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün direktifi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca Köy Enstitüleri Kanunu taslak metni hazırlanmıştır (Koç, 2013). Köy Enstitüleri'nin kuruluşunda Hasan Ali Yücel'in önemli katkıları bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın 1938 yılında görevinden ayrılması üzerine Hasan Ali Yücel, Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, köyde ilköğretim problemini çözme yollarının esaslarını toplamış olduğu ilk Milli Eğitim Şurası'nda belirtmiştir. Buna göre, köy öğretmenlerinin köyde doğup büyümüş, köyün yaşam koşullarını yakinen bilen gençler arasından seçilerek köy yaşam koşullarının canlı şekilde yaşandığı öğretmen okullarında yetiştirilmeleri ilkesi benimsenmiştir (MEB, 1991). Köy Enstitüleri'nin esas kurucusu şeklinde bilinen, 3 Ağustos 1935 tarihinde vekaleten, 31 Ocak 1940 tarihinde ise asaleten İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanmış olan İsmail Hakkı Tonguç, köye yönelik öğretmen yetiştirme politikasının esaslarını şu şekilde ifade etmektedir (Koç, 2013):

1. Öğretmen kaynağı ile diğer elemanların köyden alınmasına ilişkin olanakların sağlanması,
2. Köye eleman yetiştirme maksadıyla açılacak yeni kurumlarda öğrenciye köy genel yaşamını geliştirmeye yarayacak eğitimci-öğretmenlik, inşaatçılık, demircilik, dülgercilik, ziraat aletleri tamiri vb. birkaç mesleğin birden öğretilmesi,

3. Öğrencilerin gerçek iş hayatı içerisinde çalıştırılmak suretiyle eğitilmesi ve ziraat işlerinin bunların hepsinin temelini teşkil etmesi,
4. Kurulacak okulların üretime dayalı olması,
5. Okulların tüm gereksinimlerini kendileri karşılayacak ilgili üretim araçlarını geliştirmesi fakat kuruluş safhasında devlet desteğinin sağlanması,
6. Öğrencilerin okurken köylerde staj görmeleri ile köy hayatından uzak kalmamaları.

Tonguç'un ideali, köyler için öğretmen yetiştirme sürecinde, devletin ekonomisine bir yük getirmeyecek ve yaşayabilmek üzere kendisine gerekli tüm gereksinimleri yine kendisi karşılayabilecek üretici bir okul fikri olmuştur (Özer, 2013). Köy enstitülerinin geleneksel bir öğretmen okulu gibi olmaması hedeflenmiştir. Bu kuruluşlara okuldan ziyade enstitü denmesinin sebeplerinden birisini de bu farklılık teşkil etmemektedir. Zira köy enstitülerinin çok amaçlı olmaları, salt öğretmenden ziyade tarımcı, sağlıkçı, tekniker de yetiştirmeleri, ağırlıklı şekilde tarım alanında denemeler ve araştırmalar gerçekleştirmeleri öngörüldüğünden bu kurumlara enstitü adı verilmiştir (Özkan, 2009).

Köy enstitüleri, II. Dünya Savaşı'nın sınıra dayandığı, ülkede kuraklığın ve kıtlığın bulunduğu bir dönemde kurulmuştur. Bu dönemde kaynaklar hemen her açıdan kısıtlı olmakla birlikte, üretilen ürünlerin önemli bir bölümü her an çıkabilecek bir savaş için stoklanmıştır. Erkek işgücü tekrardan askere alınırken, köylerde kadınlar ile çocuklar kalmıştır. Bu sebeple köy enstitüleri çocuk işgücüsüyle kurulmuştur. Köylülere tek dayanakları konumundaki çocuklarını okula vermeyi istememişlerdir. Özellikle okullarda kız çocuk bulmak oldukça zor olmuştur. Yaşanan bu sıkıntılara karşın, köy enstitülerinde gerçekleştirilen tarım aracılığıyla öğrencilerin gereksinimleri fazlasıyla karşılanarak, elde edilen üretim fazlası ile köylüye ve devlete yardım edilmiştir (Aydoğan, 1997).

Köy enstitülerinin kurulduğu ilk zamanlarda yaşanan güçlüklerin aşılmasının ardından icra edilen sağlık memuru yetiştirme programının elde ettiği başarı önemlidir. Program aracılığıyla enstitüdeki öğrencilerin ve köylünün sağlık alanındaki gereksinimleri karşılanmıştır. Köy enstitülerinde öğrencilere yetki ve

sorumluluk verilmesi suretiyle onların kişiliklerinin geliştirilmesine çalışılırken, gelecekte köye gitmelerinin ardından karşılaşılabilecekleri zorluklarından üstesinden gelmelerini sağlayacak yeterlikleri kazanmaları sağlanmıştır. Bütün bu özellikleri kazanmalarının ardından köylere öğretmen şeklinde geri dönen kişiler, köylerde öğrencilere ve aileye erişen bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmuşlardır. Bu ortamda düzenlenmiş olan kurslar aracılığıyla köylülerin okumayı ve yazmayı öğrenmeleri ile meslek kazanmaları hususunda eğitim vermişlerdir. Köy öğretmenleri bu faaliyetleri gerçekleştirirken; gezici öğretmen, gezici başöğretmen ve ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenirken, karşılaşılan problemler hep beraber çözüme kavuşturulmuştur (Aysal, 2005).

2.2.2 Köy enstitülerinin kuruluş amaçları. Osmanlı mirası üzerine kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti, büyük kısmı kırsal bölgelerde yaşamakta olan bir nüfus devralmıştır (Altunya, 2010). Cumhuriyetin kuruluş sürecinde kısa zaman içerisinde eğitim öğretimin yaygınlaştırılması hedeflenmiş, ancak geçen yıllar içinde bu hedefe ulaşamamış, pek çok yerleşim yerine okul götürülemediği ve eğitim hizmeti sağlanamamıştır. Savaş sürecinden çıkılması neticesinde nüfus hızlı bir şekilde artmaya başlarken, eğitim olanaklarının yetersizliğinden ötürü okul çağına gelen çocuklar içinde eğitim alamayanların oranı ciddi bir artış göstermiştir. Bu dönemde sekiz yıllık zorunlu eğitim hedeflenirken, olanakların yetersizliğinden ötürü beş yıllık ilkökul eğitiminin gerçekleştirilmesinde bile önemli problemlerle karşılaşmıştır. 1935 yılına gelindiğinde, ülkede genel okuma yazma oranı %15 iken, köylerde ise bu oran %10,5 olarak gerçekleşmiştir. Bununla birlikte nüfus dağılımında ise köylerde yaşayan kişilerin oranı ise aynı dönemde %76,5 ile oldukça yüksek bir orandadır (Yiner, 2012). 1935 Türkiye'sinde yaklaşık 40.000 köy vardır ve bu köylerin 32.000'inin nüfusu 400'den, 16.000'inin nüfusu 150'den azdır (Altunya, 2010).

1930'larda özellikle okul ve öğretmeni bulunmayan köyler ile ilgilenilmiş, konu hakkında çözümler aranmıştır. Ancak öğretmen maaşlarındaki yetersizlik ile maaşların düzenli biçimde ödenememesi gibi sorunlar sebebiyle pek çok öğretmen meslekten ayrılmıştır (Arslan, 2006). 1928 ile 1933 arası dönemde öğretmenlik mesleğinden ayrılanların toplam sayısı 4.565'e erişmiş, devlet tarafından yapılan atamalar ise bu sayıyı karşılamaya yetmemiştir (Sakaoğlu, 1992). Aynı dönemde 31.000 civarında köyün okula sahip olmadığı saptanırken, 80-90 bin civarında

öğretmen açığı tespit edilmiştir (Bahadır, 1994). Şehirlerde eğitim alan öğretmenlerin köylerde yaşadıkları uyum sorunları dikkate alındığında ise köy kökenli öğretmen yetiştirilmesi hususunun önemi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan “Köy Enstitüleri Yasası” çerçevesinde, aşağıda yer alan görüş ve tespitlere yer verilerek, köy enstitülerinin temel amaçları belirlenmiştir (Sakaoğlu, 1992):

1. Şehirlerden gelerek köye uyum sağlama konusunda sorun yaşayan öğretmenlere karşılık, uyum sorunu bulunmayan, köyün koşullarına alışık öğretmenlerin yetiştirilmesine olanak verecek ortam ve program gereklidir. Bir yandan öğretmenlerin köyden uzaklaşması önlenmeli, diğer yandan öğretmenler yeterli bilgiyle donatılmalıdır. Bu kişilerin gerek başarılı bir öğretmen gerekse de iyi bir pratik tecrübeye sahip çiftçi şeklinde yetişmesi sağlanmalıdır.
2. Erkek öğretmenler köy yaşamı hususunda gerekli olan demircilik, yapıcılık, dülgerlik, kooperatifçilik dallarında; bayan öğretmenler ise çocuk bakımı, dikiş, ev idaresi, tarım işleri, hasta bakımı vb. alanlarda öğretici olacaklardır.
3. Öğretmen olamayan kişiler, edinmiş oldukları bilgilerle köyelerine dönecekler ve diğer işlerde çalışacaklardır.

Mindivanlı-Akdoğan (2016) ise Köy Enstitüleri'nin temel kuruluş amaçlarını şu şekilde özetlemektedir:

1. İlköğretimi tüm ulusa yaymak,
2. Dönemin şartlarında üretimin artırılması hususunda kırsal kesimdeki nüfusu meslek sahibi yapmak ve üretim hayatını örgütlemek suretiyle dönüşümleri yapmak,
3. Okul ve köyün dayanışmasını sağlamak suretiyle köy halkını sosyal yaşam açısından dönemin koşulları doğrultusunda yetiştirmek,
4. Enstitülerin özellikle verimsiz topraklar üzerinde kurulmasını sağlamak vesilesiyle, bu toprakların verimli duruma getirilmesi hususunda köylüye örnek olmak,

5. Öğrencileri köyden alarak gerek eğitim-öğretimin gerekse de üretimin sürekliliğini sağlamak,
6. Köyde yaşamakta olan halkı politik, sosyal vb. hakları hususunda bilinçlendirmek,
7. Tüketici okuldan üretici okula geçmek ve ezberci öğretim yerine yaşayan ve yaşatan bilgiyi koymak,
8. İlerleyen dönemlerde toprak reformu gerçekleştiğinde üretimi örgütleyecek kadroları yetiştirmek.

2.3 Köy Enstitüleri ile İlgili Yasal Düzenlemeler

Köye yönelik öğretmen yetiştirme çalışmaları, 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM’de gerçekleştirilen tartışmalar neticesinde yapılan oylamada; 426 milletvekili içerisinde 278 oyla kabul edilmiş ve kanunlaşmıştır. 148 milletvekili ise oylamaya katılmamıştır (Aysal, 2005). Kabul edilen 3803 sayılı kanunda köy enstitülerinin kuruluşuna yönelik; köy enstitülerinin kurulacakları yerler, öğrenci alımı ve mezun olan öğrenciler hususunda gerçekleştirilecek olan uygulamalar, enstitülere alınacak öğretmenlere ilişkin maddeler bulunmaktadır. Bu kanun kapsamında, 7 Temmuz 1939 tarihinde kabul edilen 3704 sayılı yasada bahsi geçen köy öğretmen okulları da köy enstitülerine dönüştürülmüş, yasa kapsamında “Köy Öğretmen Okulları” tabiri “Köy Enstitüleri” biçiminde değiştirilmiştir (Mindivanlı-Akdoğan, 2016). 3803 sayılı kanun kapsamında köy enstitülerinin görevinin yalnızca köy öğretmeni yetiştirmek olmadığı, ayrıca sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek mensuplarının da yetiştirileceği belirtilmiştir (Altunya, 2002). 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Yasası’nda yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir (Türkoğlu, 2000):

1. *Madde 1:* Köy öğretmeni, köye yarayan meslek erbabı yetiştirilmesi noktasında tarıma elverişli toprağı olan bölgelerde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Köy Enstitüleri” açılır.
2. *Madde 2:* Köy Enstitüleri’nin aylıklı öğretmen ve memurlarının maaşları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ödenir.
3. *Madde 3:* Köy Enstitüleri’ne tam devreli köy ilkokulunu bitirmiş, sağlıklı ve yetenekli köylü çocuklar seçilerek alınır. Öğretim süresi en az beş yıldır. Öğretmen olamayacağı anlaşılan öğrenciler başka mesleklere

ayrılır, bu öğrencilerin öğrenim süreleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından saptanır.

4. *Madde 4:* Öğrencilerin sağlık sebebi haricinde bir sebeple kurumdan ayrılmaları halinde, kaldıkları sürenin bedeli kendisi veya kefilinden alınır.
5. *Madde 5:* Köy Enstitüleri'nde öğrenimlerini bitirerek öğretmen olan kişilerin 20 sene çalışmaları zorunludur. Köy Enstitüleri'nden ayrılan kişiler, devlet kuruluşlarına ve memurluğa alınamaz.
6. *Madde 6:* Köy Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler, atanmış oldukları köylerin her tipteki eğitim ve öğretim işlerini görürler. Örneğin bağ-bahçe, atölye vb. tesisler kurmak suretiyle köylülere liderlik eder, bunlardan faydalanmalarına yardımcı olurlar.
7. *Madde 11:* Öğretmenlere üretim hususunda ve öğrencilerin uygulama gerçekleştirecekleri gerekli araçlar, tohum, çiftlik, fidan vs. araç ve gereçler okul demirbaşına geçirilmek suretiyle devlet tarafından verilir.
8. *Madde 12:* Köy öğretmenin atanmış olduğu okula, köy sınırları içerisinde ve tarımsal faaliyetlere yarayacak topraklardan, Köy Kanunu çerçevesinde satın alınarak öğretmen ve ailesinin geçimine, okul öğrencilerinin uygulama derslerine yetecek kadar toprak verilir. Köyde devlet toprağı bulunması halinde, bu maksatla okula devredilir.
9. *Madde 13:* Köy okulu işletmesinde kuraklık, sel, yangın, hastalık gibi sebeplerle ortaya çıkabilecek zarar hususunda işletmenin yeniden tesisi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinden yardım edilir.
10. *Madde 15:* Köy öğretmenlerinin faaliyetleri, gezici başöğretmenler ve ilköğretim müfettişleri tarafınca denetlenir ve yardımcı olunur.
11. *Madde 17:* Köy Enstitüleri'ne; yüksekokullar ve üniversite fakülteleri, Gazi Eğitim Enstitüsü, öğretmen okulu, ticaret lisesi ve orta ziraat okulu, erkek sanat okulu, kız enstitüsü, köy enstitüleri, inşaat usta okulu ve diğer her tür teknik meslek okulu çıkışlılar atanır.
12. *Madde 21:* Köylerde çalışan öğretmenlerin ve ailelerinin sağlık işlerine bakılması hususunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlık müfettişleri atanır. Bakanlık sanatoryumundan köy öğretmenleri parasız yararlanır.

Kanunun çıkmasının ardından kurulan köy enstitüleri ile bu enstitülerin öğrenci toplama alanları ve alınacak öğrenci sayıları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Köy Enstitüleri ve öğrenci toplama alanları

	Enstitü Adı	Öğrenci Toplama Alanı	Alınacak Öğrenci Sayısı
	1940'ta Kurulan Köy Enstitüleri		
1	Kars Cılavuz (Susuz) Köy Enstitüsü	Çoruh, Kars, Bayazıt, Erzurum	200
2	Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü	Rize, Trabzon, Gümüşhane, Giresun, Ordu	50
3	Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü	Malatya, Urfa, Mardin, Diyarbakır, Elazığ, Tunceli, Muş ve Bingöl, Erzincan, Sivas, Divrik, Gürün, Kangal, Koyulhisar	250
4	Kayseri Pazarören (Pınarbaşı) Köy Enstitüsü	Sivas (Merkez, Hafik, Suşehri, Şarkışla, Yıldızeli), Kayseri, Niğde, Kırşehir, Yozgat	250
5	Samsun Akpınar (Ladik) Köy Enstitüsü	Tokat, Amasya, Samsun	50
6	Kastamonu Göl Köy Enstitüsü	Kastamonu, Çorum, Çankırı, Sinop, Zonguldak	150
7	Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü	Konya, Ankara, Afyon, Eskişehir, Kütahya	200
8	Sakarya Arifiye Köy Enstitüsü	Bolu, Bilecik, Bursa, Kocaeli, İstanbul (Anadolu)	200
9	Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü	Balıkesir	40
10	İzmir Kızılçullu (Buca) Köy Enstitüsü	Muğla, Denizli, Aydın, İzmir, Manisa	210
11	Kepirtepe (Lüleburgaz) Köy Enstitüsü	İstanbul (Trakya), Kırklareli, Edirne, Tekirdağ, Çanakkale	100
12	Seyhan Düziçi Köy Enstitüsü	Gaziantep, Maraş, Seyhan, İçel	160
13	Isparta Gönen Köy Enstitüsü	Isparta, Burdur	80
14	Antalya Aksu Köy Enstitüsü	Antalya	60
	1940'de Kurulan Köy Enstitüleri		
15	Ankara Hasanoğlan (Elmadağ) Köy Enstitüsü	Çankırı, Ankara	
16	Konya İvriz (Ereğli) Köy Enstitüsü	Konya, Nevşehir, Niğde	
	1942'de Kurulan Köy Enstitüleri		
17	Sivas Pamukpınar (Yıldızeli) Köy Enstitüsü	Sivas, Erzincan	
18	Erzurum Pulur (Aziziye) Köy Enstitüsü	Erzurum, Bingöl	
	1944'te Kurulan Köy Enstitüleri		
19	Aydın Ortaklar (Germencik) Köy Enstitüsü	Aydın, Denizli	
20	Diyarbakır Dizce Köy Enstitüsü	Diyarbakır, Urfa, Nardin, Bitlis	
21	Van Ernis (Erciş) Köy Enstitüsü	Van, Hakkari	

Kaynak: Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve enstitüleri. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, s.189.

2.4 Köy Enstitülerinde Yapılanma ve İşleyiş

1942’de yürürlüğe giren 4274 sayılı “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu” çerçevesinde köy okulları, Köy Enstitüsü sisteminin bir alt sistemi olarak nitelendirilmiştir. Bu kanunun 1. maddesine göre, köylerde resmi, mecburi ve parasız ilköğretim okulları şu şekilde belirlenmiştir (Türkoğlu, 2000):

1. Eğitimci köy okulları,
2. Öğretmen köy okulları,
3. Öğretmen ve eğitimci köy okulları,
4. Pansiyonlu ya da pansiyonsuz bölge köy okulları,
5. Akşam okulları,
6. Köy ve bölge meslek kursları.

Bahsi geçen kanun kapsamında; pansiyonlu veya pansiyonsuz (yatılı veya gündüzlü) bölge köy okullarının, eğitimci okulların yoğun bulunduğu, durumu ve arazisinin uygun olduğu bucak merkezlerinde, bu olmadığı takdirde merkezi bir köyde açılmasını uygun bulmakta ve üç yıllık eğitimci okulları bitirenlerin buralarda beş yıllık ilkokulu tamamlamaları öngörülmektedir (Türkoğlu, 2000).

2.4.1 Köy enstitülerinde işleyiş. Bölgesel eğitim-öğretim kurumu niteliğine sahip olan Köy Enstitüleri; 600-1000 dekarlık bir alan üzerinde, ürettikleri ile kendi kendine yetebilecek bir işletme, köylerden seçilmek suretiyle eğitime alınan kız ve erkek öğrencilerin işin içinde ve uygulayarak öğrendikleri, yetenekleri kapsamında öğretmen, sağlıkçı, zanaat erbabı şeklinde yetiştirildikleri eğitim ve yaşam kurumudur. Her bir Köy Enstitüsü kendi özel koşullarına ve gereksinimleri çerçevesinde kendi düzeni ve sistemini kurmuştur. Köy Enstitüleri’nde öğrencilerin duyguları, düşünceleri, davranışları, kişilikleri ve yeteneklerini geliştirmeye yarayan faaliyetlere, sürekli eğitim, kendi kendini yönetme, hafta sonu eğlenceleri, serbest okuma vb. aktivitelere büyük bir önem verilmiştir. Bu bağlamda, iş okulu yaklaşımına göre kurgulanmış olan Köy Enstitüleri’nde öğrencinin etkinliği ve üretim şeklinde iki ana öğe ön plana çıkmaktadır. Beş sene süren Köy Enstitüsü eğitim-öğretim programı çerçevesinde yıllar içerisinde gerçekleştirilen temel faaliyetler şu şekildedir (Mindivanlı-Akdoğan, 2016):

1. *Birinci Yıl:* Öğrenciler, ellerinin işe yatkın duruma getirilmesi ve farklı teknik konularda gereken yetileri elde edebilmeleri hususunda birtakım iş alanlarında çalıştırılmaktadır. İlk yıl, işe yatkınlık ve beceri artırma yılı olduğu gibi, aynı zamanda bir yetenek araştırması yılıdır. Bunun yanında, öğrencilerin ilgileri ile yetenekleri sınanarak, hangi kolda başarılı oldukları gözlemlenmektedir (Özgen, 2002).
2. *İkinci Yıl:* Öğrenciler eğilimleri ile görevde bulunacakları köylerin durumları çerçevesinde sanat kollarına ayrılmaktadır. Erkekler için demircilik, dülgerlik, yapıcılık; kızlar içinse biçki-dikiş, örgü, dokuma, tarım sanatları bölümleri bulunmakta olup, devam eden eğitim sürecinde bu işlerde ustalaşmaktadırlar.
3. *Üçüncü Yıl:* Öğrenciler arasında öğretmenlik yeteneğine sahip bulunmayanlar, öğretmenler kurulu tarafınca öğretmenlik programından alınarak, en çok başarı elde edecekleri sanat dalına yönelik özel bir programla yetiştirilmekte ve serbest hayata atılmaktadır. Üçüncü yıl sonunda istekli olanlar arasından öğretmenler kurulu tarafınca seçilmekte olan öğrenciler, sağlık memurluğu ve ebelik bölümlerine ayrılmakta, iki sene süreyle Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaleti uzmanları tarafınca yetiştirilerek köy sağlık memurlukları ile ebeliklerine atanmaktadır (Tanilli, 2007).
4. *Dördüncü ve Beşinci Yıllar:* Öğrenciler genel kültür, ziraat ve teknik dersleri almak suretiyle öğretmenlik programını tamamlamaktadır.

Köy Enstitüleri'nde haftalık ders saati ortalama 33 ile 44 saat arasındadır. Bu derslerin ortalama %20-25'i teknik dersler, %20-25'i ziraat dersleri, %50-58'i kültür derslerinden oluşmaktadır. Öğrenciler dersliklerde ya da işliklerde, hazırlanan program çerçevesinde ders görmektedir. Derslerin saati ile günü kesin sınırlar ile belirlenmemiştir. Bir iş tamamlanmaksızın diğer bir işe geçilmemektedir. İşlerin devamlılığının sağlanabilmesi noktasında günlük, haftalık, aylık veya mevsimlik çalışma takvimleri belirlenmektedir. Bu çalışma takvimleri aşağıdaki gibi uygulanmaktadır (Maarif Vekilliği, 1943):

1. *Yarım gün esasına göre:* Bütün sınıfların yarısı öğleden önce, yarısıysa öğleden sonra kültür dersleri, kalanların yarısı tarım, yarısı teknik çalışmaları gerçekleştirmektedir.
2. *Bütün gün esasına göre:* Tüm sınıfların yarısı, tüm gün kültür derslerini, geri kalan sınıfların yarısı tüm gün tarım, diğer yarısıysa tüm gün teknik ders çalışmalarını gerçekleştirmektedir.
3. *Hafta esasına göre:* Tüm sınıfların yarısı bir hafta kültür derslerine, geri kalan sınıfların yarısı tarım, öteki yarısıysa teknik çalışmaları gerçekleştirmektedir.
4. *Olağanüstü ihtiyaçlar esasına göre:* İvedilikle yapılması gerekli olan bina, yol, köprü, su arkı, belirli bir zamanda bitirilmesi gerekli olan diğer işler olduğunda öğrenci ve öğretmenlerin tamamı aynı işte birkaç hafta çalışabilmektedir. Köy Enstitüleri'nde eğitim-öğretim yaz aylarında da devam ettirilmektedir. Böylece her tür kopukluk önlenmektedir.

Bahsi geçen çalışma takvimleri, her bir Köy Enstitüsü'nün özellikleri, işlerinin durumu, öğrencilerinin seviyesi ve sayısı, öğretmenlerinin özellikleri, iş araç-gereçlerinin çeşitleri, iş alanlarının genişliği, hayvanlarının cins ve sayıları çerçevesinde ayarlanmıştır. Bu özel koşullara göre eğitim şartları düzenlenmiş olan Köy Enstitüleri'nde her bir öğrencinin tarım, teknik ve kültür faaliyetlerine katılım göstermeleri sağlanmıştır (Özgen, 2002).

2.4.2 Köy enstitülerinin kuruluş yeri seçimi. 3803 sayılı kanun ilan edildiğinde, pek çok Köy Enstitüsü'nün yeri tespit edilmiş ve kurulmaya başlamıştır. Yer seçimi noktasında Köy Enstitüsü Kanunu'nda belirtilen ölçütlere uyulmasına özen gösterilmesi suretiyle bölgelerin coğrafyası, sosyoekonomik durumları, nüfus yoğunluğu, eğitim ve kalkınma açısından ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur (Türkoğlu, 2000). Köy Enstitüleri'nin şehir dışında, anayollara yakın konumdaki bir köyün kenarında ve işlenmemiş topraklarda kurulmaları, yer seçimi hususunda etkili olmuştur (Arayıcı, 1999). Köy enstitülerinin kurulacakları yer için çeşitli özel koşullar belirlenmiştir. Öncelikle enstitü için uygun, geniş ve tarıma elverişli, devlete ait bir arazi gereklidir. Bununla birlikte, bu arazinin 2-3 ilin merkezinde yer alması gerekmektedir. Ancak bu arazinin işlenmiş, bağ ve bahçelerle zenginleştirilmiş olması istenmemektedir. Bu koşullar altında köy enstitülerine, genellikle

Anadolu'nun kurak ve verimsiz olarak bilinmekte olan arazileri verilmiştir (Gedikoğlu, 1971). Zira köy enstitülerinde öğrenim gören öğrencilerin en olumsuz koşullar altında dahi doğa ile başa çıkmayı öğrenmeleri, gideceklerdeki bölgelerde karşılaşılabilecekleri problemleri rahat bir şekilde çözebilme yetisine sahip olmaları amaçlanmıştır. Bunun yanında öğretmen, yönetici, işçi, usta, öğrenci ile verimsiz, kıraç toprakların yakın bir gelecekte elektriği, suyu, yolu, binaları ve ekim alanları ile ne şekilde yaşanabilir bir duruma getirilebileceğinin köylülere gösterilmesi hedeflenmiştir (Özgen, 2002).

Köy Enstitüleri, birer bölge kurumu olup, yalnızca okuma-yazma ve bilgi edinme ile sınırlı okullar şeklinde kalmayarak, köye ilişkin problemlerin çözümünü de ilgilenmeyi hedeflemiştir. Köy Enstitüleri'ne şehirlerdeki kurumlar gibi problemlerden kaçmak değil, problemleri görüp saptamak ve çözüm safhasında bizzat işin içerisinde yer almak suretiyle onları akılcı tekniklerle çözümleme görevi verilmiştir. Köy Enstitüleri'nin kuruluş yerlerinin saptanması sorunu, çok sayıda tartışmayla beraber şehir merkezinden ziyade şehrin ilçelerine uzak konumda bulunmayan köylerde kurulması kararlaştırılmak suretiyle ortadan kaldırılmış, bu neticede Köy Enstitüleri o dönemde toplam 64 il olan Türkiye'de tüm ülkeyi eşit biçimde kapsamıştır (Arayıcı, 1999).

Köy Enstitüleri, Anadolu'nun kırsal kesimlerine ayna tutmakta olan bir çevrede kurulmuştur. Önce dersliği, işliği, yatakhane, mutfağı, yemekhanesi, kısacası her şeyiyle içerisinde yaşayanlar tarafından kurulan Köy Enstitüleri'nin, yaşayabileceği şartlarını kendisinin oluşturabileceğinin gösterilmesi hedeflenmiştir. Sonrasında Köy Enstitüleri, mezun edecekleri öğrencilerini yapay şartlar içerisinde yetiştirmekten ziyade, çalışacakları ortamı yetiştirmeleri esnasında oluşturarak doğal şartlar altında yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu şekilde Köy Enstitüleri, çevreleriyle kendileri arasında yüksek seviyede bir uyuma erişmiştir. Bu durum ise, sistemin yaşaması hususunda gerekli olan şartların en önemlilerinden birisi olmuştur (Başaran, 1990). Köy enstitüleri için yer seçimi hususunda, öğrencilerin uygulamalı çalışmalar gerçekleştirmeleri için, kolay bir şekilde giderek faaliyette bulunabilecekleri bir kırsal yerleşim birimi ile enstitülerin tren istasyonlarına, limanlara, ilçe merkezlerine bağlanan yolların yakınında olmasına dikkat edilmiştir (Arayıcı, 1999).

2.4.3 Köy enstitülerinin mali kaynakları. Köy Enstitüleri'nin giderlerinin karşılanması; devlet bütçesi, insan emeği ve iktisadi organizasyonlara dayanmaktadır (Altunya, 2005). II. Dünya Savaşı'nın ve kıtlık durumunun yaşandığı yıllarda görülen bütçe yetersizliğinin oluşturduğu açık, büyük oranda sistemin temelini dayanmakta olduğu üretici eğitim yaklaşımıyla giderilmiştir. Köy Enstitüleri'nin her daim parayla ilgili sıkıntıları olmuştur, ancak daha ziyade bu sorunlar başlangıç aşamasında kendisini daha fazla göstermiştir. Parasal problemlerin sebepleri ise; o dönemde Türkiye'deki mali yöntemler kaynaklı ortaya çıkan güçlükler, TBMM'deki bütçe ödeneğinin kanunlaşması ile ilintili problemler, verilen ödeneğin alınması ve kullanılmasına ilişkin yöntemler şeklindedir. Köy Enstitüleri'nin parayla ilgili gereksinimleri, mali yılsonuna değin bekletilebilecek türden değildir. Bu sebeple hızlı çözümler üretilmesi gerekli olmuştur. Ancak Türk maliye sistemi uzunca bir geçmişi bulunan ve oturmuş bir sisteme sahip olmasına rağmen, ani şekilde gelişen gereksinimleri karşılayacak bir yapıya sahip değildir. Bu sebeple ödenek problemi, Köy Enstitüleri tarafından karşılaşılan en önemli problemler arasında yer almaktadır (Esen, 2013).

Devlet imkânları çerçevesinde Köy Enstitüleri'ne ayrılmış olan sınırlı bütçe sebebiyle beliren problemler, Köy Enstitüleri'ndeki öğrenciler ile çalışanların kendi emekleriyle sağlamakta oldukları gelirlerle ve tutumluluklarıyla giderilmeye çalışılmıştır. II. Dünya Savaşı'nın ve kıtlığın getirdiği negatif durumlar Köy Enstitüleri'nin temel felsefesi niteliğindeki üretici eğitim anlayışını öne çıkarmıştır. Köy Enstitüleri, Anadolu'daki çorak, bataklık araziler üzerinde kurulmuş olup, buralara öğrencilerin ve eğitimcilerin emekleriyle 8-10 km. uzaktan su getirilmiş, bağlar ve bahçeler kurulmuştur. Kurak arazilerde tarım gerçekleştirilirken binlerce ton buğday, arpa, baklagiller vs. üretilmiş, on binlerce baş hayvan yetiştirilmiştir. Bütün bunlar, Köy Enstitüleri'nin bütçelerine devletin ayırmış olduğu payı oldukça fazla aşmakta olan katkılardır (Altunya, 2005).

7 Temmuz 1939 tarihli 3704 sayılı “Köy Eğitim Kurulları ile Köy Öğretmen Okullarının (Köy Enstitülerinin) İdaresine Dair Kanun” çerçevesinde Köy Enstitüleri'ne döner sermaye verilmiş, bu sayede Köy Enstitüleri'nin pek çok ürün ve hizmeti kendilerinin üretmeleri ve alıp satmaları sağlanmıştır (Gürsel, 2009). Köy Enstitüleri öğrencileri ile öğretmenlerinin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar iktisadi

organizasyonlarla desteklenmiştir. 1942 yılında çıkarılan 4274 sayılı “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu”nun 62. maddesi çerçevesinde Köy Enstitüleri’ndeki ve okullarındaki öğretmenlerin, eğitmenlerin, öğrencilerin ve köy halkının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetiminde “Köy Enstitüsü veya Köy Okulu Üretim ve Tüketim Kooperatifi” kurulabileceği belirtilmiştir (Başaran, 2010). Bu şekilde Köy Enstitüleri, dışarıdan almaları gerekli olan ürün ve hizmetleri köylülerden, aynı biçimde köylüler de Köy Enstitüsü’nden alabilmişlerdir. Kooperatifçilik sistemi aracılığıyla öğretmenler, öğrenciler ve köylüler arasında dayanışma ve yardımlaşma ruhu geliştirilmiştir (Makal, 1997).

Köy Enstitüleri’ndeki bir diğer iktisadi organizasyon biçimi ise, Köy Enstitüleri’nden mezun olan köy öğretmenleri hususunda oluşturulan yardım sandıkları olmuştur. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası’nın 18. maddesi, köy öğretmenleri için “Köy Öğretmenleri Tekaüt Sandığı” ile “Köy Öğretmenleri Sağlık ve İhtimai Yardım Sandığı”nın kurulmasına imkân vermiştir. Bu şekilde köy öğretmenlerinin, eğitmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin, Köy Enstitüsü öğretmenlerinin sosyal güvenlikleri sağlanmaya çalışılmıştır (Altunya, 2005).

2.4.4 Köy enstitülerinin yöneticileri ve yönetimi. Köy Enstitüleri’nde en yetkili kurum, yönetim kurulu olmaktadır. Yönetim kurulunu; müdür, eğitim başı, müdür yardımcısı, tarım başı ve yapı-sanat başı oluşturmaktadır. Bunun yanında sağlık başı, müzik başı, spor başı, denizcilik ve balıkçılık başı, teknik işler başı, işlik başı ve küme başları gereksinimler doğrultusunda yönetim kurulu toplantılarına çağrılmakta ve ilgili sorunların çözümü noktasında katkıda bulunmaktadır. Köy Enstitüleri’nin müdürleri, Köy Enstitüleri’nin başında yönetici olarak bulunan kişidir, aynı zamanda yönetim kurulu başkanıdır. Müdür; Köy Enstitüsü’nün eğitim-öğretim ve yönetsel faaliyetlerinin sorumlusudur ve faaliyetlerin düzenleyicisi ile amiri konumundadır. Müdürün ardından, yönetim teşkilatında bulunan diğer idari personelin görev ve sorumlulukları ise şu şekildedir (Mindivanlı-Akdoğan, 2016):

1. *Eğitim Başı:* Müdürün ardından en yetkili kişi olup, müdür tarafından verilen direktifleri yerine getirmekle yükümlüdür ve disiplin kuruluna başkanlık yapmaktadır.

2. *Müdür Yardımcısı*: Köy Enstitüsü'nün mali işleri ile demirbaş işlerini, bunlara ilişkin yasalar, yönetmelikler ve Bakanlık emirleri kapsamında yürütmektedir. Satın alma işleri de müdür yardımcısı tarafından gerçekleştirilmekte olup, satın alma komisyonuna müdür yardımcısı başkanlık yapmaktadır.
3. *Tarım Başısı*: Öğretim programında tespit edilen esaslar kapsamında tarımla ilgili işleri verimli biçimde yürütmekten sorumludur.
4. *Yapı-Sanat Başısı*: Öğrencileri teknik derslerin konuları ile ilintili iş yaşamı içinde seçildiği sanatı ilgili metotlarla ve başarı ile gerçekleştirebilecek bir hale getirmek üzere gereken tedbirleri almaktadır.
5. *Müzik Başısı*: Köy Enstitüleri'nde müzik, temsil, ulusal oyunlar ve törenlere ilişkin günlük, haftalık ve aylık çalışma takvimini eğitim başı ile işbirliği yapmak suretiyle hazırlamaktadır. Bunun yanında, Köy Enstitüsü tarafınca uygun görülmüş olan şarkı, türkü ve marşların repertuvarını yapmakta ve çevrenin değer taşımakta olan melodilerini toplayarak armonize etmektedir.
6. *İşlik Başısı*: İdare etmek amacıyla kendisine verilmiş olan bir ya da daha fazla işliğin işlerini düzenli şekilde yürütmekte, bunun yanı sıra öğrencileri malzemeleri tasarruflu şekilde harcamaya alıştırmaktadır.
7. *Spor Başısı*: Köy Enstitüsü'nde spor sevgisini uyandırmak üzere gereken tedbirleri almakta, spor disiplin ve etiğini öğrencilere aktarmaktadır. Bununla beraber, köy ve enstitü gençlerinin kaynaştırılması noktasında da çalışmalarda bulunmaktadır.
8. *Denizcilik ve Balıkçılık Başısı*: Köy Enstitüsü'nün deniz işlerini, balık avcılığını ve üretimini ilgilendirmekte olan tüm işlerini bir plan çerçevesinde gerçekleştirmektedir.
9. *Teknik İşler Başısı*: Motorları, motorlu ulaştırma araçlarını, sinemayı, elektrikli işlik araç-gereçlerini, elektrik ve telefon tesisatını sürekli olarak işlemeye hazır tutmaktadır. Bu aletlerde oluşan herhangi bir arızanın giderilmesi hususunda gerekli tedbirleri almaktadır.
10. *Küme Başısı*: Özünde bir yönetim birimi olan küme, Köy Enstitüsü'nün yapılanmasında etkili bir faktördür. Kümeyi meydana getiren öğrencilerin yatakhane sine yakın oturan öğretmen, küme başıdır. Zira küme öğretmenleri, geceleri de sınıfında bulunan öğrencilerden sorumlu

durumdadır ve kendisine verilmiş olan öğrenci grubunun yönetim ve eğitim durumları ile yakinen ilgilenmekle görevlidir. Öğrenciler Köy Enstitüsü'nden ayrılıncaya değin aynı grupta kalıp aynı küme başıyla devam etmektedir.

Köy Enstitüsü müdürlerinin göreve başladıkları tarihlerde yaşları son derece gençtir. Göreve atandıklarında yaş ortalamaları 32 olan müdürlerin birçoğu önceden herhangi bir yönetsel görevde bulunmamış, pek çoğu ilköğretim müfettişliği veya eğitim kurslarında kısa süreliğine yöneticilik görevi yapmıştır (Altunya, 2000). Köy Enstitüleri'ne pozitif veya negatif şekilde bakanlar, Köy Enstitüsü müdürlerinin farklı ve yeni türden yöneticiler oldukları noktasında birleşmişlerdir. Müdürlerin bu başarıya ulaşmalarında en önemli faktör inisiyatifsizliği, hareketsizliği, hiyerarşik despotluğu oluşturan ve yasallaştıran temellerin ortadan kaldırılmış olmasıdır. Bununla beraber, Köy Enstitüsü müdürlerine yeteneklerini ve güçlerini gösterebilmeleri hususunda her türlü imkânın sağlanması bir diğer faktördür (Kirby, 2010).

2.4.5 Köy enstitülerinde öğretmenler. Köy Enstitüleri'nin kurulduğu dönemde en fazla önem arz eden problem arazi ve araç-gerece nazaran öğretmen problemi olmuştur. Köy Enstitüleri'nin eğitimi, ortaöğretim seviyesi çerçevesinde ayarlanmış olduğundan, daha yüksek mesleki hazırlığı bulunan personele gereksinim duyulmuştur. Ortaöğretim seviyesinde öğretmenlik yapma özelliği bulunan pek çok yüksek niteliğe sahip öğretmen, şehirlerdeki rahat yerlerini bırakarak kırlarda kurulmuş Köy Enstitüleri'nde çalışmayı kabul etmemiştir (Kirby, 2010).

1946 yılına gelindiğinde, Köy Enstitüleri'nde görev yapmakta olan 620 öğretmen arasından yalnızca 229 tanesi en azından 2 yıllık yüksekokul mezunudur. Bu öğretmenlerin içerisinde Yüksek Köy Enstitüsü'nden mezun olanlar da vardır. Bununla birlikte, 209 öğretmen ilk öğretmen okulu mezunu; 91 öğretmen sanat enstitüsü ve yapı usta okulu mezunu, 56 öğretmen kız enstitüsü mezunu, 27 öğretmen orta ziraat okulu mezunu, 8 öğretmen ise diğer meslek okullarından mezunudur. Yüksekokul mezunları içerisinde dört yıllık üniversite mezunu ise neredeyse yok denecek kadar azdır (Altunya, 2000).

Kanun kapsamında Köy Enstitüleri'nin öğretmen alım sahası son derece geniş tutulmuş olmasına karşın, bu okullarda çalışacak nitelikli öğretmen bulunması noktasında ciddi sorunlar yaşanmıştır. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü tarafından yapılan Köy Enstitüleri'nin sayısının hızlı bir şekilde arttırılmasına ilişkin önerisi, yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen bulunamaması sebebiyle istenildiği şekilde uygulanamamıştır (Aydoğan, 2007). Hem kültür dersleri hem de ağaç işleri, yapıcılık, demircilik vb. işlerde öğretici eleman bulunmasında sıkıntılar yaşanmıştır. Ziraat ve teknik dersler hususunda o zamanki ismiyle Sanat Enstitüsü mezunları arasından öğretmenler alınmıştır (Cihangir, 2007).

Müzik ile beden eğitimi dersleri, Köy Enstitüleri'nde en fazla öğretmen açığının bulunduğu dersler olmuştur. Bu derslere yönelik olarak yaşanan problem, enstitülerden diğer enstitülere aktarılan öğretmenler ve usta öğreticiler aracılığıyla giderilmeye çalışılmıştır. Köy Enstitüleri'nden mezun olan, müzik ve ulusal oyunlarda iyi yetişmiş öğretmenlerin Köy Enstitüleri'ne atanmaları ile beraber, bu derslere ilişkin öğretmen açığı bir ölçüde karşılanabilmiştir (Gedikoğlu, 1990).

Yetiştirilen Köy Enstitüsü öğretmenleri, köyü canlandırıcı niteliğe sahip birçok faaliyeti başarı ile gerçekleştirmiştir. Ancak bu öğretmenlerin yetiştirilmeleriyle görevli olan gezici başöğretmenler, işlerinin artması neticesinde öğretmenleri işbaşında eğitemez duruma gelmiş, bununla beraber Köy Enstitüsü öğretmenleri kendi kendilerine yetişebilmeleri hususunda gereken yayınlardan yoksun kalmışlardır (Arayıcı, 1999).

Öğretmen gereksiniminin karşılanması noktasında karşılaşılmış olan birtakım problemlerin varlığına karşın, genel olarak Köy Enstitüsü kökenli öğretmenler kendilerini köy halkına kabul ettirmeyi başarmışlardır. 1945'lere doğru hemen hiçbir kimse, Türkiye'nin kırsal kesiminde gerçek bir eğitim devriminin gerçekleştiğinden kuşku duymamıştır (Arayıcı, 1999). 1942'de ilan edilen 4224 sayılı "Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu" kapsamında köyde öğretmenlik görevi ifa edecek Köy Enstitüsü mezunlarının okul ve kurslara ilişkin görevleri ile sorumlulukları saptanmıştır. İlgili kanun çerçevesinde, köyde okul öğrencilerinin eğitim-öğretimine yönelik her tür tedbirlerin alınması ve aldırılması köy öğretmenin görevi olarak belirlenmiştir. Bunun yanında köy halkına okuma yazma öğretmek, köy halkının

ulusal kültürünü yükseltmek üzere birtakım faaliyetler gerçekleştirmek ve köylüleri bu faaliyetler hususunda teşvik etmek köy öğretmenlerine yasa ile verilen görevler arasında yer almıştır (Başgöz, 1995).

2.4.6 Köy enstitülerinde öğrenciler. Köy Enstitüleri'ne öğrenci alınmasına, Köy Enstitüsü Kanunu'nun kabulünden 2 ay, Köy Enstitüsü müdürlerinin göreve başlamalarının 3 ay sonrasında başlanmıştır. Enstitülere beş yıllık ilkokulu bitirmiş olan köy çocukları arasından öğrenciler sınav ile alınmıştır. Üç yıllık ilkokulu bitirmiş olan öğrenciler için Köy Enstitüleri dâhilinde kurslar açılması suretiyle iki yıllık ilkokul eğitimi eksikliği tamamlanarak, öğrenci olmaya hak kazanmışlardır. Bu enstitülerde uzun bir süre karma eğitim uygulanırken, enstitülerin kapanmasına yakın bir zaman diliminde kızlar için ayrı okullar açılmıştır (Çıkar, 1998).

Köy Enstitüleri'ne öğrenci seçilmesi, vilayetlere ayrılmış kadro sayısı çerçevesinde ilköğretim müfettişleri, ilköğretim müdürleri, gezici başöğretmenler, milli eğitim müdürleri tarafınca bölgelerindeki köyler taranmak suretiyle tespit edilmiş, çocuklar görülerek seçimler gerçekleştirilmiş ve bir köyden ikiden fazla öğrenci alınmamıştır (Koç, 2013). Köy Enstitüleri'ne alınacak olan öğrencilerin köyde uygulanabilecek bir mesleği öğrenmeleri gerekli olup, bu doğrultuda Köy Enstitüleri aracılığıyla köye öğretmen yetiştirilmesi hususunda şu ilkelere uyulmaya çalışılmıştır (Maarif Vekaleti, 1941/2003):

1. Öğretmen adayının köyden alınması,
2. Köyden alınmış çocukların, köy yaşamından uzaklaştırmayan bir muhitte iyi bir çiftçinin bilgilerine sahip ve bildiklerini tatbik etmeye yeterli şekilde yetiştirilmesi,
3. Bu çocuklara öğretmenlik mesleğiyle beraber köyde geçecek demircilik, yapıcılık, dülgerlik, kooperatifçilik; kız öğrenciye ise çocuk bakımı, dikiş, ev idaresi, ziraat sanatları, hastaya bakma vb. işlerin öğretilmesi,
4. Bu öğrenciler arasından başarılı olanlara yükseköğrenim yollarının kapalı bulundurulmaması,
5. Öğretmen olamayacakların öğrendikleri işlerden birini gerçekleştirmek üzere köy yaşamında geçen diğer bir alanda serbest çalışacak duruma getirilmesi,

6. Öğretmen olacakların köy yaşamının koşullarına uyum sağlayabilecek ve o bölgede daha gelişmiş ve verimli bir yaşam oluşturma iktidarını kazanacak şekilde hazırlanması,
7. Öğretmen ve köye gerekli unsurları yetiştirmek üzere açılacak müesseselerin, arazi durumu uygun olan yerlerde kurulması.

Köy Enstitüleri'nde öğrencilerin bilgi ve becerilerini, zihinsel, bedensel ve toplumsal faaliyetlerde bulunarak, araştırarak, yaparak ve yaşayarak kazanmaları önemliliğe sahiptir. Demokratik eğitim prensibinin uygulanması hususunda öğrencilerin okul toplumunun bir üyesi şeklinde kararlara katılmasına ve bu kararlara uymalarına çalışılmıştır. Köy Enstitüleri'nde gözlem, deney, inceleme, araştırma, tartışma gerçekleştirerek ve uygulayarak öğrenme iş ve proje yöntemlerinin uygulanmasına özen gösterilmiştir (Tekışık, 2006). Köy Enstitüleri'nde eğitim süresi beş yıldır ve yatılıdır. Bir yıl içerisindeki eğitim-öğretim süresi 10,5 aydır (Tanilli, 2007). Öğrencilerin ilk üç yıllık başarı seviyeleri doğrultusunda en başarılı olanlar öğretmenliğe, geri kalanlar ise sağlık memurluğu, tarım elemanlığı, ebelik gibi diğer köy hizmetlerine yönlendirilmiştir (Arayıcı, 1999).

Köy Enstitüleri'nde öğrencilerin arasından her bir yerleşim biriminin bir "nöbetçi başkanı" seçilmektedir. Enstitünün konumu ve özellikleri çerçevesinde başkanlıklar değişebilmekte olup, genel olarak öğrenci başkanı, fırın başkanı, revir başkanı, temizlik ve düzen başkanı, tarım ve teknik alan başkanı, yatakhane başkanının bulunduğu söylenebilir. Başkanlıklar içerisinde en fonksiyonel olanı öğrenci başkanıdır. Her ay yeniden seçilmekte olan öğrenci başkanının yetkileri geniştir ve uygulamada öğrencilerle yönetim arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Bazı Köy Enstitüleri'nde öğrenci başkanları 1943'ten sonra öğretmenler kuruluna da katılmaya başlamıştır. Öğrenci başkanları, başkan oldukları yerin sağlıklı çalışmasından ve temizliğinden sorumlu tutulmuşlardır (Özgen, 2002, s.145-146). Köy Enstitüleri'nden mezun olarak köylerde öğretmenliğe başlayan kişilerin görev ve sorumlulukları şu şekilde belirlenmiştir (Maarif Vekaleti, 1941/2003):

1. *Okul ve kurslara ilişkin görev ve sorumluluklar;*
 - a. Köy okulu binasının ve işliğinin inşasında, bahçesinin kuruluşunda görev almak,

- b. Okula ait araziye örnek olabilecek biçimde işleyerek boş bırakmamak,
 - c. Köy okulu işliğini köylülere de yararlı olacak biçimde işletmek,
 - d. Öğrencilerin sağlık durumlarını tehdit edebilecek vakaları engellemeye ve gidermeye çalışmak,
 - e. Köy okuluna devam etmekte olan çocukların hayvan bakımı ve sağlığına ilişkin bilgilerini uygulamalı şekilde öğrenmelerini sağlamak, köy çocuğunun ve halkının sağlığını, öldürücü hastalıklardan korunmalarını sağlamak.
2. *Köy halkını yetiştirmeye ilişkin görev ve sorumluluklar;*
- a. Köy halkının ulusal kültürünü yükseltmek, onları sosyal yaşam açısından yüzyılın koşulları ve gerekleri kapsamında yetiştirmek,
 - b. Ulusal bayram günlerinde, okul açılışlarında, yerel ve ulusal geleneklere göre kutlanan iş günlerinde törenler tertiplemek ve bu törenleri halk türküleri, oyunları, marşları ve müzik aletlerinden faydalanarak hazırlayıp düzenlemek ve yönetmek,
 - c. Köy halkını radyodan en yüksek derecede yararlandırmak,
 - d. Köyün iktisadi yaşamını geliştirmek üzere ziraat, sanat, teknik alanlarında köylülere örnek teşkil edebilecek faaliyetlerde bulunmak,
 - e. Çevreye ve elde edilecek vasıtalara göre köy gençlerinin yüzücü, kayakçı, güreşçi, binici, atıcı, avcı, bisiklet, motosiklet ve traktör kullanıcısı gibi vasıflara sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri noktasında gerekli girişimlerde bulunmak, mümkün olan önlemleri almak ve bu hususların gerçekleşmesi noktasında çalışmak.

2.4.7 Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve yöntemleri. Köy Enstitüleri'nin elinde hazır bir eğitim programı bulunmamıştır. Köy Enstitüleri'nde gerçekleştirilmesi gerekli olan faaliyetler; enstitü arazisinin ağaçlandırılması, yol yapımı, bataklık yerlerin kurutulması, işlenmemiş durumdaki toprakların verimli duruma getirilmesi vb. işler şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilere her fırsatta hayvanlara ve bitkilere zarar vermekte olan birtakım hastalık ve unsurlardan korunmasına ilişkin önlemlerin öğretilmesi istenmiştir (Oğuzkan, 1990).

Köy Enstitüleri, ilk senelerinde yayımlanan genelgeler çerçevesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Tüm Köy Enstitüleri'nde uygulanabilecek bir

program hazırlanana kadar her bir enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesi, ilgili enstitünün yönetim ve öğretim kadrosuna bırakılmıştır. Bu dönemde Köy Enstitüleri'nden 15 günde bir Milli Eğitim Bakanlığı'na bilgi verilmesi istenmiştir (Oğuzkan, 1990).

Köy Enstitüleri'nin programları akademik, teknik ve tarım okullarının programlarına kıyasla tamamıyla farklıdır. Yıl boyunca açık olan Köy Enstitüleri'nde öğrenciler 45 günlük tatile sırayla gitmektedir. Lakin tatildeyken dahi öğrencilerin enstitüyle ilintili sorumlulukları bulunmaktadır. Öğrencilerden tatil dönüşlerinde köylerinden toplamış oldukları bitki ve hayvan türü örneklerini, el zanaatı işlerini, halk türküleri örneklerini enstitüye getirmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerden, köyleriyle ilgili bilgi toplamaıyla köy enstitüsünü köylerinde temsil etmeleri istenmektedir (Kirby, 2010).

Köy Enstitüleri'nde uygulanmış olan eğitim-öğretim yöntemi öğrenci merkezli olup, öğrencinin etkili kılınmasını temel almıştır. Takım çalışmaları ve kişisel aktiviteler, öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesi bakımından vazgeçilmez niteliktedir. Köy Enstitüsü sisteminde benimsenmiş olan "iş okulu" yaklaşımı, el becerileriyle sınırlı olan bir anlayış olmayıp, öğrenciyi yaratıcı ve etkin kılacak bütün aktiviteleri kapsamıştır. Bu sistem kuramsal bilgi ile uygulamayı beraber yürütmüştür (Altunya, 1990).

Köy Enstitüleri'nde egemen olan "iş içinde eğitim" anlayışından ötürü, her bir enstitü bünyesinde enstitüden mezun olacak kişilerin görevde bulunacakları okula benzer nitelikte bir uygulama okulu bulunmuştur. Bu uygulama okulu; bir atölye, derslikler, bir ahır ve kümes, bazı tarımsal çalışmalar hususunda bahçe, bir orman, çocuklar için oyun alanı, bir öğretmen lojmanı ve besin ihtiyaçları için bir tarladan oluşmaktadır. Öğretmen adayları burada gerçekleştirdikleri uygulamalı çalışmaların neticesinde, gitmiş oldukları kırsal yerlerde güçlük çekmemiş, kırsal hayata daha kolay bir şekilde uyum sağlamıştır (Arayıcı, 1999).

2.4.8 Köy enstitülerinde yaşam. Köy Enstitüleri'nde genelde sabah saat 6 gibi kalkılmakta, yıkanma ve giyinmenin ardından öğretmen ile öğrenciler beden hareketleri için halk danslarıyla güne başlamaktadır (Gürsel vd., 2009). 08.30'da

toplanılarak yoklama ve günlük iş dağılımı yapılmaktadır. Küme başı, öğrencilerin giysilerini gözden geçirirken, hasta öğrenciler revire, elleri ve/veya tırnakları kirli olan öğrenciler temizlenmeye yollanmaktadır (Arayıcı, 1999). Olağanüstü bir durum olmadığı takdirde öğrenciler öğretmenleri ile beraber marşlar eşliğinde dersliklere, işliklere, tarlalara gitmektedir (Kirby, 2010). Normal koşullarda hem öğleden önce hem de öğleden sonra 45'er dakikadan oluşan 4'er ders saati bulunmaktadır (Kaplan, 2003).

Öğle yemeği sonrasında sabah gerçekleştirilen çalışmaya benzer bir çalışma evresi yaşanmaktadır. Yönetsel görevleri bulunanlar ise Köy Enstitüsü'nün en üst seviyede verimlilikle çalışmasını sağlayıcı faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu noktada her bir enstitünün kendi yöntemi bulunmakla birlikte, bazı enstitülerde derslerin belli bir program çerçevesinde sürdürülmesi esas olmuştur. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen yönetsel işler, derslerde yer almayacakları zamanlara göre ayarlanmaktadır. Derslerin gerçekleştirildiği zamana denk gelmekte olan vazifeler, bir öğrenciye verilmektedir. Bu görevlerinden ötürü derste yer alamayanların, kendi arkadaşlarına yetişmeleri gereklidir. Köy enstitüsünde spor ve müzik aktiviteleri, kişisel çalışmalar, edebiyatla sahne aktiviteleri, öğleden sonra akşam yemeğinin arasındaki kümelerin tartışmalı okuma toplantılarının arasında yapılmaktadır. Bahsi geçen küme toplantıları, alışlagelmiş ders çalışma faaliyetinden farklılık arz etmektedir. Bu toplantılarda önemli bir yapıt yüksek sesle okunmakta, tartışılmakta, sorular sorulmakta, günün konuları üzerinde düşünce alışverişi gerçekleştirilmektedir. Akşam yemeği sonrasında bir ders çalışma süresi verilmekte ve gündelik program genelde 21.30 veya 22.00'de sona ermektedir (Arayıcı, 1999). Köy Enstitüleri'nde haftalık program cumartesi günleri 12.00'de sona ermektedir. Bayrak töreni sonrasında genel bir toplantı yapılmakta, nöbetçi ekip görevini yeni ekibe devretmekte ve bütün enstitüde temizlik denetimi gerçekleştirilmektedir (Kirby, 2010).

2.5 Köy Enstitülerinde Uygulanan Öğretim Programları

2.5.1 1943 öğretim programı. Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in onayı çerçevesinde yürürlüğe girmiş olan 1943 Öğretim Programı'nın hazırlanma sürecinde şu temel ilkeler dikkate alınmıştır (Coşkun, 2007):

1. Öğrenim süresinin 5 yıl olduğu Köy Enstitüleri'nde bu sürenin 114 haftası kültür derslerine, 58 haftası ziraat dersleri ile çalışmalarına, 58 haftası ise teknik dersler ile çalışmalarına ayrılır.
2. Köy Enstitüleri haftalık, aylık ve mevsimlik çalışma planlarını kendi niteliklerine, işlerinin durumuna, öğrencilerinin seviyesi ile sayısına, öğretmenlerinin niteliklerine, iş araç-gereçlerinin çeşitliliğine, iş alanlarının genişliğine, hayvanlarının cinsi ile sayısına göre düzenler.
3. Köy Enstitüleri öğretim ve uygulama faaliyetlerini kültür, tarım ve teknik alanlara ilişkin dersleri yarım gün, tam gün ya da hafta esas çerçevesinde düzenlemekte serbesttir.
4. Bina, yol, köprü yapımı ya da su arkı açılması veya bitirilmesi veyahut ekin yapılması ya da hasat kaldırılması vs. önem arz eden işler çıktığında, tüm faaliyetler o işin üzerinde yoğunlaştırılır. Önceden planlanmış olan ders ve uygulama kayıplarının uygun bir zamanda telafi edilmesi yoluna gidilir.

Bahsi geçen ilkeler çerçevesinde, Köy Enstitüleri'nde programın uygulanmasına yönelik geniş esneklikler tanınmış olduğu görülmektedir. Köy Enstitüleri'nde 1952'ye değin standart bir eğitim-öğretim programının uygulanmamış olması, her bir enstitünün kendine has problemleri doğrultusunda program yapabilmelerini sağlamış, bu durum enstitülerin başarıya ulaşmalarının yolunu açmıştır (Kirby, 2010).

1943 Öğretim Programı'nda, Köy Enstitüleri'nde okutulacak olan dersler temel olarak 3 grup altında toplanmıştır. Bu gruplar; kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler şeklindedir. Kültür dersleri beş yıl için toplam 114 hafta, ziraat dersleri ve çalışmaları beş yıl için toplam 58 hafta, teknik dersler ve çalışmaları beş yıl için toplam 58 hafta, yıllık tatil ise beş yıl için toplam 30 hafta şeklinde belirlenmiştir (Oğuzkan, 1990). Bahsi geçen derslerin içerikleri genel olarak şu şekildedir (Altunya, 1990):

1. *Kültür Dersleri:* Türkçe, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, matematik, fizik, kimya, doğa ve okul sağlık bilgisi, zirai işletme ekonomisi ve

kooperatifçilik, yabancı dil, el yazısı, resim-iş, beden eğitimi ve milli oyunlar, müzik, ev idaresi ve çocuk bakımı, askerlik, öğretmenlik bilgisi.

2. *Ziraat Dersleri*: Tarla ziraatı, bahçe ziraatı, sanayi bitkileri ziraatı ve ziraat sanatları, zootekni, kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık ve su mahsulleridir.
3. *Teknik Dersler*: Demircilik ve nalbantlık, dülgerlik ve marangozluk, yapıcılık, köy ve el sanatları, makine ve motor kullanma.

1943 Öğretim Programı'nda gözlem, deney, araştırma, inceleme, tartışma vb. öğrenme yöntemleri ile tekniklerine geniş ve önemli bir yer verilmiştir. Bu özelliğinden ötürü 1943 Öğretim Programı ezberci eğitimden kurtularak öğrencileri düşünmeye, soruşturmaya, gerçekleri akılcı yollarla araştırmaya özendirici bir niteliğe sahip olmuştur (Oğuzkan, 1990).

2.5.2 1947 öğretim programı. Hasan Ali Yücel'in ardından Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirilmiş olan Reşat Şemsettin Sırer döneminde uygulanmaya başlanan 1947 Öğretim Programı'nın hazırlanış sürecinde 1943 Öğretim Programı'nın ana hedef ve ilkelerine bağlı kalınmış olduğu ifade edilebilir. Lakin 1947 programında 1943 programından farklı şekilde konu ve yöntem seçimi hususunda öğretmenlere tanınmış olan serbestlik ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde esneklik ilkesinden uzaklaşmıştır. Ayrıca tarımla ilgili derslerdeki konuların enstitülerin tamamına aynı şekilde işlenmesi ilke biçiminde kabul edilmiş, öğretmenlerin bölgesel koşullar ya da kurumsal olanaklar çerçevesinde konu seçme özgürlükleri son derece kısıtlanmış, tarım öğretimi öğrencileri kuramsal faaliyetlere yöneltici bir hale gelmiştir. Bununla birlikte, sanat dersleri ile atölye çalışmalarına, Köy Enstitüleri'nin birer sanat okulu olmadığı gerekçesi doğrultusunda yeni bir düzen getirilmesine çalışılmıştır. Sanata yönelik derslerde, tarımla ilgili derslerde olduğu gibi pratik becerilerden ziyade kuramsal bilgilere önem verilmesine sebebiyet veren bir ortam hazırlanmıştır (Oğuzkan, 1990).

2.5.3 1953 öğretim programı. İlköğretmen Okulları'nı kapsamakta olan ortak bir program, Köy Enstitüleri'nde uygulanmış olan üçüncü programdır. Bu sebeple 1953 Öğretim Programı, "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüsü Programı" şeklinde de adlandırılmaktadır. Köy Enstitüleri'nde 1950-1951 öğretim yılında karma eğitime

son verilirken, 1953 Öğretim Programı'nda Erkek Köy Enstitüleri ve Kız Köy Enstitüleri hususunda iki ayrı ders dağıtım çizelgesi belirlenmiştir. 1953 Öğretim Programı'nda İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri'nde yabancı dil eğitimi uygulamasına son verilmiştir (Kirby, 2010). 1953 Öğretim Programı'nda Köy Enstitüleri amaç, fonksiyon, eğitim ve öğretim ilkeleri açılarından farklı birer öğretim kurumu şeklinde düşünülmemektedir. Bu program, Köy Enstitüleri'nin resmi olarak kapatılmış oldukları 27 Ocak 1954'ten yaklaşık olarak bir sene önce fiilen birleştirilmiş olduklarını gösteren bir belge niteliğindedir (Oğuzkan, 1990).

2.6 Yüksek Köy Enstitüsü

Yüksek Köy Enstitüsü'nün kurulmuş olduğu dönemde Köy Enstitüleri'nde çalışabilecek öğretmen ve yönetici bulma sorunu bulunmaktadır. Yaklaşım ve yöntem farklılığı söz konusu olduğu için Köy Enstitüleri'nin öğretmen ihtiyaçlarının, diğer öğretmen yetiştirmekte olan okullardan mezun olan öğretmenler aracılığıyla sağlanması mümkün olmamıştır. Bu sebeple, Köy Enstitüleri'nin öğretmen ihtiyaçlarının Yüksek Köy Enstitüsü tarafından yetiştirilecek öğretmenlerce karşılanması amaçlanmıştır (Arayıcı, 1999).

Özellikle tarım, teknik ve güzel sanat alanlarında bölge okullarına öğretmen yetiştirilmesi, gezici başöğretmen, bölge öğretim müfettişi gibi köy eğitimini denetleyecek, öğretmenlere yardımcı olabilecek denetmenlerin yetiştirilmesi, köy inceleme merkezlerinin kurulması ve işletilmesi, köy okulları ile Köy Enstitüleri'ni ilgilendirmekte olan hususlarda bilimsel araştırmalar ve deneyler gerçekleştirip yaymak maksadıyla 6 aylık bir kurs biçiminde düzenlenmekte olan kurs programı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 24 Temmuz 1943 günlü kararı ile en az 3 yıllık yüksekokula dönüştürülmüştür (Gedikoğlu, 1980).

Yüksek Köy Enstitüsü'ne, Köy Enstitüsü'nü bitirmiş olan ve enstitü öğretmenler kurulu tarafından aday gösterilen öğrenciler ile köylerde en az 1 yıl öğretmenlik görevinde bulunarak başarılı rapor almış kişilerden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan sınavları kazanmış olanları alınmaktadır (Apaydın, Dündar ve Yılmaz, 1990). Türk eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir konumu bulunan Yüksek Köy Enstitüsü, 1942'de Ankara'da "Hasanoğlan Köy Enstitüsü"

bünyesinde kurulmuştur. Yüksek Köy Enstitüsü'nün kuruluş amaçları şu şekildedir (Apaydın, Dündar ve Yılmaz, 1990):

1. Köy Enstitüsü öğretmenleri, bölge müfettişleri, gezici başöğretmenler yetiştirilmesi,
2. Köy Enstitüsü hareketinin ruhu, yöntemleri ve ülküleri doğrultusunda yetiştirilmiş eleman sağlanması.
3. Köy incelemelerine merkez ve kaynak teşkil etmek için köy okulları ile Köy Enstitüleri'ni ilgilendirmekte olan birtakım hususlar üzerinde bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi.
4. Araştırmaların yayımlanması ve enstitülerde yaygınlaştırılması.

Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğrenimlerini gerçekleştirecek öğrencilerin şu sekiz koldan birini seçme hakları bulunmaktadır (Arayıcı, 1999):

1. Güzel sanatlar (kız ve erkek öğrenciler),
2. Yapıcılık kolu (sadece erkek öğrenciler),
3. Maden işleri kolu (sadece erkek öğrenciler),
4. Hayvan bakımı kolu (kız ve erkek öğrenciler),
5. Kümes hayvancılığı kolu (kız ve erkek öğrenciler),
6. Tarla ve bahçe ziraatı kolu (kız ve erkek öğrenciler),
7. Zirai işletme kolu (kız ve erkek öğrenciler),
8. El ve ev sanatları kolu (sadece kız öğrenciler).

Üç yıllık eğitim süresi bulunan Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğrencilerine yukarıda bahsi geçen kollardan birinde uzmanlaşma fırsatı verilmektedir. Yüksek Köy Enstitüsü'nü bitirebilmek üzere öğrencilerin akademik bir araştırma gerçekleştirmeleri gereklidir. Tez niteliği taşıyan bu araştırmalar, köy ve köy eğitimine ilişkin konularda yapılmaktadır. Öğrenciler tarafınca hazırlanan bu araştırmalar sonrasında yayımlanarak, bütün enstitülerin faydalanması maksadıyla sunulmaktadır (Dündar, 2000).

15 Ekim 1946'ye değin Yüksek Köy Enstitüsü'nden diploma alanların sayısı 104 olup; bunlar içerisinde 7'si hayvan bakımı, 3'ü kümes hayvancılığı, 7'si tarla

ve bahçe ziraatı, 33'ü zirai işletme iktisadı, 11'i maden işleri, 21'i güzel sanatlar, 12'si ise yapıcılık kolundan mezundur. Ayrıca pek çoğu Köy Enstitüleri'nde, bir bölümü de teftiş işlerinde çalışmıştır (Tonguç, 1998).

2.7 Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Sistemine Katkıları

Köy Enstitüsü sisteminin Türk eğitim sistemine en önemli katkısı; o güne değin sadece eğitim kitaplarında görülmekte olan ancak geleneksel eğitimin etkisi ile okula ve sınıflara giremeyen eğitim prensipleri ve tekniklerinin doğanın içerisinde yaşama geçirilmesi şeklinde değerlendirilmektedir. Köy Enstitüleri'nde binlerce öğretmen adayı bizatihi yaşayarak öğrenmişler ve gittikleri okullara da bu sistemi taşımışlardır. Köy Enstitüleri'nin önem arz eden bir diğer katkısı, ezberci ve öğretmen merkezli eğitim-öğretim sistemine değil, öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenme sistemine önem vermesi ve yaygınlaştırması olmuştur (Esen, 2013).

İş içinde eğitim anlayışını benimsemiş olan Köy Enstitüleri'nde öğrenciler, uygulamalar vasıtasıyla bilişsel becerilerini geliştirmiş; bisiklet ve motosiklet, motorlu deniz araçlarını kullanmış; mandolin, flüt gibi müzik aletlerini çalmayı öğrenmiş, milli oyunları oynamışlardır. Ayrıca öğrenciler, okul kütüphanesi oluşturmak suretiyle bu kütüphanelerden etkili biçimde faydalanmış, öğretmenler ile beraber görev aldıkları eğlenceler düzenlemişlerdir (Balcı, 2001).

Kuruluşundan kapanıncaya değin geçen süre içerisinde Köy Enstitüleri vasıtasıyla yaklaşık 2.000 civarında sağlıkçı yetiştirilmiştir. Bu yıllarda ülkemizde bulunan köy sayısı göz önünde bulundurulduğunda, Köy Enstitüleri'nden mezun olanların sayısının toplam köy okulu sayısının yarısına yaklaştığı görülmektedir. Bu durum, çok sayıda köye eğitimin gitmesi anlamına gelmektedir (Akyüz, 1997).

1940 ile 1946 yılları arasında Köy Enstitüleri sayesinde 15.000 dönüm tarla tarıma elverişli duruma getirilmiş ve bu tarlalarda üretim gerçekleştirilmiş, ayrıca 750.000 yeni fidan dikimi yapılmıştır. Oluşturulan bağ miktarıysa 1.200 dönümdür. Bununla beraber 150 büyük inşaat, 60 işlik, 210 öğretmen evi, 20 uygulama okulu, 36 ambar ve depo, 48 ahır ve samanlık, 12 elektrik santrali, 16 su deposu, 12 tarım

deposu, 3 balıkhane, 100 km. yol yapımında bulunulmuştur. Sulama kanalları oluşturulması suretiyle Köy Enstitüsü öğrencilerinin uygulamalı eğitim görmekte oldukları çiftliklere sulama suyu öğrenciler tarafınca getirilmiştir. Köy Enstitüleri'nin kapatılmış olduğu 1954'e değin enstitülerde 1.308'i kadın, 15.943'ü erkek olmak üzere toplamda 17.251 köy öğretmeni yetiştirilmiştir (Esen, 2013).

Köy Enstitüleri aracılığıyla sağlık konusunda gerçekleştirilmesi planlanan en önemli yenilik, bölge dispanserleri tasarısı şeklindedir. Bu sebeple Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü içerisinde 60 yataktan meydana gelen bir dispanserin temeli atılmıştır. Burada amaç, gerek sağlık kolu öğrencilerinin uygulamada bulunma olanaklarının olması gerekse de enstitüye ve çevre köylere sağlık hizmeti verecek bir yapının kurulması şeklindedir. Zaman içerisinde sağlık kolunun bulunduğu her bir enstitüye bir dispanser yapılması ve hemen her enstitünün bir sağlık koluna sahip olması hedeflenmiştir (Altunya, 2000).

Kızların okuma-yazma öğrenmeleri ve eğitim almaları noktasında Köy Enstitüleri'nin önemli bir konumu bulunmaktadır. Bu sayede birçok kız çocuğunun ilkokul sonrasında da eğitim alması sağlanmış, bunun yanında bu kız çocukları mezun olmalarının ardından öğretmenlik mesleği sahibi olmuşlardır. Bu şekilde Türkiye'deki kadın öğretmen sayısı artış göstermiştir. Bu artışla pek çok köy okulunda kadın öğretmenler görevde bulunmaya başlamış, bu durum ise köylülerin kızlarının okula gitmelerine izin vermeleri ve kızların yükseköğrenim görmeleri bakımından teşvik edici olmuştur (Taşkaya ve Akbaşı, 2008).

Köy Enstitüleri'nin öğretim ilke ve yöntemleri anlamında eğitime katkılarını Özgen (2002) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrencilere, kendi kendilerine çalışma, araştırma gerçekleştirme ve öğrenme yolları öğretilmiştir.
2. Öğrenciler gözlem ve tartışma gibi öğrenme yöntemlerinden faydalanmıştır. Enstitülerde işbirliğine dayalı faaliyetlere geniş yer verilmiştir.
3. Serbest tartışma ve etkileşim ortamları yaratılması suretiyle öğrencilerin hür ve kişisel düşünce yetileri geliştirilmiştir.

4. Öğrencilere sorumluluk duyguları kazandırmakta olan kişilik eğitimi verilmiştir.
5. Köy Enstitüleri'nde öğrencilerin kişisel farklılıkları göz önünde bulundurulmuş, öğrencilerde bilgi ve becerileri çerçevesinde öğrenme arzusu yaratılmıştır.
6. Demokrasi doğrultusunda Köy Enstitüleri'nde özyönetim mekanizması etkin bir şekilde işletilmiştir. Bu bağlamda öğrenci başkanlıkları, öğretici başkanlıklar ile kol başkanlıkları oluşturulmuştur. Tüm bu uygulamalarla beraber Köy Enstitüleri'nde imece geleneği de ön plana çıkarılmıştır.

Köy Enstitüleri'nin kırsal kesimde oynamış olduğu rolleri Geray (1980) şu şekilde belirtmektedir:

1. Köy Enstitüleri, köy çocukları açısından fırsat eşitliği yaratırken, eğitimin yüksek maliyetini azaltmıştır.
2. Köyün içerisinden çıkarılan, köyle ilişkisi kesilmeksizin eğitilerek köye geri gönderilen, köyü en iyi şekilde tanımakta olan önderlerin eline bırakılması neticesini doğurmuştur.
3. Köyün kalkınması hususunda gereken yerel önderlik, bu bağlamda faydalı beceriler elde etmiş olan köylü gençlere geçmiştir.
4. Çevre ve köy araştırmaları ile köye ilişkin bilgiler genişlerken, Köy Enstitüleri köye ilişkin araştırmaları başlatıp yayan merkezler olmuşlardır.
5. Ulusal kültürün oluşturulmasında, folklorun ortaya çıkarılması noktasında Köy Enstitüleri'nin önemli katkısı bulunmaktadır.
6. Köy Enstitüsü çıkışlı yazarlar ve ozanlar gerçekçi köy yazınının oluşturulması noktasında başrol oynamıştır.
7. Köy gerçeklerini bilen, köyü seven, köyden yetişmiş yeni bir aydın türü ortaya çıkmıştır.
8. Köy Enstitüleri, çevrenin iktisadi ve kültürel yaşamını etkileyici kalkınma merkezleri haline gelmiştir.
9. Çevreye örnek teşkil edecek iktisadi girişimleri yine Köy Enstitüleri vermiştir.

Köy Enstitüleri'nin milli eğitim ve toplumsal kültüre genel katkılarını Kirby (2010) şu şekilde özetlemektedir:

1. Köy Enstitüleri ülkemizde yapılanma biçiminden ötürü kampüs modelini ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirmiş olan ilk eğitim-öğretim kurumu olmuştur.
2. Köy Enstitüleri sağlamış oldukları mal üretiminin erişmiş olduğu boyutla eğitim-öğretime kaynak oluşturan fonksiyonel “iş okulu” modelini gerçekleştirmiştir.
3. Öğretim programı anlamında, öz kültürü araştırıp canlandırmayı hedeflemiştir.
4. Üretim içinde eğitim-öğretim modeli uygulanmıştır. İş eğitimi felsefesine odaklanılmış, programa yöresel nitelikler katılmış, enstitüler işleyecekleri konuları kendileri seçebilmişlerdir.
5. “Çerçeve Program” ve “Esnek Program” yaklaşımları Köy Enstitüsü sistemiyle ilk defa Türk eğitim sistemine girmiştir.
6. Okul eğitimiyle halk eğitimi ayrı ayrı değil, beraber yürütülmüştür.
7. Köy Enstitüleri zamanında gerçekleşen pek çok girişim kendi alanlarında Türk evriminin gelişmesi ve gerçekleşmesine doğru atılan adımlardan olmuştur. Bunların hiçbirinde Köy Enstitüleri seviyesinde örgütlü, planlı ve devamlı şekilde toplumun en önemli ve geniş kısmını etkileme imkânı yoktur. Bu açıdan eğitmen uygulaması ile Köy Enstitüleri'nin bütünü sadece eğitimsel değil aynı zamanda sosyal ve kültürel bir hareket haline gelme niteliği taşımaktadır.
8. Tarım alanında devletçi politikanın uygulanmayışı, Köy Enstitüleri'nin diğer birtakım kurumlar tarafınca etkin veya edilgin bir direniş ile karşılaşması gibi olaylar düşünüldüğünde, Köy Enstitüleri en önemli başarılarını kültür konusunda göstermiştir.

Köy Enstitüsü hareketi tüm başarılı yanlarına rağmen, kooperatifçilik vb. iktisadi tedbirlerle tamamlanmamasından ötürü tek yönlü bir kalkınma hareketi olmak zorunda kalmıştır. Ancak bu durum, Köy Enstitüleri'nin pozitif katkılarını silebilecek niteliğe sahip değildir. Köy Enstitüleri ile iktisadi ve toplumsal kalkınma

beraber hedeflenmiş ve Türk köylüsünün üzerindeki bilgisizlik, cahillik örtüsü kaldırılmaya çalışılmıştır (Esen, 2013).

2.8 Köy Enstitülerinin Kapatılması ve Kapatılma Nedenleri

Temelleri 1936'da eğitimci girişimiyle atılan ve Köy Enstitüleri'nin açılması ile devam eden hareketin eğitim ve kalkınma seferberliğine dönük yüzü; çıkarıcı siyasetçileri, derebeyliğin kökenini teşkil eden aşiret reislerini, toprak ağalarını, bürokratları, gericileri ve şeriatçıları ürkütmüştür (Gezer, 1996). Köy Enstitüleri aleyhine propagandalar ile eleştiriler 1943 yılında toplanan II. Eğitim Şurası'nda iyiden iyiye belirginleşmeye başlamıştır. Tüm pozitif gelişmelere karşılık Köy Enstitüleri'ndeki eğitim-öğretim ve köy okullarının inşasında karşılaşılmış olan zorluklar çeşitli eleştirilere sebebiyet vermiş ve bu eleştiriler gittikçe suçlamalara dönüşmüştür (Aysal, 2005).

Köy Enstitüleri'ne karşı olan kişiler, özellikle üniversitelerde yaşanan sağ-sol çatışmalarını bahane etmek suretiyle Köy Enstitüleri'nin bu çatışmalardan korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte enstitülerdeki üretici eğitim de eleştirilmiş ve milliyetçilik ile gelenekçilik açılarından eksikleri bulunduğunu söylenmiştir. Hatta II. Dünya Savaşı'nın yaratmış olduğu bunalımı dahi eğitim yanlısına bağlanmıştır. Özellikle II. Eğitim Şurası'nda bu eleştirilerde bulunanlar, Köy Enstitüleri'ni yakından tanımayan, önyargılı fikirlere sahip, dinci ve mutaassıp gruplar olmuştur (Türkoğlu, 2000).

Gelen tüm eleştirilere karşın Köy Enstitüleri çalışmaya devam etmiş, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ise bu eleştirilere karşılık İsmail Hakkı Tonguç'a destek vermiş ve daha fazla kız öğrencinin Köy Enstitüleri'ne alınması hususunda onu teşvik etmiştir. Lakin ülkede siyasi karışıklıkların yaşandığı ve demokrasi fikrinin daha sesli şekilde düşünülmekte olduğu bu dönemde eleştiriler artarken, iktidarda bulunan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ise giderek zayıflamıştır (Türkoğlu, 2000).

Köy Enstitüleri'nde uygulanmakta olan karma eğitim, eleştirilen konulardan önemli birini teşkil etmiştir. Dinci kesim tarafından; bir erkek öğrencinin bir kız öğrenciyi evlenmeye zorlayıcı bir mektup yazdığı, bir kız öğrencinin hamile kaldığı,

köy kızlarının namuslarının ayaklar altına alındığı vb. ileri sürülmüştür. Yapılan bu eleştirilerin arkasında ise, Köy Enstitüsü sisteminin ve düzeninin bozulmasına zemin hazırlanması bulunmuştur. Bu iddialar ve eleştiriler neticesinde kız öğrenciler 1-2 enstitüde toplanırken, karalama kampanyası ise istenen sonuca ulaşmıştır (Gedikoğlu, 1991).

Yapılan eleştirilerden bir diğeri, zararlı yayın şeklinde nitelendirilmekte olan Köy Enstitüleri dergisi, kütüphanelerde yer alan yabancı dillerden çevrilmiş klasikler ile öğretmenlerin konuşmalarına dayanarak ortaya atılmış olan komünizm propagandasıdır. Köy Enstitüleri'nde din düşmanlığının beslendiği, din derslerinin konmadığı ve bir kadın öğretmenin “Allah ile devlet olmasa beşeriyet saadete kavuşur” dediği iddiasında bulunulmuştur (Gedikoğlu, 1991).

II. Dünya Savaşı'nın bitmesini müteakiben pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de politik hayatta köklü birtakım değişiklikler ortaya çıkmıştır. 1945 yılında çok partili yaşama geçilmesiyle beraber, CHP'nin karşısında pek çok siyasi partinin kurulması, Köy Enstitüleri'ne ilişkin eleştirilerin ve suçlamaların artmasına sebebiyet vermiştir. 21 Temmuz 1946'da gerçekleştirilen genel seçimlerin ardından CHP'deki sağ görüşlü kesim parti içinde kalırken, partiye ve çevreye karşı yeni bir tutum sergilemeye başlamış, Demokrat Parti'ye (DP) karşı olmak maksadıyla CHP'yi sağa kaydırma hususunda birleşmiştir. Bunun yanında DP, CHP'yi Köy Enstitüleri hususunda eleştirirken; CHP ise Köy Enstitüleri'nin halkın faydasına olduğunu anlatmaktan ziyade, sistemi düzelteceğini belirtmiş ve kendi yaptığını savunmamıştır (Türkoğlu, 1991). Köy Enstitüleri'ne yönelik olarak milliyetçi, muhafazakâr, sosyalist birçok kesimden yoğun eleştiriler gerçekleştirilmiştir. Özgen (2002) bu eleştirileri genel olarak şu şekilde sıralamaktadır:

1. Henüz ergenlik dönemine girmemiş öğrencilerin alındığı, bu öğrencilerin amele şeklinde ağır işlerde çalıştırıldıkları,
2. Köy-şehir ayrımcılığı gerçekleştirildiği,
3. Kız öğrencilere sarkıntılık yapıldığı,
4. Zararlı içerikli yayınların Köy Enstitüleri'nde okutulduğu ve komünizm propagandasının gerçekleştirildiği,
5. Ateist bir gençliğin yetiştirilmek istendiği,

6. Öğrencilerin genel kültürlerinin cılız kaldığı şeklindedir.
7. Sol kesim açısından Köy Enstitüleri'nin sosyalizme geçişin ayak bağı olduğu,
8. Yine sol kesim bakımından Köy Enstitüleri'nin palazlanan burjuvaziye bir ölçüde işgücü yetiştirmekte olan kurumlar olduğu.

1946'dan sonra Köy Enstitüleri'nde iş içinde eğitim yaklaşımı sistemli biçimde değiştirilerek hedefinden saptırılmıştır. 1947'den sonra Köy Enstitüleri'ndeki değişimler birbirini takip etmeye devam etmiştir. Köy Enstitüsü öğretmenleri ellerindeki bütün araç-gereçleri geri vermeye zorlanmıştır. Okullara tohumluk, bitki ve diğer tarımsal maddelerin verilmesi askıya alınmış, öğretmenlerin bireysel kullanımına ayrılmış olan topraklar ellerinden alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler, uygulamalarda faydalanacakları araç-gereçlerden yoksun kalmışlardır. Köy Enstitüsü öğretmenleri esasında köylerine yerleşmiş üretici öğretmenlerken, yeni değişiklikler neticesinde tamamıyla devlet tarafınca ödenmekte olan bir maaşa mahkûm olmuşlardır (Arayıcı, 1999).

Köy Enstitüleri'ne yönelik negatif bir tutumu bulunan yeni Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer öncülüğünde Köy Enstitüleri'nin temel ilkeleri teker teker ortadan kaldırılmıştır (Aydoğan, 2007). 1947'de benzer başka okulların da bulunduğu gerekçesi ile Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. 1947 Öğretim Programı vasıtasıyla 1943 Öğretim Programı'nda değişiklikler gerçekleştirilerek üretim ve iş ilkesi zedelenmiş, öğrenciler Köy Enstitüsü yönetiminden dışlanmıştır (Özgen, 2002). Bunun yanında Köy Enstitüleri'ndeki serbest okuma saatleri kaldırılırken, pek çok kitap yasaklanarak toplatılmıştır (Altunya, 1990). 1947 programı kapsamında 5129 sayılı kanunla Köy Enstitüleri'nde mesleki ve teknik tarım eğitiminin gerekliliği ile anlamı ortadan kaldırılmıştır (Kirby, 2010).

Köy Enstitüleri'nin kapatılma sürecini, 14 Mayıs 1950'te gerçekleşen genel seçimlerde DP'nin iktidara gelmiş olması daha da hızlandırmıştır. Yeni Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri ilk iş olarak Köy Enstitüleri'ni, Kız Köy Enstitüsü ve Erkek Köy Enstitüsü şeklinde ayırmış, ayrıca Kızılçullu ve Beşikdüzü Köy Enstitüleri'ni de kapamıştır. 1951'de bazı ABD'li uzman eğitimciler ülkeye çağrılarak, Köy Enstitüleri'ni yıkmaya zemin hazırlayacak birtakım raporlar hazırlanmıştır. 1952'de

ise Talim Terbiye Dairesi tarafından alınan bir karar kapsamında Köy Enstitüleri'nin öğretim programında yeniden değişikliklere gidilmiş ve Köy Enstitüsü uygulaması çerçevesinde hem öğretmen hem de ziraatçı ya da sanatkâr yetiştirilmesinin mümkün olmadığı ve öğretmenin çalışmalarının bu şekilde bölünmesinin okula zarar vermekte olduğu gerekçe gösterilmiştir. Bahsi geçen bu değişiklik, Köy Enstitüleri'nin kapanacağına sinyalini vermiştir (Akyüz, 1997).

1947 Öğretim Programı ile başlayıp 1951'de hız kazanan köklü program değişikliği süreci, Köy Enstitüleri'nin geleneksel öğretmen okullarına dönüşmesine sebebiyet vermiştir. 1954'te DP hükümeti tarafınca Köy Enstitüleri'ne son darbe indirilirken, 27 Ocak 1954 tarihli ve 6234 sayılı kanun kapsamında Köy Enstitüleri ile öğretmen okulları birleştirilmiş, Köy Enstitüleri'nin ismi “İlköğretmen Okulu” olmuştur. Bu neticede, köye yönelik eğitim-öğretim kurumlarının varlığı sona ermiştir (Şahhüseyinoğlu, 1994). Köy Enstitüleri'nde eğitim-öğretim süresi beş yılken, İlköğretmen Okulları'nda bu süre altı yıla çıkarılmıştır. Bununla birlikte çıkarılan 5117 ve 5129 sayılı yasalar kapsamında köylerdeki öğretmenlerin Köy Enstitüleri ile olan bağları kesilmiş, verilmekte olan tarım ve sanatla ilgili araç-gereçler geri alınırken, 100 lira aylıklı memur haline getirilmişlerdir (Başaran, 2010). Köy Enstitüleri'nin yerinde açılmış olan İlköğretmen Okulları ise 1974'te “Öğretmen Liseleri”ne dönüştürülmüş, böylece ilkokul öğretmeni yetiştirme fonksiyonu, yeni açılan iki yıllık “Eğitim Enstitüleri”ne aktarılmıştır (Şahhüseyinoğlu, 1994).

2.9 Köy Enstitüleri Sonrası Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

2.9.1 İlköğretmen okulları. Türkiye’de 1975’e değin ilkokul öğretmeni yetiştirme noktasında yararlanılmış olan İlköğretmen Okulları'nın temeli 1848’e kadar dayanmaktadır. Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdüren bu okulların eğitim süresi 1924 yılında 4 yıldan 5 yıla, 1932’de ise 6 yıla çıkarılmış, ilk 3 yılda alan ve kültür derslerine, sonraki 3 yılda ise mesleki derslere yoğunlaşma yoluna gidilmiştir (Eşme ve Karaçay, 2003).

Köy Enstitüleri'nin kapandığı dönemde, 27 Ocak 1954 tarihinde yürürlüğe giren 6234 sayılı kanun çerçevesinde ilköğretime öğretmen yetiştirmekte olan tüm okullar, İlköğretmen Okulu ismi altında toplanmış; ilkokul eğitiminin üzerine altı yıl,

ortaokul eğitiminin üzerine ise 3 yıl eğitim şeklindeki bu okullarda genel kültür, iş ve tarım ile mesleğe yönelik dersler verilmiştir (Gülcan ve Türkeli, 2003).

İlköğretmen Okulları'nda öğretim süresi 1970-1971'de ilkokul üzeri için 7 yıla, ortaokul üzeri için 4 yıla çıkarılmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları, normal lise öğretim programının tümünü uygulama ve öğretmenlik mesleğine ilişkin derslerin sayısını yükseltme olanağına sahip olmuştur. Böylece İlköğretmen Okulu mezunları, genel lise mezunlarına denk sayılarak üniversiteye girmeye hak kazanmışlardır. 1973'te yürürlüğe girmiş olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde öğretmen yetiştirilmesi konusunda yüksek öğrenim görme şartı getirilmiştir. Bu doğrultuda, 1974-1975'te İlköğretmen Okullarının bir kısmı öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybederek, 3 yıllık Öğretmen Liselerine dönüşmüş, bir diğer kısmı ise kapatılmıştır (YÖK, 1998).

2.9.2 Orta öğretmen okulları. İlk defa 1926-1927 döneminde ortaokullar için Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere Konya ilinde 2 yıllık Orta Muallim Mektebi açılmış olup, bu okul eğitim enstitülerinin temelini teşkil etmektedir. 1927-1928'de Pedagoji Bölümü'nün de eklendiği bu okul Ankara'ya taşınmış, ardından bir sonraki yıl Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya bölümleri de okula eklenmiş, öğretim süresi ise 2 yılı hazırlık 1,5 yılı meslek eğitimi olmak üzere 3,5 yıla yükseltilmiştir.

1929-1930'da okulun ismi Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü şeklinde değiştirilmiş, 1932'de öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış, Resim-İş ve Beden Eğitimi bölümleri de dâhil edilmiştir. 1934-1935'te ise hazırlık sınıfı kaldırılmıştır. 1937-1938 döneminde müzik bölümü, 1941-1942 döneminde Fransızca, 1944-1945 döneminde İngilizce, 1947-1948 döneminde Almanca bölümleri açılmıştır. Öğretim süresi ise Müzik, Resim, Beden Eğitimi için üçer yıl, diğer bölümler içinse ikişer yıl şeklinde düzenlenmiştir. 1968-1969 döneminde bütün bölümler üçer yıllık şeklinde düzenlenirken, 1979-1980'de öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış, 1982 sonrasında üniversitelere bağlanmıştır (Dursunoğlu, 2003).

2.9.3 Yüksek öğretmen okulları. Köy Enstitüleri'nin 1954'te kapatılmasının ardından 1959'a değin lise ve dengi okullarla öğretmen yetiştirilmesi amacıyla

kurulmuş olan tek okul, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur. Bunun ardından ise, liselerde artan öğretmen gereksiniminin karşılanması amacıyla, I., II. ve III. Maarif Şuraları neticesinde Ankara’da da Yüksek Öğretmen Okulu açılması kararı alınmıştır. Bu bağlamda 1960’ta Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır.

Ülkemizde çıkan Yüksek Öğretmen Okulları’nda dersler yarı yıl esaslı çerçevesinde düzenlenirken, her yarı yıl on altı haftaya bölünmüştür. Eğitim süresi 4 yıl olup, toplam 194 ders/saat öğretimden meydana gelmektedir. Bu eğitimin %72’si alan bilgilerine; %13,4’ü meslek derslerine, %12,4’ü genel kültür derslerine ayrılmıştır (Yılman, 2006). 1978’de Yüksek Öğretmen Okulları resmen kapatılmıştır.

2.9.4 Teknik öğretmen eğitimi okulları. Teknik ve mesleki orta dereceli okullar hususunda hem teorik hem de uygulama bilgisine sahip olacak öğretmen adaylarını eğitime maksadıyla biri erkekler diğeri kızlar için iki yüksekokul kurulmuştur. Bu yüksekokullar, teknik ortaokul ve mesleki okullar sonrasında 4 yıllık bir eğitim gerçekleştirerek topluma uzunca bir müddet başarı ile hizmet etmiştir. Toplumda değişim gösteren koşullara uyum sağlamak ve toplumsal gereksinimleri karşılamak üzere sonraki senelerde bu tip yüksekokulların sayısı artarken, işlevleri ile müfredatlarında çeşitli değişimler gerçekleştirilmiştir (Türk, 1999).

2.9.5 Anadolu öğretmen lisesi. 1974’te öğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüştürülmesiyle beraber, öğretmen liselerine yönelik ilgide azalma yaşanırken, nitelikli öğrenci kaynağı da azalma göstermiştir. Bu bağlamda eğitim siteminde yeniden yapılandırmaya gidilmeye çalışılmış ve ilköğretim öğretmenliği de dâhil olmak üzere, öğretmenlik mesleğinin tüm alanlarında yüksek öğretim koşulu benimsenmiş, öğretmen liseleri konusunda da yeni arayışlara girilmiştir. Bu doğrultuda, 1989-1990 döneminde Anadolu Öğretmen Liseleri açılması yoluna gidilmiştir. 8 yıllık ilköğretim döneminin ardından 1 yıl hazırlık ve 3 yıllık lise eğitimi görme esaslı getirilmiştir. 1998-1990’da 18 adet ile açılan Anadolu Öğretmen Liseleri’nin sayısı 1999-2000 döneminde 86’ya yükselmiştir (Eşme, 1999).

2.9.6 İki yıllık eğitim enstitüleri. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında, her seviyede öğretmenlerin yükseköğrenim vasıtasıyla yetiştirilmesi

koşulu doğrultusunda, ilkokullara öğretmen yetiştirilmesi noktasında 1974'te iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin nitelikleri yükseköğretim seviyesinde ele alınmaya başlamış, 1982'de bütün diğer yükseköğretim kurumlarının yanında eğitim enstitüleri de Eğitim Yüksek Okulları ismiyle üniversitelerin çatısı altına alınmıştır (Baskan, 2001).

2.9.7 Eğitim yüksek okulları. Eğitim Yüksek Okulları'nın sayısı, kanun değişikliğinin gerçekleştirildiği 1982'de 17'ye, 1990'da ise 24'e yükselmiştir. Bütün düzeylerdeki öğretmenlerin en az lisans seviyesinde öğrenim görmeleri koşulunu getirmiş olan Yükseköğretim Kurulu kararı çerçevesinde Eğitim Yüksek Okulları'nın öğrenim süresi 1989-1990 döneminden itibaren dört yıla çıkarılmıştır. Bu karar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme noktasında her bir kademede bulunan öğretmenlerin aynı dereceye (lisans) sahip olarak mesleğine başlamaları bakımından önemliliğe sahiptir (Baskan, 2001).

2.9.8 Eğitim fakülteleri. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kurulmadan önce ülkemizde üç tür yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bunlar; bağımsız ve özerk kurumlar niteliğindeki üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki uzmanlaşmış akademiler ile idari ve akademik açıdan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Öğretmen Eğitim Fakülteleri'dir (Türk, 1999). 1970'li yıllarda ülkemizde yaşanan politik, sosyal ve iktisadi sorunlardan ötürü eğitim sisteminde de problemlerin belirginleşmeye başlamasıyla beraber, eğitim sistemine yönelik olarak gerçekleştirilen reformlar çerçevesinde 6 Kasım 1982'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu yürürlüğe girmiş ve kurulan Yüksek Öğretim Kurulu tarafınca tüm öğretmen yetiştirmekte olan Eğitim Enstitüleri, dört yıllık Eğitim Fakülteleri'ne dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda kurulan Eğitim Fakülteleri, ülkemiz eğitim sistemi içerisinde yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı getirmiş, ancak aynı zamanda çok sayıda eleştiri de aşmıştır. Bahsi geçen eleştiriler temelde öğretmenlik formasyon derslerinin sayısı ve niteliğiyle mesleki ruh ve heyecanın yeterli biçimde verilmediği şeklindedir (Yılman, 2006).

2.10 Öğretmen Yetiştirme Konusunda Günümüzde Yaşanan Sorunlar

Türkiye’de günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemi iki farklı yol ile gerçekleşmektedir. Bunlar, eğitim fakülteleriyle öğretmen yetiştirme ve fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon verilmesi suretiyle öğretmen yetiştirme şeklindedir. Fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlar pedagojik formasyon vasıtasıyla eğitim derslerini almakta olup, alan bilgisine ise daha egemendirler. Dolayısıyla fen edebiyat fakültesi mezunlarının alan bilgileri eğitimi, öğretmenlik meslek bilgilerine kıyasla daha baskın durumdadır. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerde ise öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin eğitim, alan bilgisine yönelik eğitimden daha baskın durumdadır (Yıldırım ve Vural, 2014). Ülkemizde 2010 ile 2013 yılları arasında YÖK ve MEB tarafından fen edebiyat fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon haklarına ilişkin beş farklı karar alınırken, bu kararlar birbirlerinin tersi niteliktedir. Bu kararlardan ötürü hem eğitim camiası hem de öğretmen adayları büyük bir karmaşa içerisine girmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014).

Ülkemizde son yıllarda “her ile bir üniversite” sloganı çerçevesinde başlatılmış olan çalışmalar neticesinde günümüzde Türkiye’nin her ilinde en az bir devlet üniversitesi faaliyettedir. Bu üniversiteler, liseden mezun olmasının ardından yükseköğrenim almak üzere üniversite giriş sınavına giren gençler bakımından ümit verici bir durum olmakla beraber, birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakültelerinin sayısında artış yaşanırken, “Nitelik mi? Nicelik mi?” sorusu gündeme gelmiştir (Akdemir, 2013). Zira üniversite sayısı artarken, öğretim üyesi sayısı ise yetersiz kalmıştır.

Öğretmen atamaları noktasında adayların seçimi hususunda 2013’ten sonra uygulanmaya konmuş olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) öğretmen adaylarının alan bilgileri doğrultusunda seçiminde atılmış olan önemli bir adım olmakla birlikte, bu sınav sadece test türü sorular ile ölçmeyi gerçekleştirdiği ve içermekte olduğu soruların gerek alan bilgisi gerekse de alan eğitimini kapsıyor olması bakımından eleştiriye açık durumdadır. Nitekim eğitim fakültesinden mezun olanlar daha ziyade alan eğitimi ağırlıklı programların takip edildiği dersleri almaktadır (Akdemir, 2013).

Günümüzde öğretmen yetiştirme hususunda birçok problem bulunmaktadır. Bu problemler Eğitim Sen (2018) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikası sürekli olarak değişkenlik göstermiş, ülkenin gerçekleri ile teknolojik gelişmelerini gözetken, oturmuş bir öğretmen yetiştirme politikası ve öğretmen yetiştirme kimliği meydana getirilememiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının her yönüyle donanımlı ve nitelikli şekilde yetişmesini negatif biçimde etkilemiştir.
2. Değişken ve denemeli bir sistem içerisinde yetiştirilmiş olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin düşmesi ile kamuoyunda öğretmenin toplumsal statüsünün zayıflatılmasına sebebiyet vermiştir.
3. Günümüzde öğretmen yetiştirmekte olan fakülteleri seçen öğrenciler, öğretmenlik mesleğini sevdikleri ve/veya benimsedikleri için değil, diğer fakültelere kıyasla istihdam olanağını daha avantajlı görmekte oldukları için tercih etmektedirler.
4. Eğitim fakülteleri yeterli sayıda ve nitelikli öğretim elamanından yoksun durumdadır.
5. Öğretmen yetiştirme programları gereken mesleki bilgi, pedagojik formasyon ve genel kültür boyutlarının tamamını içermemektedir.
6. Eğitim fakültelerinde öğretmenin temel fonksiyonu ve görevi olan öğretim uygulamalarına yeterli şekilde ve gerektiği biçimde yer verilmemektedir.
7. Öğretmenin mesleği içinde gelişmesini, nitelik kazanımını ve eğitim alanındaki teknolojik gelişmeleri yakalamasını sağlayacak meslek içi eğitim çalışmalarına gereken önem verilmemektedir.
8. Günümüz şartlarında öğretmen olmaya tesadüfen veya ailesinin isteği doğrultusunda karar vermekte olan pek çok kişi bulunmaktadır.
9. Eğitim esnasında alınmakta olan derslerin eksik olduğu gözlemlenmektedir.
10. Eğitim esnasında yapılmakta olan stajlar yetersiz durumdadır.
11. Meslek hayatı süresince hizmet içi eğitime katılmayı arzulayıp da bundan faydalanamayan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır.

12. Öğretmenlerin önemli bir kısmının konferans, kongre, seminer gibi toplu etkinliklere katılmak suretiyle kendilerini geliştirme arzuları bulunduğu halde, bunun sağlanamadığı gözlenmektedir.
13. Okul yönetimlerinin zorluk çıkarmaları, bürokratik engeller, okulların araç-gereç açısından eksik olmaları, sınıfların kalabalık olmaları vb. engeller öğretmenlerin ilk etapta karşılaşmakta oldukları zorluklar şeklinde karşımıza çıkmaktadır.



Bölüm 3

Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir (Merriam, 2009). Çalışma kapsamında nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji araştırması kullanılmıştır. Bu tip araştırmalar, insan eylemlerinin göreceli olduğu ve yaşadığı bağlam tarafınca koşullandırıldığı felsefi varsayımından hareketle olguların uzun süreli ve derinine incelenmesini amaçlamaktadır. Fenomenoloji araştırmalarında, araştırmacı tarafından incelenecek olan bireyler ve/veya gruplarla yakından ve uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilerek, farkında olunan veya olunmayan olgulara ilişkin yeni bilgiler elde edilmeye çalışılmaktadır. Bu tip araştırmalarda daha ziyade yüz yüze görüşmelerle veri toplanmakta, incelenen konuya ilişkin olarak kişilerden doğru ve ayrıntılı bilgiler elde etmek üzere doğrudan sorular sorulmamaya çalışılmakta, kişilerin hikâyelerini anlatmaları teşvik edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Fenomenoloji araştırmalarında sosyal olgular ve olaylar oldukları, yaşandıkları şekilde incelenerek açıklanmaktadır. Böylece sosyal süreci daha iyi anlama imkânı vermektedir (Coşkun, Altunışık, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2015). Bu çalışmada öğretmen eğitimi köy enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak ele alınacağı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Örnekleme, belli bir evrendeki birimler arasından sistematik biçimde seçilen ve evreni temsil ettiği öngörülen daha küçük kümedir. Bu araştırmada Avrupa'da en iyi model seçilen köy enstitülerinde verilen öğretmen eğitiminin, orada eğitim alan öğretmen adaylarının deneyimlerinden yola çıkarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, araştırmacının kendi kişisel

gözlemlerinden hareket edilerek, araştırma sorunsalına uygun geldiği düşünülen belirli özellikleri taşımakta olan kişiler seçilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Zira bu çalışma çerçevesinde, Köy Enstitüleri'nde eğitim alarak mezun olmuş kişiler örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında aynı zamanda kartopu örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Kartopu örnekleme, kişiden kişiye, kişiden de durumlara ulaşmak suretiyle farklı olguları açıklayabilmek üzere kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Baltacı, 2018). Bu bağlamda, görüşme yapılan kişilerden bilgi alınarak çalışma evreninde yer alan başka kişilere ulaşılmıştır. Bu hususta, köy enstitüsü mezunlarının mensup oldukları bir dernekten faydalanılmış ve araştırmacının tanıdığı bir veli aracılığıyla bu dernekteki kilit kişiyle iletişim kurularak, bu kişi vasıtasıyla mezunlara ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında, 10 Ocak – 20 Nisan 2019 tarihleri arasında toplam 6 kişi ile görüşülmüştür. Çalışma grubunda yer alan 6 kişinin 5'i erkek, 1'i ise kadındır. Yaşları 90 ile 97 arasında değişmektedir. Çalışma grubunun tamamı köy enstitüsü mezunudur. Analiz kısmında kişilerin kendi isimleri kullanılmamış olup, her birine farklı birer isim verilmiştir.

Tablo 2

Görüşme gerçekleştirilen köy enstitüsü mezunları hakkında genel bilgiler

İsim	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Okul
Perihan	Kadın	92	Antalya Aksu Köy Enstitüsü
Faruk	Erkek	97	Arifiye Köy Enstitüsü
Tarık	Erkek	95	Kırklareli Kepirtepe
Zeki	Erkek	90	Cilavuz Köy Enstitüsü
Murat	Erkek	93	Antalya Aksu Köy Enstitüsü
Mehmet	Erkek	91	Çifteler Köy Enstitüsü

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 Veri toplama araçları. Araştırma kapsamında verilerin toplanması noktasında odak grup görüşmeleri ve birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, sözlü iletişim aracılığıyla insanları ve onlarla ilişkili durumları anlamaya çalışan bir veri toplama tekniğidir (Coşkun vd., 2015). Bu teknikte amaç, araştırma sorusuna ilişkin gerekli verileri toplamaktır. Bu araştırmada görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşmeci kaba hatlarıyla bir yol haritasına sahiptir, ancak yanıtlayıcıların ilgi ve bilgileri doğrultusunda genel çerçevede içinde farklı

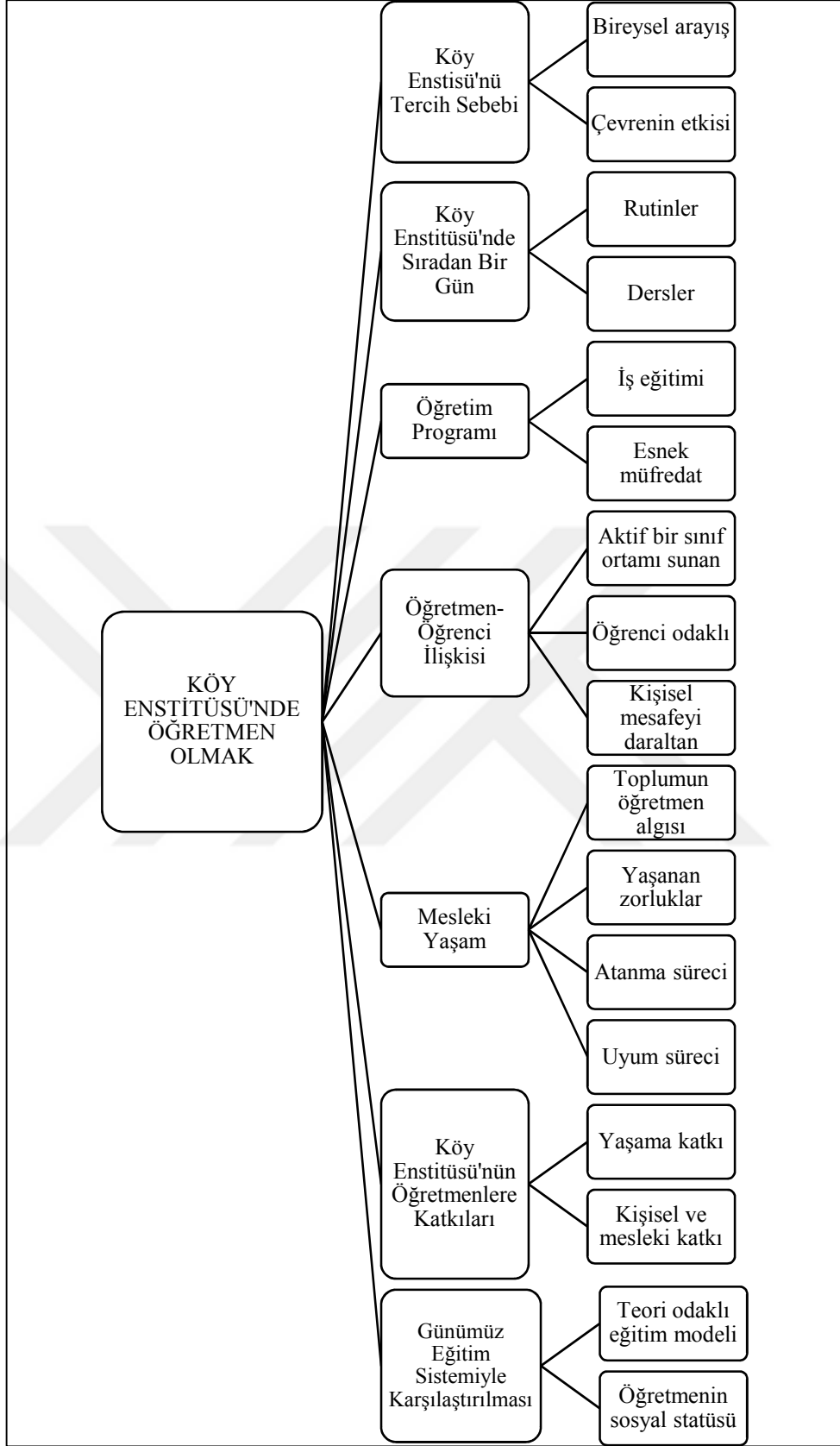
sorular sorularak konunun değişik boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. (Coşkun vd., 2015). Odak grup görüşmesi, grup içerisindeki etkileşim halinde görüşmeye verilen cevapların etkilenmesini görmeyi esas almaktadır. Bu teknikle farklı konular aılabilmekte ve farklı yorumlar alınabilmektedir (Gürbüz ve şahin, 2017).

Görüşmelerde kullanılan soruların oluşturulmasında köy enstitülerinde ğretmen yetiştirme sistemine ilişkin yapılan literatür taraması ve araştırma problemleri dikkate alınmıştır. Soruların hazırlandıktan sonra dil ve kapsam geçerliği açısından üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu kişilerden ikisi eğitim yönetimi biri ise sınıf ğretmenliği alanında uzmandır. Belirlenen sorular kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Köy enstitüsünden mezun olan çalışma grubumuzda yer alan kişilerle pilot çalışma yapılmamıştır. Bunun temel sebebi kişilerin çok yaşlı olması ve onlarla bir dernek aracılığıyla iletişim kurulduğu için farklı illerde yaşıyor olmaları sebebiyle doğrudan görüşmelere başlanmıştır.

3.3.2 Veri toplama süreci. Çalışma kapsamında tüm görüşmeler araştırmacının kendisi tarafınca yüz yüze gerçekleştirilmiş ve her bir görüşmede ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler, köy enstitüsü mezunlarının mensubu oldukları Bursa ve İstanbul'da bulunan iki dernek vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Enstitü başkanına ulaşıp araştırmamızın amacı, konusu ile ilgili detaylı bilgi verilmiş ve görüşmeye katılacak kişilere ulaşılması konusunda desteği alınmıştır. Görüşmeyi kabul eden kişiler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmacı Bursa ve İstanbul'da bu kişilerle buluşarak görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşme esnasında bu kişilerden gelen bilgilerle başka kişilere de ulaşılmış olup, çalışma grubu kartopu örnekleme yöntemiyle genişletilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce, görüşülecek kişilere görüşmeye ilişkin bilgiler verilmiş, araştırmanın amacıyla önemi aktarılmıştır. Her bir görüşme, 1 saat ile 2 saat arasında sürmüştür. 4 kişi ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, 2 kişiyle ise birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.3 Veri analiz işlemleri. Nitel çalışmada veri analizinde en çok tercih edilen yol, veri analizinin veri toplamayla eř zamanlı olarak yapılmasıdır (Merriam, 2009). Bu bağlamda veri analizi iim görüşmelerin sona ermesi beklenmemiş, ilk görüşmenin ardından verilerin analizi sürecine başlanmıştır. Araştırma kapsamında

nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmacıyı elde edilen verilere aşına etmekte ve verilerin daha ileri analizler hususunda kullanımını kolaylaştırmaktadır (Coşkun vd., 2015). İçerik analizi, nitel verilerden anlam çıkarma ve bunu temalar altında birleştirerek sistematik bir biçimde sunma şeklinde tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Analizin ilk aşamasında görüşmelerin ses kaydı dinlenerek yazılı metinler haline getirilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde ise veriler kod, kategori ve tema ilişki bağlamında özetlenmektedir. İlk olarak, her bir satır kodlanarak serbest kodlar oluşturulmuş, sonrasında ise bu kodlar birbirine bağlanarak kategoriler belirlenmiştir. Son aşamada kategoriler temalar altında gruplandırılarak kod, kategori ve tema ilişkisi kurulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın temaları ile kategorileri şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma temaları ve kategorileri

3.3.4 Geçerlik ve güvenilirlik. Nitel araştırmalarda kullanılan inanırılık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları; nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2009). İç geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların dış dünyadaki gerçeklikle uyumlu olup olmadığıyla ilintilidir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda araştırmada iç geçerliğin sağlanması için, kişisel ve odak grup görüşmelerinden faydalanılmış, veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım için kapsamlı, odaklı ve uzun görüşmeler yapılmıştır. Verilerden elde edilen kodlar ve kategorilere ilişkin uzman görüşüne başvurularak üç kişiden uzman görüşü alınmıştır. Bunlardan ikisi eğitim yönetimi, biri ise sınıf öğretmenliği alanında uzmandır ve nitel araştırma konusunda deneyimli kişilerdir. Dış geçerlik, araştırmada elde edilen sonuçların farklı durumlar karşısında ne derecede uygulanabileceği ve ne derecede genellenebilir olduğuyla ilintilidir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda, araştırmadaki süreçler ve bulgularla ilgili detaylı betimlemeler yapılarak, katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

Güvenirlik, araştırmada erişilen sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğuyla ilgilidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada güvenilirliğin sağlanması için; örneklem seçimi, görüşme sorularının hazırlanması, veri toplama ve analizi, kod, kategori ve temaların oluşturulmasına ilişkin süreçler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ayrıca kişilerin özlük haklarına saygılı olunarak, katılımcıların isimlerine yer verilmemiş, sadece görüşlerine yer verilmiştir.

3.3.5 Araştırmacının rolü. Araştırmacı görüşmelerde katılımcı gözlemci olarak yer almıştır. Katılımcı gözlem tekniğiyle veri toplamada araştırmacı topluluğun içinde aktif şekilde yer almaktadır (Becker, 1958). Böylece görüşme yapılan kişilerin davranışlarının doğrudan gözlemlenmesinden ziyade, görüşme yapılan kişilerle konuşularak davranışın gerisinde bulunan sebepler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Jackson, 1983). Görüşmelerde katılımcı gözlemci olarak yer alan araştırmacı, kişilerle sadece görüşme yapmamış, aynı zamanda görüşme öncesi onlarla sohbet etme ve onların davranışlarını gözlemele şansına sahip olmuştur. Öncelikle görüşme yapılan kişiler yaş olarak oldukça ilerlemiş olmalarına karşın, Köy Enstitüsü'nden almış oldukları eğitim doğrultusunda araştırmacı ruhlarını korumakta olup; halen araştırma yapmaya ve ülkemizde eğitimin

geliştirilmesi hususunda çalışmalar gerçekleştirmeye devam etmektedirler. Her birinin giyim kuşamı gayet düzgün, temiz ve modern olup; gömlek, kravat ve ceketleri ile üç yaka kuralına uygun giyinmektedirler. Konuşma biçimi açısından Türkçe'yi oldukça hâkim şekilde kullanmakta olan katılımcılar, seçtikleri bazı kelimelerle kişiyi o kelimenin manasını araştırmaya sevk etmektedirler.

3.4 Sınırlamalar

Bu çalışma sadece Köy Enstitüsü'nden mezun olup öğretmenlik yapmış olan kişilerle sınırlı durumdadır. Diğer öğretmenler kapsam dışı tutulmuştur. Ayrıca çalışma, sadece yapılan görüşmelerle sınırlıdır. Çalışmada zaman sınırı vardır. Nitekim tez çalışmasının bitiş zamanı olduğu için, veri toplama süreci sadece 10 Ocak 2019 ve 20 Nisan 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında 11 ana sorudan oluşan bir görüşme formundan faydalanılmıştır. Dolayısıyla araştırma; bu görüşme formu, görüşme formunun içinde yer alan sorular ve çalışma grubunda bulunan kişilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Konu kapsamı bakımından değerlendirildiğinde, araştırma sadece Köy Enstitüsü Öğretmen Yetiştirme Sistemi ile sınırlandırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

4.1 Köy Enstitüsü'nü Tercih Sebebi

Çalışma grubu ile gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmeleri neticesinde Köy Enstitüsü'nü tercih etme sebebi teması içerisinde iki alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, bireysel arayış ve çevrenin etkisi şeklinde isimlendirilmiştir. Buna göre görüşme gerçekleştirilen Köy Enstitüsü mezunları; fakirlik, bağınazlık gibi durumlardan kaçış ve/veya çevrenin yönlendirmesi doğrultusunda Köy Enstitüsü'nü tercih etmişlerdir.

4.1.1 Bireysel arayış. Arayış bazen yeni fırsatlar yakalama bazen de var olan bir zorluktan kaçışı ifade etmektedir. Katılımcılardan Faruk ilkokulu bitirmesini müteakiben askeri sınavı kazanmış, ancak babası göndermediği için Orhangazi'de pirinç satmaya başlamış ve o esnada dönemin ilköğretim müdürü olan Şeref Önenç'in yönlendirmesiyle Köy Enstitüsü giriş sınavına çağrılmış, kendisiyle yapılan mülakatta "Ben okur da öğretmen olursam, Türk çocuklarını Türk milletini yakışır şekilde okutacağım" sözünü söylemesi ile enstitüye alınmıştır. Zeki ise dindar bir ailenin çocuğu olduğundan yetiştirilmek üzere bir hocanın yanına verilmiş, ancak yaşadığı adaletsizliklerden ötürü babasına isyan ederek hocanın yanından ayrılarak köy enstitüne kayıt yaptırmıştır.

"Ben çocukluğumda eski yazı okumak için babam tarafından dini bir eğitim almaya zorlandım. Bir süre sonra dayanamadım ve isyan ettim. Baba ben artık bu adamın yanında okumayacağım, adaletsiz, bu şekilde hoca olur mu, bak bana böyle yapıyor filan dedim. Babam da bana darıldı, ben de ona darıldım, geldim Cilavuz KE'ne kaydımı yaptırdım ve bu şekilde o sömürülmekten o yanılısamaktan kurtuldum. Gerçeği doğruyu buldum, çok memnunum ve mesudum."(Zeki)

4.1.2 Çevrenin etkisi. Köy enstitülerini tercihte bireysel arayışın yanında çevresel faktörler etkili olabilmektedir. Katılımcılar için çevre akranları ya da öğretmenleridir. İlkokul öğretmenin ve kendisinden önce üç yakın arkadaşının Köy Enstitüsü'ne girmiş olması Murat için Köy Enstitüsü'ne girişinde önemli bir etken olmuştur.

“Benim ilkokul öğretmenim birinci etken. İkinci etken de birer yaş aralıklarla 3 arkadaş. Bir tanesi girdi, arakasından ikinci, üçüncü. Babam beni lisede okutmak istiyordu. Bu nedenle lisede okumayı ve öğretmenliği de arkadaşlarım ve öğretmenimin nedeniyle tercih ettiğim için Aksu Köy Enstitüsü'nü okuyup öğretmen olmayı istedim.”(Murat)

Perihan, köylerinde ilkokul olmadığı için ilçedeki ilkokula gittiğini, ilkokulu bitirdikten sonra milli eğitim memurunun yönlendirmesiyle Aksu Köy Enstitüsü'ne kayıt yaptırdığını belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları ise çevredeki farklı kişilerin referansı ve yönlendirmesiyle Köy Enstitüleri'ne başvuruda bulunmuştur. Tarık ise köydeki öğretmen eksikliği nedeniyle civar köylerdeki okullara gitmek zorunda kaldığını ve arkadaşının babasının tavsiyesiyle köy enstitüsünü tercih ettiğini dile getirmiştir.

Yoksulluk var köyde. Okullar açıldı ben gitmiyorum tabi. Annemle beraberim. Eve geldik kapının önünde öğretmenimi gördüm. Öğretmen bize kadar gelmiş. Annemle konuştu, bu çocuğu okula gönder dedi anneme. Annem de ablamı aldı tarlaya beni okula götürdü. İkinci sınıfta da okudum, üçüncü sınıfa geçtim. Üçüncü sınıfa geçtiğimde, o sene o ders yılında öğretmen ayrıldı köyden. Öğretmensiz kaldık. Öğretmen vermediler bize. Sanıyorum 1940 yılıydı... Ondan sonra öğretmen gene yok köyümüzde, o sene de boş geçti. Çanakçalar bize 5 km. O köye gitmeye başladım bazı arkadaşlarla yayan. Başka bir araç yok zaten. Kışın yol çamur olduğu için dağ eteklerinden gezerek gidiyoruz. Oraya gittik, bir öğretmen okutuyor bizi. O öğretmenimiz yaza yakın ayrıldı. Sonra Kestanlık köyü var biraz daha ötede, oraya gittik. Arkadaşlarımla birkaç arkadaş ama kalabalık değiliz, 2-3 arkadaşlık. Son sınıfa geldim orada. 16 yaşında ilkokulu bitirdim. Askeri okula gitmek istiyorum. 16. piyade alayı vardı orada. Kestanlık köyünde sınıf arkadaşım

Suna ile Erol vardı. Binbaşı Mithat Uluünlü'nün çocukları. Onun babasına çıktık. Askeri okula gitmek istediğimi, arzulu olduğumu, istekli olduğumu, imtihanlara girmek istediğimi söyledim. Yaşımdan dolayı bana imtihan hakkı tanınmıyormuş, öyle söyledi. Sonra dedi ki 'ben çocuklarımı Çatalcada okutacağım, onlara yer tutacağım, sen de onlarla kalabilirsin' dedi. Ama benim ailemin öyle özel bir yerde kalacak, beni yeme içme bakımından destekleyebilecek, masraflarımı karşılayacak gücü yok. O zaman duydum, öğretmenimden de duydum. Zehra öğretmenim, Kestanlık'ta. O kılavuzluk etti, öncülük etti. Başvuruda bulundum, imtihanlara çağırdılar. Sonra mektup geldi, Kepirtepe Köy Enstitüsü'ne gittim. Zehra öğretmenim ve Kestanlıktaki bazı aileler bana ve bir arkadaşıma daha çok kötü günlerde sahip çıktılar.”
(Perihan)

4.2 Köy Enstitüsü'nde Sıradan Bir Gün

Köy Enstitüsü'nde sıradan bir gün teması içerisinde iki alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, rutinler ve dersler şeklinde isimlendirilmiştir. Rutinler; günlük olarak gerçekleştirilen ders dışı aktivitelerden meydana gelmektedir. Dersler ise teorik ve uygulamalı tüm derslerden oluşmaktadır.

4.2.1 Rutinler. Köy enstitülerinde rutinler sabah sporu, marşlar, milli oyunlar gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Buna göre katılımcılar sabah 6:30'da kalktıklarını, kahvaltı ve spor gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sabahleyin müzik eşliğinde uyanan katılımcılar, sabah temizliğinin ardından etütlerle güne devam ettiklerini belirtmektedir.

“Spor saatinden sonra, mütalaa diye kitap okuma saatimiz vardı... Her cumartesi toplantı yapıyorduk, okulun eksi ve artılarını dile getiriyorduk.” (Faruk)

“Sabahleyin müzik eşliğinde uykudan uyandıktan sonra ilk iş temizliğimizi yapardık. Ondan sonra dersanelere iner, sabah etüdünde kendi başımıza 1 saat kadar çalışır, ondan sonra günlük spor hareketlerini tamamlar, kahvaltımızı yapar, derslere girerdik. Milli oyunlar öğretilirdi.” (Zeki)

Rutinler sadece sabah uyanmak, kahvaltı yapmak, spor yapmak gibi etkinliklerden oluşmamaktadır. Bunun yanında milli oyunlar, halk oyunları, atölyeler gibi farklı etkinlikler de bulunmaktadır. Bu doğrultuda Perihan, Köy Enstitüsü'nde sıradan bir günü nasıl geçtiğini anlatırken okullarda kütüphanenin oluşturulması gibi birçok süreçte memurların değil öğrenci olarak bizzat kendilerinin çalıştığını vurgulamıştır.

“Eski eğitim sisteminden oldukça farklı. Enstitü programı, sonradan uygulamalar yapıldıkça kitaplaştırıldı. Savaş dönemi olmasına rağmen bize, 60 kişiye 6 bisiklet verildi. Sonra da mandolin verdiler. Dışarıdaki barakanın yarısını kitaplık yaptık, bunun için marangoz atölyesinde öğrenciler çalıştı. Kütüphane bir memur tarafından değil öğrenciler tarafından yönetilirdi.”
(Perihan)

Köy enstitüsünde her gün birbirinden farklı yaşanmaktadır. Sabah sporları rutinlerin ayrılmaz bir parçası olurken, hayat çizelgesi olarak isimlendiren programın düzenlenmesinden eğitim başı sorumlu olmaktadır. Hava şartlarına göre değişen spor rutinlerinin ardından yoklamalarla birlikte derslere giriş süreci başlamaktadır.

“Sabah kalktığımız zaman her gün değil ama genellikle jimnastik hareketleri var yürüyüşler var, hava yağmurluysa yapılamıyor bunlar tabi, sınıflara giriyoruz o zaman. Okul asfalt boyunda olduğu için yürüyüşler yapılırdı, İstanbul-Edirne asfaltı. O zaman bugünkü trafik diye bir şey yok. Sonra yoklamaya geliyorsunuz. Yoklamalar, bütün sınıflar küme küme, sınıf sınıf değil. Orada her sınıfın başkanı var. Ondan sonra o günkü programa göre, okulun eğitim başının programlara göre düzenlediği günlük bir hayat çizelgesi programı var saatleri var.”(Tarık)

4.2.2 Dersler. Bu başlık altında Köy Enstitüsü'nde sıradan bir günde öğrencilere verilen derslerden bahsedilmiştir. Köy Enstitüleri'nde klasik derslerin yanısıra uygulama ağırlıklı derslerin varlığından söz edilmektedir. Tarım, ipek böcekçiliği, balıkçılık, arıcılık, kümes hayvancılığı gibi sanat-kültür derslerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

“Şimdi biz Köy Enstitüleri’nde çağın gerektirdiği bilgileri hiç eksiksiz alma durumundaydık. Bizim bir hafta eğitim yapıyorsak, diğer hafta sanat dalına gidiyorduk. Bizim yaz tatilimiz 45 gündü, öyle 2,5-3 ay falan değil. Ben klasik eserleri Köy Enstitüsü’nde okumuş bir insanım, düşünün.” (Faruk)

“Köy Enstitüsü programında fen dersleri; tabiat ve okul sağlık bilgisi birinci sınıfta 2 saat, ikinci sınıfta 2’şer saat diyelim, 4. sınıfta 1, 5. sınıfta 1 saat. Fizik 1. sınıfta yok, 2. sınıfta 2 saat, 3. sınıfta 2 saat, 4 ve 5’te 1’er saat. Toplam 276 saat. Kimya, tarla ziraatı, bahçe ziraatı, sanayi bitkileri ziraatı ve sanatları, zoo tekniği, kümes hayvancılığı, arıcılık ve ipek böcekçiliği, balıkçılık ve su mahsulleri, toplam 5294 saat bu derslerden eğitim alıyorlar.” (Mehmet)

Zeki, Köy Enstitüleri’nde haftada 48 ders saati bulunduğunu, bunun 24’ünün bilimsel dersler, tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya olduğunu, 24’ünün de iş saati olarak uygulamalı olduğunu belirtmiştir. Bu dersler uygulamalıdır, fakat öğrenciler tek başına değildir. Öğretmenler rol model şeklinde bu dersleri hayatla ilişkilendirmeleri konusunda örnek olmaktadır. Bu bağlamda Murat; tarım, ziraat, tavukçuluk, arıcılık, marangozluk gibi uygulamalı derslerin bizzat öğretmen tarafından uygulanarak öğretildiğini belirterek, şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öyle şimdiki ziraat mühendisleri gibi çapa elinde nereye vuracağını bilmemezlik etmezdik. Çünkü biz elimizde kazma büyüyen, çapa büyüyen insanlarız. O yüzden uygulamalı ve yeterince değerlidir.” (Murat)

Perihan, daha ilk gün motorculuk derslerinin başladığını, dolayısıyla teknolojiye yönelik bir uygulamalı ders planı olduğunu belirtmiştir. Motorculuk dersinin verilmesinin nedenini de, *“köyde tarım araçlarının kullanılması ve köylülere öğretilmesi için”* şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte, katılımcılar bugün tüm ortaokul ve liselerde okutulmakta olan kültür derslerinin tamamının o zaman Köy Enstitüsü’nde okutulduğunu ifade etmiştir.

“Sizin liselerde okuduğunuz ortaokullarda okuduğunuz bütün kültür dersleri Köy Enstitüleri’nde de vardı.” (Perihan).

Hayatla ilişkilendirmenin en önemli göstergesinin öğretim programının ders programı olarak değil, hayat çizelgesi programı olarak adlandırılması düşünülebilir.

“Ondan sonra o günkü programa göre, okulun eğitim başının programlara göre düzenlediği günlük bir hayat çizelgesi programı var. Bunu tam anlatabilmem için size şunu söylemem lazım. Her şey programlı. Okulda şöyle bir sistem var, öğrenciler orada sadece kültür dersleri okumuyor. Oraya kaydolun kız-erkek öğrenci bir sanat dalıyla meşgul olacak.” (Tarık).

4.3 Öğretim Programı

Köy Enstitüsü’ndeki öğretim programı teması içerisinde iki alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, esnek müfredat ve iş eğitimi şeklinde isimlendirilmiştir.

4.3.1 Esnek müfredat. Bölgeye ve şartlara göre teorik ve/veya uygulamalı derslerde değişiklikler yapılıp yapılmadığı ile ilgilidir. Katılımcılar öğretim programı üzerine konuşurken, müfredatın hangi durumlarda esnediğini, hangi durumlarda aynen uygulandığını belirtmişlerdir. Köy Enstitüsü sisteminin ilk yıllarındaki uygulamalarda, henüz yeni bir sistem olduğu için zaman zaman çeşitli değişikliklere gidilmek durumunda kalındığını, sonrasında sistemin oturmaya başlaması ile birlikte ise müfredatın esnetilmediğini belirtmişlerdir.

“Yok, enstitülerde okunan derslerin dışında, Milli Eğitim Bakanlığı’nın konulmuş olan müfredatı, okutulmak mecburiyetindeydi.” (Murat).

“Kültür derslerinin saatleri belli programda. Sanat derslerinin de programları belli çizelgede. Anormal bir şey olmadıkça, fevkalade bir şey olmadıkça, kültür derslerinin programları işleniyor aksatmadan hiç. Müfredat kayması olmadı.” (Tarık).

Bazı katılımcılar ise, bölgesel özelliklere göre esneme yapılabildiğinden bahsetmiştir.

“Karadeniz’deki Köy Enstitüsü’nde balıkçılık öğretilirken, doğuda hayvancılık, Bursa’da ipek böcekçiliği öğretilirdi.” (Mehmet).

Ayrıca, katılımcılar disiplinler arası esnekliğe vurgu yapmıştır. Farklı dersler birbirleriyle ilişkili olarak işlenebilmektedir. Disiplinler arası yaklaşım öğretmenin eğitimde üzerinde durulan noktalardan biridir. Katılımcılardan bazılarının kültür dersini veren bir öğretmenin aynı zamanda tarım alanında da eğitimi almış olduğu yönündeki vurgusu öğretmen eğitiminde çok yönlü mesleki gelişimin en iyi örneklerinden birini sunmaktadır.

“En önce tayin edilen öğretmenler mesela inşaat öğretmeni, motorculuk öğretmeni, marangoz öğretmeni olmuş. Kültür dersi öğretmenleri de vardı. Yani kültür zaten bir de şimdi tarım öğretmeni aynı zamanda kendisi öğretmen Türkçe öğretmeni ama tarım da okumuş. O zamanlar böyle şeyler vardı. Bir okulda öğretmenlik yıllarında ek branş gibi branşlar okutuluyordu.” (Perihan).

4.3.2 İş eğitimi. Uygulamalı derslerin iş, yaşam ve okul birlikteliği içerisinde sunulması ile ilintilidir. Zira Köy Enstitüleri’nde üretim ve uygulama odaklı bir öğretim programı vardır. Köy enstitülerinde uygulanan iş eğitimi o dönemde Amerika, Almanya ve Rusya gibi birçok ülkede benimsenen eğitim yaklaşımlarının başında geldiği katılımcıların ifadelerinde dikkat çekmektedir.

“Öğretmenin ders işlemesi size göre, bir plan yapacaksınız böyle, sınıfa gireceksiniz, 45 dakika saate bakarak, böyle bir şey yok Köy Enstitülerinde... Şimdi daha öğrenciyken koltuğunda kitap taşıyan bir öğrenci olunca, biz sonra da koltuğunda kitap taşıyan öğretmenler olduk. Şimdi öteki öğretmenlerden farkımız biraz bu yani... Köy Enstitüleri’ndeki üretici eğitim uygulaması, dünyada ilk kez yapılan bir şey. Yani ne Amerika ne Almanya’da iş eğitimi var ne Rusya’da iş eğitimi var. Almanya’nın Bauhaus ekolü var, iş okulları var, yani iş eğitimi var. Rusya’da iş okulları var. Köy Enstitüleri’nin çok farklı. Orada eğitimin pedagojik anlamından hiçbir fedakârlık yapılmadan, üretim yaparken eğitme ve öğretme var.” (Perihan).

Ayrıca katılımcılardan biri bu tür iş eğitimi ve hayatla iç içe eğitimin en önemli göstergesi olarak, alışkanlıkların dışına çıkıp, klasik bir sınıf ortamında değil doğada bir matematik dersinin yapıldığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Matematik dersi yapıyorduk bir gün sınıfta. Sıcak bir ağustos günüydü, yaz-kış çalışıyorduk, tatil yoktu. Pencereden bize baktılar birkaç kişi, belli ki misafir gelmiş, müdür bey onları gezdiriyor. Dolaştılar bizim kapıya girdiler. Müdür bey kapıyı çaldı, açtı. Genel müdürümüz diye İsmail Hakkı Tonguç’u takdim etti bize. Öğretmenimizi de ona takdim etti. Matematik öğretmeni Sabit Bey’di. ‘Ne yapıyorsunuz Sabit bey, efendim ne konunuz’ dedi. ‘Kareyi öğretiyorum hocam’ dedi Sabit Bey. ‘Sabit bey bakın, çocuklar uyukluyorlar, terlemişler, bu dersi dışarıda yapsanız olmaz mı’ dedi. ‘Efendim nasıl dışarıda yapalım, kara tahta lazım’ dedi. ‘O çocuklar onu da götürürler, götürmeseler de olur ama götürsünler’ dedi. Biz çok sevindik tabi. Dışarda tahtayı ağacın altına koydular. Şimdi o arada ‘bu derse biraz zenginlik katalım’ dedi Tonguç, değişiklik yapalım, Sabit beyi kırmadan. Bomboş bir alan vardı ağacın orada, ‘burası ne olacak müdürüm’ dedi, tarım öğretmenini de çağırdı o sırada. ‘Burası portakal bahçesi olacak narenciye bahçesi’. İşlikten ipler, ağır çiviler geldi. İpleri gerdik, kaç dönüm olduğunu önce ölçtük, ondan sonra kareler meydana geldi ölçerken, sonra çivileri çaktık, ipleri bağladık. Matematik dersi böyle uygulamadan başlayacak. Teori, yani zaten bunun daha devamı var. Pisagor teoremini çatıda öğrendik biz.” (Perihan).

“Okulda şöyle bir sistem var. Öğrenciler orada sadece kültür dersleri okumuyor. Oraya kaydolan kız-erkek öğrenci bir sanat dalıyla meşgul olacak. Sanat dalları yahut kültür derslerinin dışındaki uğraşacağınız, ders göreceğiniz konular şunlar, bir meslek edineceksiniz. Ben yapıcılıktaydım. İnşaat bölümünde. Bu, bir kısmı demircilik koluna seçiliyor öğretmenler ayırıyorlar. Bir kısmı da marangozluk koluna ayırıyorlar. Bir de tarım işleri var. Şöyle söyleyelim onu, 44 saat dersin 22 saati kültür dersleri, 22 saati tarım ve sanat dersi. Kızlar biçki dikiş derslerine gidiyorlar. O gün zil çaldığı zaman yoklamadan sonra, bir kısım öğrenciler dershanelere girerler. Hava

iklim müsait ise, diğer programlanmış çalışmalara o gün bir kısım öğrenci inşaat alanına gider. Bir kısım öğrenciler demircilik dersine gider. Bir kısım öğrenciler marangozhaneye gider. Kızlar da biçki dikiş atölyesine gider. Demek ki bir iş kollarına gidenler var, bir de kültür derslerine gidenler var.”
(Tarık)

4.4 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmen-öğrenci ilişkisi teması içerisinde üç alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, kişisel mesafeyi daraltan, öğrenci odaklı öğretmen, aktif bir sınıf ortamı sunan öğretmen şeklinde isimlendirilmiştir.

4.4.1 Kişisel mesafeyi daraltan öğretmen. Öğretmenin öğrenciyle yakın olması, sorunlarıyla ilgilenmesi, babacanlık ve anaçlık ile ilgilidir. Faruk, öğretmenler ile öğrenciler arasında çok düzenli ve sağlıklı bir ilişkinin bulunduğundan bahsederek, hiç azar işitmediklerinden, öğretmenlerin her konuda yardımcı olduklarından, bir ağabey veya baba gibi davrandıklarından bahsetmiştir. Bunun yanı sıra Faruk, bir anısını şu şekilde paylaşmaktadır:

“Cumartesi toplantısında arkadaşımız Mustafa Arı kalktı, ‘biz sabahleyin mütalaada kitap okuyoruz ama müdürümüz aramızda yok, biz müdürümüzü de aramızda istiyoruz’ dedi ve alkış koşturdu. Hiç unutamam bak gözlerim doldu. Süleyman Edip Balkır müdürümüz, güzel konuşan, kitap yazan, yani enine boyuna aydınlıkçı bir insan ve insanları seven bir karaktere sahipti. ‘Öğrencim benim sizin aranızda olmamı isteme özgürlüğünü kullandığı için teşekkür ediyorum’ dedi ve orada özgürlükle ilgili bir şeyler anlattı.” (Faruk)

Ayrıca Faruk, kendisinde iz bırakan öğretmeniyle ilgili anısını paylaşırken insan sevgisini önceleyen bir eğitim anlayışıyla yetiştiklerini vurgulamaktadır.

“Bir 23 Nisan bayramı gününde topluca bahçede dizilmiştik. 42 satırlık bir şiir okudum ben ve şiirin son dörtlüğünde yere diz çökerek okuyunca Süleyman Edip Balkır, Allah gani gani rahmet eylesin diyorum, geldi ‘Ne yaptın sen bize, ne güzel okudun’ dedi, yanağımı okşadı, bıraktı gitti. Eğer

Köy Enstitüleri devam etseydi, bugün Türkiye aydınlığın zirvesinde olacaktı. Benim ondan hiç kuşkum yok. Arkadaşlar da aynı düşüncede, hepimiz aynı. Yani bizim yetişme tarzımızda hümanistlik insan severlik vardı ve o hala devam ediyor.”. (Faruk)

Köy Enstitüleri’nde sıcak ve güvenli bir ortamın varlığından bahseden katılımcılar, mutlu olmamak için hiçbir sebepleri olmadığını ve öğretmenlerini birer baba ve anne olarak kabul ettiklerinden söz etmişler. Benzer şekilde, Murat Köy Enstitüleri’nde kimsenin dövülmediğini, üzgün, kırgın veya küskün olduklarında öğretmenlerin kendileriyle her daim ilgilendiklerini belirtmiş ve öğretmenleri müşfik birer anne, baba gibi tanımlamıştır. Tarık ise ne öğretmenleri hakkında ne de arkadaşları hakkında olumsuz şeyler söyleyemeyeceğini, öğretmenlerin tavırlarının hep babacan, kadın öğretmenlerin de anne gibi olduklarını, kendilerinde iz bıraktıklarını, İstanbul’da yaşayanları mutlaka arayıp bulduklarını belirtmiştir.

İstanbul’da olanları arayıp bulduk. Öyle iz bırakıyorlar ki, sizin hareketlerinizi etkiliyor hep aklınıza geliyorlar. “Yatakhane dolaşan eğitim başını görüyorsunuz gece. O disiplin, ama tatlı bir disiplin. O koruma, ama tatlı bir koruma. Şefkat veriyor. Ondan sonra paltolar kaputlar dağıtılıyor, eğer üstünüze uymadığını görüyorsa eğitim başı, sizi Ali Usta’ya gönderiyor üzerine tam otursun diye.”(Tarık)

Zeki, kendisinde iz bırakan öğretmeniyle ilgili anısını şu şekilde paylaşmıştır. Köy enstitülerinde öğretmenlerin hatalarından ders çıkararak gerektiğinde öğrencilerden özür diledikleri dikkate çekmektedir.

“Çok enteresan bir hatıram var. Tarih öğretmenimiz İstanbul’un alınış konusunu işliyor. Bir çağ kapattık, yeni bir çağ açtık filan deyince ben parmak kaldırdım. O zaman ben kütüphanede çalışıyorum, bolca kitap okuma imkânım var. Bir yerde rastlamıştım, çok güzel bir bilgi. Ben parmak kaldırdım, ‘ne var’ dedi, dedim ki ‘asıl çağı atlayan, evet İstanbul gibi yeri bir beldeyi aldık, çok önemli bir olay, ama bir çağı açıp bir çağı kapatma imkanı bu şeyde değerlendiremeyiz, asıl çağı atlayan Batılılar oldu’ dedim. ‘Ne demek bu’ dedi, ‘nasıl atlادılar Batılılar biz atlayamadık’ filan dedi.

Dedim ki, 'onlar buharlı gemileri keşfetti, deniz yollarını keşfetti, dünyanın zenginliğini ülkelerine taşıdı, biz baharat yolunu bile kapattık, burada çağ açıp çağ kapamak bizim işimiz değil, ama İstanbul'u almak büyük bir olaydı, bununla gurur duyuyoruz' filan dedim. Dedi ki, 'eğitim şefliğine gel'. Eğitim şefi zaten kendisi. Gittim oraya, iki kişi birisi daha yaşlı Mahmut Bey var. Bana dedi ki, 'sen ne biçim adamsın ya, bir öğretmen olacaksın, sınıfta öğretmene karşı bu şekilde çıkılır mı, çıkış yapılır mı'. Dedim ki, 'sınıfta tartışacağız ki gerçeği görelim, bulalım. Bakın sınıfa bir daha sorun, benim fikrimi benimseyecekler. Ben bunu kendi kafamdan uydurmadım. Kitaptan okudum, onu oraya aktardım, arkadaşlarım da öğreysin diye. Baharat yolunu kapattık ama ötekiler dünyayı, deniz yollarını keşfettiler. Sanayi Devrimi yaptılar'. Bana kızdı, dedi ki, 'bundan sonra benim dersimde parmak kaldırmayacaksın'. Bunu hiç unutmam. Mezun olduğum zaman boynuma sarıldı, gözlerimden öptü, dedi 'seni kırdım beni bağışla'." (Zeki)

4.4.2 Öğrenci odaklı öğretmen. Öğrencilerin görüşlerini, isteklerini, taleplerini öğretmenlerin dikkate almaları ile ilintilidir.

"Yönetime bile katılıyorduk ya. Yönetim ortak zaten öğrenciyle. Teferruatını bilerseniz KE'nin, bulunmaz bir nimet." (Zeki).

4.4.3 Aktif bir sınıf ortamı sunan. Perihan, yapılan tüm işlerde ve üretimde öğrencinin emeğinin bulunduğunu belirterek, iş içinde öğretim yapılırken ilişkinin başka olduğunu, günümüzdeki gibi masada oturarak teorik öğretmenlik yaparken ilişkinin başka olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyu Perihan şu şekilde özetlemiştir:

"İş içinde öğrencinin de görevi vardır. Orada öğretmen öğrenciye 'sus oğlum otur oğlum' bunlar yoktu bizde olamaz, çünkü iş yapıyoruz. İşini yap, o işi yapmazsan o ders olmuyor. Yani her birimiz bir iş içindeyiz. İş içinde öğretmen-öğrenci ilişkileri de aynı işin gereği gibi çok ciddi, ast-üst ilişkisinden çok öğrenme-öğretme ilişkisi kendiliğinden meydana gelen, ama öğretmenler kadar öğrencilerin de efor sarf etmesi gereken bir olaydır, olayın yarattığı ilişkilendir öğreten-öğrenci ilişkisi." (Perihan)

4.5 Mesleki Yaşam

Köy Enstitüsü'nden mezun olanların mesleki yaşamları teması içerisinde dört alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; atanma süreci, uyum süreci, yaşanan zorluklar ve toplumun öğretmen algısı şeklindedir.

4.5.1 Atanma süreci. Atanma sürecine ilişkin prosedürlerle ilgilidir. Bu süreçle ilgili olarak katılımcılar Köy Enstitüsü'ne girerken benzer koşulların bulunduğunu, buna göre kişi mezun olduğundan öncelikle kendi köyünde bir okul varsa orada, eğer yoksa en yakın köyde çalışacağını belirtmiştir.

“Herkesin kendi köyü, herkes, evet vardı, herkes kendi köyüne veriliyordu, çünkü zaten yasa öyle çıkmıştı. Köy çocuklarını alalım, öğretmen olarak yetiştirelim, herkesin kendi köyüne verelim, köyü tanıyorlar, çalışmalarını daha kolay olur. Köy Enstitüleri'nin açılma nedenlerinden bir tanesi, şehir çocuklarının alınmama nedenlerinden bir tanesi, şehirli çocuklar ve o günkü öğretmen okulunda okuyanlar köye gidip köyde kalmak istemiyorlar.”
(Perihan)

4.5.2 Uyum süreci. Atandıktan sonra göreve gidildiğinde yaşanan oryantasyon süreci ile ilintilidir. Burada resmi bir uyum sürecinden ziyade, köy halkının her daim öğretmenlerin yanında olduğundan ve bu doğrultuda öğretmenler ile köylüler arasındaki uyum sürecinden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin halkla iç içe bir uyum sürecinden geçerek mesleğe ve köye alıştığı dikkat çekmektedir. Katılımcılardan biri olan Zeki, köy çocuğu olduklarından uyum sürecinde avantajlı olduklarını, hangi köye gittilerse kendi köylerini unutmadıklarını, köy insanını bir an önce hayata hazırlamak üzere, köylülerin çocuklarına bir şeyler öğretmek aşkıyla çırpındıklarını belirtmiştir.

“Okulda farklı bir ortamda farklı duygulara insan kendisini kaptırıyor. Köye gidince ve bunları bulamayınca hayal kırıklığına uğruyor. İşte burada mühim olan nokta, hayal kırıklığına uğramadan, onun evvelki yaşantısını ters

çevirebilmek için gayret göstermesi lazım okula, köyüne intibak etmek için.”.
(Zeki)

Öğretmenler zaten köylere atandığından, burada aslında resmi bir süreç işlememekte, daha ziyade köyün öğretmeni kucakladığı, olağan hayatın akışında bir uyum süreci gerçekleşmektedir. Murat, uyum sürecine ilişkin şu anekdotu paylaşmıştır:

“Ben Konya'nın 1490 m. yüksekliğinde bir dağ köyünde başladım. Gittiğim zaman 8 Ekim'de kar başladı, 23 Nisan'da kar yağıyordu. 1 yıl orada başöğretmen olarak çalıştım, fakat benim şanslı olduğum bir şey vardı, 5 sınıflı bir okul. Köyümde eğitimci vardı. Eğitimci 1. sınıfları benim gözetimimde okuttuğu için, ben dersleri 5. sınıflarla yapıyordum. Enteresandır, o zamanlar köyün imamı da eğitimci ve benden evvel orada çalışan arkadaşlar orada eğitimciyle tanışmışlar, köylüyle dövüşmüşler falan filan. Bizim gibi köy çocuğu olmayan öğretmenler bu gibi sorunlar yaşıyorlar. Amaç ne, bir an evvel kaçmak. Eğitimci sabahleyin okul vaktinden önce sabah namazını kaldırıyor, öğlen teneffüsünde öğle namazını kaldırıyor, ikindide tatil, ikindi namazını kaldırıyor, okula ve eğitime hiçbir zararı yok ve benim denetimimde. Camide aşırı bir vaazı yok, zaten o da Köy Enstitüsü'nde eğitilmiş, Atatürk'ün ilkelerine göre eğitilmiş bir eğitimci. Yani devletin kursunu görmüş, yetiştirilmiş bir eğitimci. O yüzden ben çok rahat ve güzel bir ilkokul öğretmenliği yaptım. Ondan sonra Ankara Gazi'ye gittim, beden eğitimi öğretmeni oldum.”. (Murat)

Perihan, uyum süreci hakkında şu görüşleri belirtmiştir:

“Herkes kendi köyüne veriliyordu, çünkü zaten yasa öyle çıkmıştı. Köy çocuklarını alalım, öğretmen olarak yetiştirelim, herkesi kendi köyüne verelim, köyü tanıyorlar, çalışmaları daha kolay olur. Köy Enstitüleri'nin açılma nedenlerinden bir tanesi, şehir çocuklarının alınmama nedenlerinden bir tanesi, şehirli çocuklar ve o günkü öğretmen okulunda okuyanlar köye gidip köyde kalmak istemiyorlar. Hep kaçıyorlar kaçmak istiyorlar, bir şeyler uyduruyorlar filan. İdealist de olsalar, yani idealist olanların da hikâyeleri

var, o da çok güzel, ama olmuyordu. Yani faydalı olamıyorlardı. Devlet bizim arkamızdaydı, devlete güveniyorduk. Maaşı azdı öğretmenlerin, ama üretici eğitim yapıldığı için köy okulları da aynı Köy Enstitüleri'nin küçük bir modeli olarak orada da üretici eğitim yapılacaktı. Bahçelerde üretim yapılacaktı. Bu üretimden öğretmen de faydalanacaktı. Okul giderleri de faydalanacaktı.”
(Perihan)

4.5.3 Yaşanan zorluklar. Öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları genel zorluklara ilişkindir. Zeki, basit eğitimin kolay yönetimi sağladığını, Eflatuna'a göre en ideal devletin toplumu cahil bırakan devlet olduğunu ve cahil halkı yönetmenin kolay olduğunu belirterek; köylünün bilgili olması ve yöneticiyi/öğretmeni zorlaması durumunda orada öğretmenlik yapmanın zor olduğundan bahsetmiştir. Murat, beden öğretmenliğinde meslek hayatının her zaman tehlikelerle dolu olduğundan söz ederek, görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Kayak yaparsın tehlikelidir, yüzmedir vs. tedbirini almazsan çocuk boğulur, ayağı kırılır, çocuğun ayağını sarmak lazım. Bunları genç arkadaşlara, yeni mezunlar geldiği zaman elimden geldiği kadar görüyordum, bakıyordum yaptırdığı hareketlere. ‘Bunları yaparken tedbir almıyorsun, dikkatli ol, yarın başına iş açarsın’ diye öğütliyordum kısacası.” (Murat)

Bu zorlukların yanı sıra, katılımcılardan bir tanesi bu zorlukları özellikle eğitim alırken uygulama odaklı bir eğitim sürecinden geçmeleri sayesinde daha kolay çözdüklerini ifade etmiştir.

“İşitirsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim. Bu ölçüler içerisinde bir öğretmenin mutlu olmaması mümkün değil. Zira eserin yavaş yavaş kör topal, zavallı, dil bilmez vaziyette karşına geliyor. Bir altı ay sonra sizinle münakaşa yapmaya çalışıyor. Bir öğretmenin bununla gurur duyması lazım. Türkiye’de halkın geri kalmasının nedeni eğitim-öğretimi benimsemeyişinden dolayı.” (Zeki).

Tarık, meslek hayatında özellikle kaynak eksikliğinin en çok zorlandığı şeylerden biri olduğunu şu şekilde açıklamaktadır.

“Şimdi tabi her şeyi okulda sobanızdan tutun araç gereçlerinize değin tam değil. Onları halletmek için muhtarla işbirliği yapardım. Velilerle sıcak ilişkiler içerisinde de olunca bunları aştık. Göç yolları haritam yoktu, Türkiye ile ilgili birtakım haritalarım eksikti. Bunları Cağaloğlu’ndan temin ettik sonra, ama ben Keşirtepe’ye mesaj yazdım coğrafya öğretmenime, Naci Arı’ya. Sonra senatör de oldu. Dedim ki, ‘karton şu şu haritalardan varsa bana gönderir misiniz?’. Öğretmenim postayla gönderdi bana. Coğrafya öğretmenimiz bize bu haritaları büyük kartonlar üzerine yaptırdı. Zaten Köy Enstitüleri devam etse, Köy Enstitüleri’nin bir görevi de, bölgesindeki öğretmenleri yani okulları zaman zaman denetlemek, başarı oranlarını ve eksiklerini görmeye çalışmak, yetişme geliştirme programları uygulamak. Ama 1947’den sonra bunlar hiç yapılmadı.” (Tarık)

4.5.4 Toplumun öğretmen algısı. Köy Enstitüsü mezunlarının gözünden toplumun öğretmene yönelik bakış açısı ile ilgilidir. Faruk, köylerinde vermiş oldukları emeğin karşılığında yalnız derslerde değil sanat dalında da verdikleri emek karşısında saygı görmüş olduklarından bahsetmiş. Öğretmenlerin özellikle halktan biri oldukları algısını benimsemelerinin altını çizmiştir.

“Öğretmenin köyde cuma namazlarına gitmesi lazım. Başarının sırrı, köydeki başöğretmen ya da öğretmenler cuma namazına giderse, köylüyle diyalogu çok daha rahat kurabiliyor. Ben bunu 11 yıl içerisinde kesinlikle uygulamış bir insanım ve her gittiğim köyde kesinlikle insanlıkla, uygarlıkla ilgili değişimler yaşanmıştır. Mesela düğünlerde yardım, düğün yapan aileye yardım.” (Faruk)

Murat ve Zeki, o dönemde öğretmenleri toplumun öncü olarak gördüğünden bahsederken, Perihan, o dönemde devlet öğretmene önem verdiği için toplumun da önem verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlere gösterilen saygı sadece okul içinde sınırlı kalmamakta, evlere misafir olduklarında köy halkının onların rahat etmeleri için her türlü fedakarlığı yaptığı görülmektedir.

“1951’de mezun oldum. Beni Çatalca’nın Yalıköy’i vermişler. O yaz da biz eşimle evlendik. Bizi köyde bir eve buyur ettiler, misafir ettiler ilk gece. Sabahleyin biraz erken kaldırdılar bizi. Meğer evin babası İstanbul’dan gelmiş, o hastanede oğlunu dolaşmaya gitmiş, oğlu vefat etmiş oradan gelmiş. O akşam gelmiş, ama evde değil yakın akrabalarında yatmış bizi rahatsız etmesin diye.” (Tarık)

Ayrıca Tarık, toplumda hem köylülerin hem de yöneticilerin öğretmeninin sözünü dinlediğine ve öğretmene saygı duyduğuna ilişkin olarak şu anısını ifade etmiştir:

“Birinci senemde Nisan ayında akşam yemek yemek üzereyiz. Okulda kalıyoruz. İhsan Şeker diye bir veli okulun önüne geldi, ‘Muallim Bey’ diye seslendi, ‘müfettiş gelmiş, kahveye sizi istiyor’. Gittim tanıştım, hoş muhabbet birazcık kısa, kahvede pek insan yok ya 2 ya 3 kişi vardı. Herkes akşam yemeğine gitmiş. Kahvenin sahibi yanında fırını da vardır Süleyman Efendi o da orada. ‘Müfettiş Bey’ diye başladı Süleyman efendi, ‘Muallim bey bizim çocuğumuz, muallim bey bizim arkadaşımız, ama muallim bey bizim en büyüğümüz. Onu dinleyeceksin müfettiş bey, onu dinlemezsen sana oaktan çay verdirmem’ dedi.” ‘Sizden büyüğü yok öğretmenim, siz girmezseniz ben kahveye girmem’ dedi. (Tarık)

4.6 Köy Enstitüsü’nün Öğretmenlere Katkıları

Köy Enstitüsü’nün öğretmenlere katkıları teması içerisinde iki alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; kişisel ve mesleki katkı ile yaşama katkı şeklindedir.

4.6.1 Kişisel ve mesleki katkı. Köy Enstitüsü’nün öğretmenin mesleğine yaptığı katkı, farklı meslek kollarında deneyim kazanılması ile ilgilidir. Bu bağlamda Köy Enstitüleri’nde verilen eğitim öğretmenler açısından çok yönlü mesleki gelişim sağlamıştır. Öğretmenler enstitüden mezun olduklarında birçok meslek kolunda beceriye sahip olmuşlardır. Faruk, Köy Enstitüsü’nde aldığı eğitimin öğretmenlik mesleği açısından kendisine çok yönlü bir gelişim sağladığını şu şekilde aktarmıştır:

“Mesela demirci, marangoz, dülger, sağlık memuru, ziraatçı yanlarımız vardı bizim. Benim yan mesleğim demircilikti.” (Faruk)

Murat, Köy Enstitüsü’nde kendilerine tarlada, bahçede, arıda, böcekte, sağlıkta, elektrikte, su tesisatında neyin nasıl yapılacağı öğretildiğini, kendilerinin diğer öğretmenlerden en büyük farkının da her yönde kazanmış oldukları ustalık olduğunu belirtmiştir. Zeki, Köy Enstitüsü’nde aldıkları eğitimin kendilerine kişilik kazandırdığını belirterek şu görüşü ifade etmiştir:

“İnsanı rasyonel yetiştirmeyen bir ulusun ayakta durması mümkün değil. İşte bize bu imkânı sağladı Köy Enstitüleri.”(Zeki)

4.6.2 Yaşama katkı. Köy Enstitüsü’nün öğretmenin yaşamına yaptığı katkı ile ilintilidir. Köy Enstitüleri’nde hayatla iç içe bir eğitim verilmesi, farklı meslek kollarında deneyim kazanmış olmaları, öğretmenlerin hayatlarını da kolaylaştırıcı bir etkide bulunmuştur. Faruk, Köy Enstitüleri’nin gerek eğitim gerekse de kalkınma açısından yetiştirici kurumlar olduğunu ifade etmiştir.

“Köy Enstitüleri mezun vermeye başladığı zaman köylere çeşme başında felsefe üreten öğretmen, sağlık memuru, dülger, marangoz, demirci, tarımcı sağlamıştır.”(Faruk)

Murat, Köy Enstitüleri’nde spor aktiviteleri, müzik ve resim dallarında en iyi eğitimin verildiğini belirterek; ileride müzik öğretmenleri, resim öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, şairler, edebiyatçılar, ödüllü öğretmenler yetiştiren bir kurum olduğundan söz ederken, Tarık Köy Enstitüsü’nün yaşama katkısını şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz hep, birlikte iş gördüğümüz için, beraber iş yaptığımız için, iş yaparken de öğrendiğimiz için, hayatta da bunlar bizim karşımıza artılar olarak çıktı.”(Tarık)

4.7 Günümüz Eğitim Sistemiyle Karşılaştırma

Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sisteminin günümüz sistemiyle karşılaştırılması teması içerisinde iki alt kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; teori odaklı eğitim modeli ve öğretmenin sosyal statüsü şeklindedir.

4.7.1 Teori odaklı eğitim modeli. Katılımcılar, günümüz eğitim sistemiyle karşılaştırıldığında en temel farkın uygulamaya dayalı iş başında eğitim modeli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, günümüz eğitim sisteminin daha teorik odaklı olduğu yönünde katılımcıların fikir birliği olduğunda dikkat çekmektedir. Zeki, iki sistemin kıyaslanamayacağını belirterek, üretim olmayan yerde eğitimin olmayacağını ifade etmiştir.

Benim kanaatim şudur. Üretim olmaya yerde eğitim olmaz. İşe dönük eğitim şart. Görürsem hatırlarım, işitirsem unuturum, yaparsan öğrenirim. John Dewey diyor ki her iş yerine bir okul, her okula bir iş yeri şarttır. İş insanın hem yarı hem de mimarıdır. (Zeki)

Murat, Köy Enstitüleri'nde çocukların sosyal etkinliklerine daha fazla önem verildiğini (müzik, resim, beden eğitimi, folklor vs.), bilgi yönünden de iş yönünden de Köy Enstitüleri'nin öğrenciyi iş başında eğitmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda günümüzde uygulamalı eğitimin eksikliğine dikkat çekilmektedir. Mehmet, Köy Enstitüleri'nin kişiyi hayata hazırladığını belirterek, Köy Enstitüsü sistemi ile günümüz eğitim sistemi arasındaki farkı şu şekilde dile getirmiştir:

“Köy Enstitüsü'nde her şeyi öğrenciler yapıyorlar, yani siva yapmayı biliyor, duvar yapmayı biliyor, çatı yapmayı biliyor, kendi okulunu kendisi yapıyor, okulun sıralarını kendileri yapıyorlar. Diyelim ki yeni bir Köy Enstitüsü açılacak, Erzurum'dakini alıyor, Cilavuz'a Eskişehir'e gönderiyor.”(Mehmet)

4.7.2 Öğretmenin sosyal statüsü. Öğretmenlerin toplumdaki durumları ve maaşlarına ilişkindir. Tarık, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasını müteakip süreçte kurumların pek çoğunda dönem dönem yöneticiler ve öğretmenlerin yetersiz

olduklarından, siyasi iktidarların tutumlarından, kadroların denklenememiş olmasından ötürü bugün sıkıntılar olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra Tarık, şimdiki çocuklar teknolojinin içinde dünyaya gelmesine rağmen yine de öğretmene büyük bir ihtiyaç olduğunu savunmuş ve iki sistem arasındaki farklılığı öğretmenin sosyal statüsü bakımından şu şekilde belirtmiştir:

“Bizim çalıştığımız yıllarda öğretmenin aldığı maaş, örneğin ilk başladığımda ben 89 lira alıyordum, baş öğretmenlik parası da içinde. 83 lira alırdı arkadaşlarımız. Öğretmen okullarının mezunları farklı maaş alıyordu, sonra düzelttiler. Bizim çalıştığımız ortamlarda halkın büyük çoğunluğu yoksuldu. O paraya halk gelişemezdi yani. Ama bugün bilemiyorum, bir öğretmen bu evde oturamaz. Hep söylerim, eşime de çocuklarıma da söylerim, bu evde biz şu nedenlerle oturabiliyoruz, yoksa beni şu okula verseler minibüse gideceğim, kemerlere gideceğim. Şimdi bu sistem ülkeyi kucaklayamaz, kalkındıramaz. Bu demek değil ki, öğretmene şunu yap bunu yap, hayır. Öğretmeni boynu bükük dolaştırma, yok başka çaresi. (Tarık)

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Bu araştırma çerçevesinde, Köy Enstitüleri'nden mezun olmuş öğretmenlerin Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sistemi hususundaki görüşleri ile günümüz öğretmen yetiştirme sistemine yönelik düşüncülerinin elde edilmesi bağlamında, Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme programının incelenmesi ve günümüz öğretmen yetiştirme sistemi açısından çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında birinci elden veri elde edilmesi noktasında Köy Enstitüleri'nden mezun olmuş 6 öğretmenle bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve kendilerine çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorular sonrasında 7 ana tema altında toplanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde bu 7 tema ve alt kategorileri hususunda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar yorumlanmıştır.

Çalışma kapsamındaki ilk tema, Köy Enstitüsü'nü tercih etme sebebi olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında, bireysel arayış ve çevrenin etkisi şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Katılımcılardan ikisi hem bireysel arayış hem de çevrenin etkisiyle, ikisi sadece çevrenin etkisiyle, biri sadece bireysel arayış sebebiyle Köy Enstitüsü tercihinde bulunmuş, bir kişi ise bu temaya cevap vermemiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların Köy Enstitüsü aracılığıyla öğretmen olmalarında çevrelerindeki çeşitli kişiler ve özellikle ilkökul öğretmenlerinin etkisi bulunmakla birlikte, bu öğretmenlerin dönemin şartları gereğince fakirlik, baskı, bağnazlık gibi durumlardan kaçış, kurtuluş arayışında oldukları görülmüştür. Polat (2011) ile Türkoğlu (2000) tarafından yapılan çalışmalarda Köy Enstitüsü tercihinde bireysel kaçışın etkili olduğu, ayrıca Mindivanlı-Akdoğan'ın (2016) çalışmasında da çevrenin etkisinin bulunduğu bulgularına rastlanmıştır.

Çalışmadaki ikinci tema, Köy Enstitüsü'nde sıradan bir gün olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında, rutinler ve dersler şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Bu temada rutinler ve derslere ilişkin verilmiş olan yanıtlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Rutinler kategorisi kapsamında katılımcılar, Köy Enstitüsü'nde

hemen hemen her sabah spor ve jimnastik hareketleri yaptıklarını, havanın durumuna göre yürüyüşler gerçekleştirdiklerini, çeşitli ulusal oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çeşitli enstitülerde her sabah derslerden önce kitap okuma saatlerinin bulunduğu, cumartesileri enstitünün durumunu tartışmak üzere toplantılar düzenlendiğini belirtmişlerdir. Dersler kategorisi bakımından ise katılımcılar, hem kültür dersleri hem de sanat dalı eğitimleri aldıklarını, haftalık ders saatinin yarısının bilimsel/kültür dersleri olduğunu, yarısının ise uygulamalı dersler olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, Köy Enstitüsü sisteminde herhangi bir okulda öğretilmekte olan bilimsel/kültür dersleri aynı şekilde verilmiş, bunun yanında öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine sağlayacak biçimde hayatla iç içe, iş başında, uygulamalı tarım, hayvancılık, demircilik, marangozluk, motorculuk, sağlık vb. eğitimler de verilmiştir. Bunun yanında Köy Enstitüleri'nde çalışan öğretmenlerin hem teorik hem uygulamalı dersler vermelerinden ötürü çok yönlü oldukları söylenebilir. Bu sayede öğrenciler de kendilerini çok yönlü şekilde geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Can (2017), Mindivanlı-Akdoğan (2016), Esen (2013), Yılmaz (2013) ve Karaismailoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda Köy Enstitüsü'nde sıradan bir güne ilişkin olarak rutinler ve dersler hususunda benzer bilgilerin verilmiş olduğu bulgularına rastlanmıştır. Mindivanlı-Akdoğan (2016) sabahları nöbetleşe olarak ulusal oyunlar, müzik veya spor saati uygulandığından, sabahları ve akşamları serbest okuma saatleri olduğundan; kış aylarında inşaat ve ziraat çalışmalarının yerini kültür derslerine bıraktığından bahsetmiştir. Esen (2013) sabahları halk dansları yapıldığını belirtmiştir. Can (2017) bunların yanında izcilik ve askerlik eğitimlerinin de verildiğini ifade etmiştir.

Çalışmadaki üçüncü tema, öğretim programı olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında, esnek müfredat ve iş eğitimi şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Esnek müfredat konusunda katılımcılar, Köy Enstitüsü sisteminin ilk yıllarındaki uygulamalarda, henüz yeni bir sistem olduğu için zaman zaman çeşitli değişikliklere gidilmek durumunda kaldığını, sonrasında sistemin oturmaya başlaması ile birlikte ise müfredatın esnetilmediğini belirtmişlerdir. Ancak bu durum daha ziyade bilimsel/kültür dersleri içindir. Zira dönemin şartları, bölgesel koşullar gibi nedenlerle her Köy Enstitüsü'nde aynı uygulamalı dersler öğretilmemiştir. Denize yakın Köy Enstitüleri'nde balıkçılık eğitimi verilirken, karasal iklimin hâkim olduğu bölgelerde tarım ve hayvancılık konularına ağırlık verilmiştir. Bu durum, Köy

Enstitüsü eğitim sisteminde öğrencilerin gerek duyacakları esas bilgileri öğrenmelerini sağlamıştır. İş eğitimi konusunda katılımcılar, kendilerinin Köy Enstitüsü sistemini oldukça fazla benimsediklerini, kitaplara ve uygulamalara çok önem verdiklerini, yaşayarak ve yaparak öğrenme modelinin kendilerine büyük katkısı olduğunu, gerçek hayatla iç içe şekilde uygulayarak öğrendikleri dersleri meslek hayatlarında da uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Köy Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin meslek yaşamları süresince gittikleri köylerde etkili şekilde eğitim verebilmelerini sağlamıştır. Can (2017) ve Mindivanlı-Akdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, enstitülerde müfredatın bölgesel şartlara göre esnetilebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Can (2017) ve Mindivanlı-Akdoğan (2016), Esen (2013), Yılmaz (2013) ve Tan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda hayatla iç içe ve uygulamalı bir iş eğitimin verilmiş olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Köy Enstitüleri'ne okul, fakülte gibi kavramlar yerine enstitü isminin verilmesinde Köy Enstitüleri'nde verilmiş olan eğitimin hayatla iç içe olması ve iş başında, uygulamalı eğitimin esas alınması etkili olmuştur. Özkan (2009) da bu kurumlara enstitü isminin verilmesini aynı sebeplere bağlamaktadır. Nitekim yapılan araştırmada aynı bulgu elde edilmiştir.

Çalışmadaki dördüncü tema, öğretmen-öğrenci ilişkisi olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında, kişisel mesafeyi daraltan öğretmen, öğrenci odaklı öğretmen ve aktif bir sınıf ortamı sunan öğretmen şeklinde üç kategori bulunmaktadır. Katılımcılardan üçü öğretmen-öğrenci ilişkilerinde hem kişisel mesafeyi daraltan hem de öğrenci odaklı öğretmenlerin bulunduğunu, ikisi yalnızca kişisel mesafeyi daraltan öğretmenlerin bulunduğunu belirtmiş, biri aktif bir sınıf ortamı sunan öğretmen bulunduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Köy Enstitüleri'nde öğretmenler ile öğrenciler arasında oldukça yakın bir ilişki söz konusu olmuş, öğretmenler öğrencilere bir anne, baba gibi yaklaşarak sorunlarıyla ilgilenmiştir. Ayrıca öğretmenler ve idareciler öğrencilerin sorunları, istekleri ve taleplerini her daim dikkate almış, böylece öğrenciler yönetime katılabilmişlerdir. Can (2017) ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada kişisel mesafeyi daraltan öğretmen, Can (2017), Yılmaz (2013) ve Tan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci odaklı öğretmen, Can (2017) tarafından yapılan çalışmada aktif bir sınıf ortamı sunan öğretmen yaklaşımına ilişkin benzer bulgulara rastlanmıştır. Nitekim Can (2017), enstitülerde öğretmenler ile öğrenciler arasında demokratik bir ortamın, işbirliğinin

ve sıcak ilişkilerin bulunduğu; öğretmenlerin yeri geldiğinde usta, yeri geldiğinde bir öğretmen, yeri geldiğinde ise bir anne-baba olduklarından; öğrencilerin, öğretmen ve idarecileri şikâyet etme, soru sorma, sorulara cevap verme hakkı ve sorumluluğu bulunduğu söz etmiştir. Yılmaz (2013) ise enstitülerde öğrenciler ile öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapının olmadığından, ilişkilerin iş ve ödev esasına dayandırıldığından, özgürlükçü ve eşitlikçi bir eğitimin verildiğinden, hafta sonları öğrenciler ile öğretmenlerin toplantılar gerçekleştirerek tartışmalar yaptıklarından bahsetmiştir.

Çalışmadaki beşinci tema, Köy Enstitüsü'nden mezun olanların mesleki yaşamları olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında; atanma süreci, uyum süreci, yaşanan zorluklar ve toplumun öğretmen algısı şeklinde dört kategori bulunmaktadır. Atanma süreci kategorisi konusunda katılımcılar, Köy Enstitüsü'ne girişte, mezun olduğunda kendi köyünde çalışma şartı bulunduğunu, kendi köyünde okul olmaması halinde en yakın okulda görev yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Köy Enstitüsü sisteminin hem öğretmen adayına iş garantisi sağladığı hem de köylere öğretmen gönderilmesini garanti ettiği söylenebilir. Uyum süreci kategorisi konusunda katılımcılar, kendileri de köy çocuğu oldukları için gittikleri köylere çok kolay ve rahat biçimde uyum sağladıklarını ve köylülerle uyumlu şekilde çalıştıklarını belirtmiş olmakla birlikte, köyde büyümeyen öğretmenlerin haliyle köyde öğretmenlik yapma konusunda uyum sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, Köy Enstitüsü sisteminin amacına ulaşmış olduğunu, nitekim öğretmenlerin köyde çalışmayı istememeleri sebebiyle köy çocuklarının öğretmen olarak yetiştirilmelerinin son derece yerinde bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Yaşanan zorluklar kategorisi konusunda katılımcılar, köylerde şehirlere kıyasla çok fazla eksiklikler olduğunu, en başta bilgi eksikliğinin bulunduğunu, okul ve eğitim araç-gereçleriyle ilgili çeşitli zorluklar yaşadıklarını, ancak Köy Enstitüleri'nin her daim kendilerini materyal ve moral açısından desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmenlerin meslek hayatlarında çeşitli zorluklarla karşılaştıkları, ancak bu zorlukları çözümlmek üzere çaba harcadıkları ve Köy Enstitüleri'nden de destek aldıkları ifade edilebilir. Toplumun öğretmen algısı kategorisi konusunda ise katılımcıların bir kısmı o dönemin şartlarında öğretmenlerden korkulduğunu belirtmiş, bir kısmı ise köylerde verdikleri eğitim ve köyle bütünleşmeleri sebebiyle ciddi bir saygı görmüş olduklarını, devletin

öğretmene önem vermesinden dolayı toplumun da öğretmenleri el üstünde tuttuğunu ifade etmiştir. Ancak katılımcıların hepsi günümüzde artık öğretmenlerin niteliğinin düştüğünü ve toplumun öğretmene vermekte olduğu önemin gittikçe azaldığını savunmuşlardır. Bu doğrultuda, Köy Enstitüsü sisteminin uygulamada olduğu yıllarda hem devletin hem de toplumun öğretmene önemli bir değer vermiş olduğu, sonraki dönemlerde ise devletin öğretmene bakışının değişmesinden ötürü toplum nezdinde de öğretmene verilen önem ve değer azalma göstermiş olduğu yorumu yapılabilir. Atanma süreci konusunda Can (2017) tarafından yapılan çalışma, uyum süreci hususunda Esen (2013) tarafından yapılan çalışma, yaşanan zorluklar konusunda Mindivanlı-Akdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada rastlanan bulgular, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yaşanan zorluklara ilişkin olarak Mindivanlı-Akdoğan (2016), enstitülerden mezun olmadan önce öğrencilerin gittikleri köylerde ne gibi sorunlarla karşılaşacaklarını görebilmeleri hususunda beşinci sınıfta enstitü bölgesine giren köylerde bir ay süre ile öğretmenlik uygulaması yaptırıldığını, bu bağlamda öğretmenliğe geçmeden önce öğretmen adaylarına sorunlarla karşılaşmaları durumunda nasıl hareket etmeleri gerektiği hakkında bilgi verildiğinden bahsetmiştir.

Çalışmadaki altıncı tema, Köy Enstitüsü'nün öğretmenlere katkıları olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında; kişisel ve mesleki katkı ile yaşama katkı şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Kişisel ve mesleki katkı kategorisi konusunda katılımcılar, Köy Enstitüsü sisteminin kendilerine çok yönlü gelişim sağlamış olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre Köy Enstitüsü sistemi, mezunlarının bilimsel/kültür derslerini öğrenmelerini sağlamış olmasının yanı sıra, onların birer sağlıkçı, ziraatçı, demirci, marangoz, usta vb. olmalarını da sağlamış, bu çok yönlülük ise öğretmenlerin meslek yaşamlarında köylüleri ve öğrencilerini de çok yönlü şekilde geliştirmelerini sağlamıştır. Ayrıca Köy Enstitüsü'nde almış oldukları eğitimin kendilerine farklı bir kişilik kazandırdığını, rasyonel bir bakış açısı getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan Köy Enstitüleri, çok yönlü eğitimin yanı sıra mezunlarına mantık çerçevesinde rasyonel ve bilimsel düşünerek sorunların üstesinden mantıkla kolayca gelmeyi öğretmiştir. Yaşama katkı kategorisi konusunda katılımcılar, Köy Enstitüsü sisteminin sadece öğretmenin ve öğrenciler ile köylülerin eğitimi değil aynı zamanda köylerin kalkınması bakımından da katkıda bulunduğunu, ayrıca çok yönlü gelişim sağlayan bu eğitim sistemi sayesinde birçok dalda etkili ve

ödüllü öğretmenlerin yetiştirilmiş olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre Köy Enstitüleri'nin, hem mezunlarının yaşamlarına hem de genelde toplumun özelde ise köylülerin yaşamına önemli artılar katmış olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Köy Enstitüsü eğitim sistemine kısa denebilecek bir zaman içinde son verilmiş olmasının uygulamalı eğitim modelini sekteye uğratmış olduğu, böylece nitelikli öğretmenlerin yetişmesinin önüne geçilmiş olduğu yorumu yapılabilir. Can (2017), Mindivanlı-Akdoğan (2016), Yılmaz (2013) ve Tan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda kişisel ve mesleki katkı kategorisi bakımından; Can (2017) ve Tan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda yaşama katkı kategorisi bakımından benzer bulgulara rastlanmıştır.

Çalışmadaki yedinci tema, Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sisteminin günümüz sistemiyle karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Bu temanın altında; teori odaklı eğitim modeli ve öğretmenin sosyal statüsü şeklinde iki kategori bulunmaktadır. Katılımcılar genel olarak Köy Enstitüsü sistemi ile günümüzdeki eğitim sisteminin kıyaslanamaz nitelikte farklılıkları bulunduğu bahsetmiştir. Bu bağlamda katılımcıların dördü teori odaklı eğitim sistemi konusunda, bir katılımcı öğretmenin sosyal statüsü konusunda ciddi farklılıklar bulunduğunu ifade etmiştir. Teori odaklı eğitim kategorisi konusunda katılımcılar, günümüzdeki eğitim sisteminin uygulamalı eğitime önem vermediğini, sadece teori odaklı eğitim verildiğini, bu bağlamda nitelikli öğretmenlerin yetişemediğini, öğretmenlik alanı dışından kişilerin de kolayca öğretmen olabildiklerini savunmuşlardır. Zira araştırmada elde edilen bulgulara göre, Köy Enstitüsü sisteminde teorik ve uygulamalı eğitimlere eşit zaman ayrılmakla beraber, hayatla iç içe ve iş başında bir eğitim düzeni olduğundan uygulamalı eğitimler teorik eğitimlerin önüne geçmiştir. Öğretmenin sosyal statüsü kategorisi konusunda katılımcılar, günümüzde öğretmenlere çok fazla önem vermediğini, öğretmene verilen önem ve öğretmenlerin nitelikleri ile doğru orantılı olarak maaşlarının da düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin toplumdaki sosyal statülerinin de günümüzde giderek düşmüş olduğu söylenebilir. Can (2017) ve Tan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda bugünkü eğitimin teori odaklı olması açısından, Mindivanlı-Akdoğan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenin sosyal statüsü bakımından farklılıklar bulunduğu ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

5.2 Öneriler

Bu araştırma kapsamında Köy Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin algıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübeleri ile düşünceleri ve günümüz öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Bu bağlamda, ileride yapılacak olan araştırmalarda doğrudan Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sistemi ile günümüz öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırıp kıyaslayacak çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca Köy Enstitüleri'nde müdür, yönetici ve öğretmen pozisyonlarında çalışmış kişilerle görüşülerek Köy Enstitüsü öğretmen yetiştirme sisteminin işleyişi ve derslerin uygulanışı hakkında daha derinlemesine bilgi edinilebilir. Bunun yanında, yine mezun öğrenciler vasıtasıyla Köy Enstitüleri'ndeki yönetim anlayışı ve idarecilerin tutumlarına ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; Köy Enstitüleri'nin en önemli katkıları uygulama odaklı eğitim vermeleri, hayatla iç içe olmaları ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda müfredatın değişebilir olmasıdır. Günümüz eğitim sisteminde bu tür uygulamaların dikkate alınması, öğretmenlerin hayatla iç içe olmaları ve deneyim kazanmaları açısından tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(1), 15-28.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Altunya, N. (1990). *Köy enstitülerinin tarihçesi*. Ankara.
- Altunya, N. (2000). *Köy enstitü sisteminin düşünsel temelleri* (2. Basım). Ankara.
- Altunya, N. (2002). Köy enstitüleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3(26).
- Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. İstanbul: Kelebek Matbaası.
- Altunya, N. (2010). *Köy enstitüsü sistemi*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Apaydın, T., DüNDAR, A. ve Yılmaz, A. (1990). *Kuruluşunun 50. yılında köy enstitüleri*. Ankara: Eğitim-Der Yayınları.
- Arayıcı, A. (1999). *Kemalist dönem Türkiye’inde eğitim politikaları ve köy enstitüleri*. İstanbul: Ceylan Yayınları.
- Arslan, B. (2006). *Cumhuriyet dönemi eğitiminde köy öğretmenleri projesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, B. (2000). The influence of an American educator (John Dewey) on the Turkish educational system. *The Turkish Year Book*, 31, 119-130.
- Aydoğan, M. (1997). *Hasan Ali Yücel, köy enstitüleri ve köy eğitimi ile ilgili yazıları, konuşmaları*. İstanbul: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Aydoğan, M. (2007). *Tonguç’a mektuplarla köy enstitüsü yılları*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Aysal, N. (2005). Anadolu’da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.
- Babahan, A. (2009). Bir sosyal politika projesi olarak köy enstitüleri. *Alternatif Politika*, 1(2), 194-226.
- Bahadır, Z. (1994). *Köy enstitülerinin sosyolojik incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Başar, E. (1991). Cumhuriyet devri Türk eğitiminde Mustafa Necati'nin yeri. *Milli Kültür*, 88, 57-58.
- Başar, E. (2004). *Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ. (1990). Sistem olarak köy enstitüleri. *Kuruluşunun 50. yılında köy enstitüleri*. Ankara: San Matbaası.
- Başaran, M. (2010). *Özgürleşme eylemi: Köy enstitüleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başığit, T. (2012). Türkiye'de kırsal kalkınma politikaları (1923-1950), H.C. Güzel ve K. Çiçek (Eds.), *Türkler*, ss. 687-696. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Becker, B. S. (1958). Problems of Inference and Proof in Participant Observation. *American Sociology Review*, 23(6), 652-660.
- Can, E. (2017). *Kuruluşundan günümüze Aksu Köy Enstitüsü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya..
- Cihangir, M. (2007). Yüksek köy enstitüsü. M. Aydoğan (Eds.), *Köy enstitüleri amaçlar ilkeler uygulamalar*, ss. 108-115. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Coşkun, A. (2007). *Hasan Ali Yücel* (3. Basım). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Çıkar, M. (1998). *Hasan Ali Yücel ve Türk kültür reformu*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Dündar, C. (2000). *Köy enstitüleri*. Ankara: İmge Yayınları.
- Eğitim Sen, (2018). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları ve önerilerimiz*, <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/07/1-T%C3%BCrkiyede->

%C3%96%C4%9Fretmen-Yeti%C5%9Firme-Sorunlar%C4%B1-ve-
%C3%96nerilerimiz.pdf

- Ergün, M. (2008). Öğretmen yetiştirme tarihimizde köy eğitmeni yetiştirme kursları. *Öğretmen okullarının 160. yılı*, 69-77. Ankara: Seviye.
- Esen, S. (2013). *Köy enstitüleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11.
- Eşme, İ. ve Karaçay T. (2003). Öğretmen yetiştirme genel değerlendirme ve yeni model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, getirdikleri ve yankılarıyla köy enstitüleri*. Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Gedikoğlu, Ş. (1980). Köy enstitülerinin amacı ve gerçekleştirdikleri. *Eğitim Mücadelesi*, 6, 17-19.
- Gedikoğlu, Ş. (1990). *Köy enstitülerinde öğretmen*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gedikoğlu, Ş. (1991). *Türkiye’de yaygın eğitimden çağdaş eğitime*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Geray, C. (1980). Köy enstitüleri ve toplum kalkınması. *Eğitim Mücadelesi*, (6), 94-102.
- Gezer, N. (1996). *Sistemin devre dışı bırakılışı*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Gülcan, M. G. ve Türkeli Y. (2003). *Türkiye’de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gürsel, Ö., Tekergül, E., Turan, K., Toraman, B., Karagöz, Ö. ve Gültaş, M. (2009). Cumhuriyetin ilk yıllarında bir eğitim modeli köy enstitüleri. *I. İnşaat Mühendisliği Sempozyumu*, Antalya.
- Jackson, P. (1983). Principles and Problems of Participant Observation. *Geografiska Annular, Series B, Human Geography*, 65(1), 39-46.
- Kaplan, M. (2003). *Aydınlanma devrimi ve köy enstitüleri*. İzmir: Özgür Eğitim Yayınları.
- Karabağ, G. (2009). Köy enstitülerinde tarih eğitimi. *Gazi Eğitim Dergisi*, (5).
- Karaismailoğlu, E. (2013). *Türk eğitim sisteminde yeni bir eğitim modeli olarak Köy Enstitüleri ve Savaştepe örneği 1940-1954* (Yayınlanmamış yüksek lisans

- tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kirby, F. (2010). *Türkiye’de köy enstitüleri*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Koç, N. (2013). *Türk kültür tarihi içerisinde köy enstitüleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Maarif Vekaleti, (1941/2003). *Köy enstitüleri*, Cilt 1-2. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Maarif Vekilliği, (1939). *Türkiye’de Tahsilin Bugünkü Durumu ve Ana Meseleleri Hakkında Rapor*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Makal, M. (1997). *Köy enstitüleri ve ötesi*. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- MEB, (1991). *Birinci Maarif Şurası 17-29 Temmuz 1939*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, A. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley and Sons.
- Mindivanlı-Akdoğan, E. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Oğuzkan, A.F. (1990). Köy enstitüleri ve öğretim programları. *Kuruluşunun 50. yılında köy enstitüleri*, 12-37. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Okan, K. (1972). *Mustafa Necati*. Ankara: MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Yayınları.
- Özer, S. (2013). *Demokrat Parti’nin köy ve köylü politikaları*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Özgen, B. (2002). *Çağdaş eğitim ve köy enstitüleri*. İzmir: Final Matbaacılık.
- Özkan, R. (2009). Köy enstitülerinde ekip çalışmaları, imece ve yurt gezileri. *Eğitim mirasımız köy enstitüleri, uygulanabilirliği ve model çalışmalar sempozyumu kitabı*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. U.S.A.: Sage Publications.
- Polat, E. (2011). *Türkiye’de eğitimin sekülerleşmesi: Köy Enstitüleri örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Selçuk, U. (2010). M. Emin Soysal'ın hayatı ve köy enstitüleri tarihindeki yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(185), 148-160.
- Siner, A. (2012). Köy enstitüleri üzerine bir deneme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(4), 307-317.
- Şahhüseyinoğlu, H. N. (1994). *Köylünün güneşi*. Prospero Yayınları.
- Şeyh Nafi, M. (2001). Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı. T Kayaoğlu (Dzl.), *XIX. asır Osmanlı maarif tarihi*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınevi.
- Tan, O. (2010). *Köy Enstitülerinde demokrasi eğitimi ve liderlik: Nitel bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tanilli, S. (2007). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Taşkaya, S. M. ve Akbaşı, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde köy enstitülerinin yeri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 14-22.
- Tekışık, H. H. (2006). Köy enstitüleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Tinal, M. (2008). Kızılçullu Köy Enstitüsü: kuruluşundan ilk mezunlarına. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, B. (2013). *Türkiye'de köycülük ve Köy Enstitüleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- YÖK, (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Yayınları.

EKLER



EK-A. GÖRÜŞME SORULARI

1. Öncelikle kendinizden, hangi köy enstitüsüne ve nasıl girdiğinizden bahsedermisiniz?

- Bu süreçte hangi ölçütler dikkate alınmaktaydı?

2. Köy enstitüsünde öğrenci olarak sıradan bir gününüzden bahsedermisiniz? Okula girdiğiniz andan itibaren neler olur, neler yapardınız?

- Köy enstitülerinden yetişmiş bir öğretmen olmanın mesleki ve kişisel hayatınızda ayrı bir yeri olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

3. Köy enstitüsü sisteminde öğretmen yetiştirme programından bahsedebilir misiniz?

- Örneğin müfredat, aldığınız derslerden ve içeriklerinden bahsedermisiniz?

- Bu dersler nasıl işlenirdi? Daha çok uygulamaya mı dönüktü yoksa teorik miydi?

4. Öğretmenleriniz müfredata uygun olarak mı bu dersleri işlerdi? Yoksa imkanlara ya da bölgesel şartlara göre değişikliğe gider miydi? Hatırladığınız olaylar üzerinden örnek verebilir misiniz?

5. Öğretmenlerin dersteki ve ders dışı zamandaki tavır ve tutumlarından, sizinle olan iletişimlerinden bahsedermisiniz?

- Sizde iz bırakan ya da ilham veren öğretmenleriniz var mıydı? Örneğin; unutamadığınız bir anınız var mı? Açıklar mısınız?

6. Köy enstitüsünden mezun olduktan ilk göreve başlama sürecinden bahsedermisiniz?

- Öğretmen olma/atanma kriterleri nelerdi?

- Göreve başladığınızda size mentorluk eden kişiler oldu mu? Olduysa nasıl?

- Köy enstitüsünde almış olduğunuz eğitim öğretmenliğe uyum sürecinizde nasıl bir etki yarattı?

- Göreve başladığınızda size mentorluk eden kişiler oldu mu? Olduysa nasıl?

7. Günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemi ile Köy Enstitüsü dönemindeki öğretmen yetiştirme sistemini kıyaslayabilir misiniz?

- Bugünkü sistemi öğretmen yetiştirme açısından yeterli görüyor musunuz?
Neden? Neden değil?
- Bugünkü sistemi güçlendirmek için sizce neler yapılabilir?

8. Toplumun o günkü ve bugünkü öğretmen yetiştirme sistemine/öğretmene ve eğitime bakış açısını karşılaştırabilir misiniz?

9. Şu anki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açısıyla köy enstitüsünden mezun olanların öğretmenliğe bakış açısı arasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nelerdir?

- Bu farklılığın nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

10. Yasadığınız tecrübelerde mesleki yaşamınızda en zorlandığınız anlar nelerdi? Bu zorluklarla nasıl baş ettiniz?

- Bu açıdan yeni yetişen öğretmen adaylarına mesleki yeterlikleri açısından önerileriniz nelerdir?

11. Köy enstitülerinin kapatılmasının eğitim üzerinde nasıl bir etki yarattığını düşünüyorsunuz?

