

37162

KÖY ENSTİTÜLERİNİN SOSYOLOJİK İNCELENMESİ

Ziynet BAHADIR

Cumhuriyet Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Kurumlar Sosyolojisi Bilim Dalı İçin
Öngördüğü

DOKTORA Tezi Olarak Hazırlanmıştır.

37162

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Sivas
Kasım, 1994

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Kurumlar Sosyolojisi Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye:

Üye:

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../1994

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
BÖLÜM-1: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMAÇ VE KAPSAMI	3
I. ARAŞTIRMANIN KONUSU	3
II. AMAÇ VE KAPSAM	3
BÖLÜM-2: ULUSAL EĞİTİM SORUNU AÇISINDAN KISA BİR TARİHÇE	4
I. CUMHURİYETTEN ÖNCE EĞİTİM DÜZENİ	4
II. CUMHURİYETİN İLK YILLARINDA EĞİTİM	20
BÖLÜM-3: EĞİTMEN KURSLARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ	26
I. EĞİTMENLER	26
A- EĞİTMEN PROJESİ	26
B- EĞİTMEN KURSLARININ AÇILMA NEDENİ VE AÇILDIKLARI YERLER	30
C- EĞİTMEN KURSLARI VE EĞİTMENLER	33
D- EĞİTMENLERİN GÖREVLERİ	43
1. Öğretim ve Eğitim İşleri	43
2. Tarım İşleri	44
E- EĞİTMEN DENEYİMİNİN SONUÇLARI	45
F- KÖY EĞİTMENLERİ DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	48
II- KÖY ENSTİTÜLERİNİN DOĞUŞU VE TARİHÇE	56
BÖLÜM- 4: KÖY ENSTİTÜLERİNİN TEMEL NİTELİKLERİ	63
I- KÖY ENSTİTÜLERİNE İLİŞKİN YASALAR	63
II- AMACI	71
III- KURULDUKLARI YERLER	77
IV- KAYNAĞI	83
V- OLANAKLARI	91
VI- İLKELERİ	97
VII- ÖĞRETMENLERİN NİTELİKLERİ	103
VIII- PROGRAMLARI	110
IX- FONKSİYONLARI	122
X- ETKİLENDİKLERİ VE ETKİLERİ	124
BÖLÜM-5: KÖY ENSTİTÜLERİNİN SOSYOLOJİK DEĞERLENDİRİLMESİ	141
I- TOPLUMSAL DEĞİŞME VE KÖY ENSTİTÜLERİ	141
A- EĞİTİM VE TOPLUMSAL DEĞİŞME İLİŞKİSİ	141
B- TOPLUMSAL DEĞİŞME VE KÖY ENSTİTÜLERİ	150
II- KALKINMA VE KÖY ENSTİTÜLERİ	156
III- KEMALİZMİN İLKELERİ VE KÖY ENSTİTÜLERİ	167

IV- BAZI TOPLUMSAL SORUNLAR ÇERÇEVESİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ	177
BÖLÜM-6: KÖY ENSTİTÜLERİNE YÖNELTİLEN ELEŞTİRLER VE KALDIRILIŞI	188
BÖLÜM-7: SONUÇ	207
ÖZET	211
İNGİLİZCE ÖZET	212
KAYNAKÇA	



GİRİŞ

Köy Enstitüleri, belli bir dönemde, belli toplumsal koşullar içinde, karşı karşıya bulunulan yoğun sosyo-ekonomik sorunlara çözüm getirebilmek üzere, kurulmuş, eğitim kurumlarıdır. Bir çok açıdan tartışma konusu yapıp eleştiriye ve değerlendirmeye tabi tutulmalarından daha önemlisi, köy enstitülerinin günümüzde de incelemeye değer, sosyolojik olgu olduklarının kabul edilmesidir.

Eğitim, insan ve toplum yaşamında -giderek artan- önemi yadsınmayacak temel toplumsal olgulardandır. İnsan toplumlarının her aşamasında farklı içeriklerle, ama aynı fonksiyonla varolan eğitim kurumu, temel toplumsal kurumlardandır.

Eğitime ilişkin tanımlamalar, yaklaşımlar, eğitim kurumunun taşıdığı özellikler, eğitimle amaçlananlar ya da beklentiler tarihsel süreçte değişmektedir. Ancak, değişmeyen eğitim kurumunun fonksiyonudur. Eğitim kurumu, toplumun maddi-manevi birikimini yeni kuşaklara aktarabilme ve yeni nesli geleceğe hazırlama fonksiyonunu yerine getirirken, toplumsal değişmeye paralel olarak da değişmek zorundadır .

Örgün eğitim kurumlarının çağın gereklerine göre düzenlenmesi gereği, uzmanlaşma, eğitimin yaygınlaşması, eğitim ile toplumsal hareketlilik ilişkisinin ön plana çıkarılması, eğitimin toplumsal sorunlara çözüm arayışlarında önemli roller verilen bir kurum olarak görülmesi vb. düşünülürse, eğitim politikalarının önemi de yadsınmaz.

Eğitim politikalarının ya da eğitime ilişkin düzenlemelerin belki de en önemli niteliği, toplum koşullarına uygun olup olmadıklarıdır. Toplumsal koşullara uygun, gerçekçi politikaların varlığı ne kadar önemli ise, eğitim politikalarının günlük siyasal çekişmelere alet edilmesi, kişilere bağlı imiş gibi çabuk değiştirilmesi, siyasal değişimlerden etkilenmesi de o kadar olumsuzdur. Bu nedenle, bir toplumun sağlaması gereken en önemli temellerden biri, gerçekçi, yararlı, gereksinmelere uygun, köklü bir eğitim kurumu oluşturabilmesidir.

Eğitim kurumları içinde öğretmen yetiştirme konusu da ayrı bir öneme sahiptir. Bugün bile öğretmen yetiştiren çeşitli kurumlarla ilgili önemli sorunlar, düzensizlikler ve en önemlisi nitelik kaygısı varken; köye öğretmen yetiştirmek üzere açılan Köy Enstitüleri'nin özellikleri, üzerinde durulmaya değer konulardandır. Ancak, köy enstitülerini önemli kılan yalnızca köye öğretmen yetiştiren kurum olarak taşıdığı özellikler değildir. Daha da önemlisi, köy enstitülerinin eğitim anlayışı ve ilkeleri, üzerinde durulmaya değerdir. Diğer yandan , öğretmenlerin çalışacakları koşullara ve çağın eğitsel gereksinimlerine göre

yetiştirilmeleri , öğrenim sürecindeki tüm etkinliklerin düzenlenme biçimleri ve uygulanan eğitim sisteminden beklenenler v.b. bakımından köy enstitüleri , özgün niteliğe sahip kurumlardır.

Yukarıda kısaca değindiğimiz Köy Enstitüleri, bu çalışmada nasıl ele alınacaktır, konuya yaklaşım nasıl olacaktır sorusu, yanıtlanması gereken önemli sorulardandır.

Her şeyden önce, bu araştırmada 'Köy Enstitüleri'nin siyasal içerikli bir tartışma konusu olarak ele alınmadığı bilinmelidir. Kuşkusuz, toplumsal kurumların etkileşimleri gözardı edilmemelidir. Dolayısıyla, köy enstitüleri, toplumsal bir gerçeklik olarak ele alınmalıdır. Yine, tarihsel bir gerçeklik olduğu da kuşkusuzdur. Ancak, günümüzde de tartışılmalı bir olgu olması, Köy Enstitüleri'nin tarihsel bir olgu olmanın ötesinde, toplumsal bir gerçeklik olarak ele alınmasını gerektirir. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri, bu çalışma kapsamında toplumsal bir gerçeklik olarak ele alınacaktır. Ancak, bu toplumsal gerçekliğe uygun yaklaşım, tek değildir. Köy Enstitüleri, tek boyutlu ele alınmaması gereken, farklı yönleri ile farklı biçimde açıklamalar gerektiren çok yönlü bir olgudur. Örneğin, nitelikleri bakımından ele alındığında, toplumsal değişimin aracı gibi düşünülebilir. Bir başka yönü ile, amaçları bakımından ise, toplumsal değişimin başlatıcısı olması beklenmiştir. Yine, Köy Enstitüleri ya da daha çok Köy Enstitülülerin fonksiyonu açısından düşünüldüğünde ise, bir kaç önemli nokta görülmektedir. Örneğin, devletin taşradaki gözü-kulağı olmaları, devrimlerin tabana yayılmasına yardımcı olmaları gibi. Ayrıca, eğitim politikaları-toplumsal yapı ilişkisi bakımından da, ülke gerçekleri ve toplumsal gereksinimlere uygun çözüm yolları sundukları görülmektedir.

Dolayısıyla, Köy Enstitüleri'ni çok boyutlu bir toplumsal olgu olarak ele almak gerekir. Bu çerçevede Köy Enstitüleri, ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel yanlarının, birlikte verileceği bütüncü bir yaklaşımla ele alınacaktır. Ayrıca, yukarıda belirtilen farklı boyutlarını, farklı açıklama biçimleri ile ele almak da gereklidir. Eğitim kurumu, üst yapısal bir kurum olduğu için, üst yapısal öge ile dönemin koşullarının ilişkisi üzerinde durulacaktır. Örneğin, eğitim, toplumsal değişimin başlatıcısı gibi düşünülmüştür. Bu tartışılacaktır. Yine, eğitim, toplumsal değişimin aracı olma işlevini (eğitim yolu ile kalkınma çabası) gerçekleştirilebilir miydi. Bu ve benzeri sorular, Köy Enstitüleri'ni çok boyutlu toplumsal bir olgu olarak ele almayı gerektirmektedir.

BÖLÜM-1 : ARAŞTIRMANIN KONUSU , AMAÇ VE KAPSAMI

I. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu çalışma, hakkında pek çok eser yazılmış olan Köy Enstitüleri'ne ilişkindir. Burada köy enstitülerini sunmadan önce , ulusal eğitim sorunu açısından kısa bir tarihçeye yer verilecektir. Köy Enstitüleri kurulmadan önce eğitim durumu nasıldı sorusuna yanıt verebilmeyi amaçlayarak, tarihsel bir özet, yüzeysel olsa da , Osmanlı'da eğitim , eğitim alanındaki yenileşme çabaları ve Cumhuriyet' in ilk yıllarında eğitim gibi başlıklarla verilecektir. Daha sonra eğitim kursları ve köy enstitülerinin kuruluşu üzerinde durulacak ; Köy enstitülerinin özellikleri ayrı bir bölümde yer alacaktır. Köy enstitülerinin sosyolojik değerlendirmesini sunabilmek amacı ile düşünülen bölümde de, köy enstitüleri ile toplumsal değişme, kalkınma, siyasal yapı ve toplumsal sorunlar arasındaki ilişki kurulmaya ve irdelenmeye çalışılacaktır.

II. AMAÇ VE KAPSAM

Öncelikle, kendi toplumsal gerçeklerimiz hakkında bilgi edinebilme isteği, konuya ilgi duyulmasını sağladı. Ayrıca, konunun sadece bir dönemin eğitim uygulaması olmaktan çok, hala tartışılıyor olması da, tez konusu olarak seçmek fırsatı ile ayrıntılı okuyabilme amacını getirmiştir.

Sıradan bir gözlemlenilecek sonuç, politik yanı ile çok konuşulan, yazılıp çizilen bu konuda, sosyolojik incelemelerin yeterince olmamasıdır. Bu da çalışmanın düşünülmesinde etkili olan nedenlerdendir. Burada, politik önyargıları nedeniyle köy enstitülerini öven ya da yeren; veya gerek öğrenci gerek öğretmen ve yönetici olarak köy enstitülerinde buldukları için köy enstitülerine duygusal yaklaşan pek çok yayından farklı olarak, mümkün olduğu kadar farklı görüşlere de yer vererek, tarafsız bir bakış açısıyla köy enstitülerini inceleyebilmek amaçlanmaktadır.

Köy Enstitüleri olgusuna ait bilgileri harmanlamaya çalışarak, köy enstitüleri ile ilgili açıklamalara yer verilecek ; ama sosyolojik bakımdan daha önemli olan yanları üzerinde durularak, üst yapı kurumu olan eğitim ile toplumsal yapı, toplumsal değişme ilişkisi irdelenmeye çalışılacaktır. Ancak örneğin köy enstitülerinin yazdıklarının edebiyat sosyolojisinin konusunu oluşturması veya köy enstitülerinin bir başka yönüyle siyaset

sosyolojisinin konusu olması nedeni ile sosyolojik yanlarının tümü ile verilebilmesi de mümkün değildir.

Çalışmaya ilişkin en önemli sınırlılık, her ne kadar Ankara ve İstanbul'daki kütüphaneler taranmışsa da, pek çok yazılı kaynak olması nedeniyle, ulaşılabilen kaynaklardan yararlanılabilmiş olmasıdır. Bu çalışma için, piyasada bulunabilen kitapların büyük kısmına ulaşılmış, ayrıca üniversite kütüphaneleri, Milli Kütüphane, Meclis Kütüphanesi, Beyazıt Devlet Kütüphanesi gibi kütüphanelerden yararlanılmış, o yıllara ilişkin bazı kitaplar da sahaflardan bulunmuştur. Ancak, konuya ilişkin kaynak taramasının eksiklikleri olması da kaçınılmazdır. Özellikle çok sayıdaki gazete yazılarından vazgeçilmiştir.

Ulaşılan kaynakların bir çoğu da okunduktan sonra, tezde kullanılmadı. Bunun nedeni, köy enstitülerinde bulunan kişilerce yazılan pek çok kitabın, o yılları, kendi anıları özelinde dile getirmeleri veya enstitüde yaşanan çeşitli olaylar, zorluklar ve orada bulunanlarla ilgili olmalarıdır.

BÖLÜM-2 : ULUSAL EĞİTİM SORUNU AÇISINDAN KISA BİR TARİHÇE

I. CUMHURİYET'TEN ÖNCE EĞİTİM DÜZENİ

Eğitim sistemine ilişkin tartışmalar, hemen her zaman gündemdedir. Toplumsal sorunların kaynağı ya da nedeni; ama aynı zamanda, bir çok alana ilişkin çözüm arayışlarının ya da genel anlamda "kurtuluş"un anahtarı olarak görülen eğitim kurumu , hep kendisine çeki-düzen verilecek olan, hep kendisinden çok şey beklenen kurum olagelmıştır.

Eğitim kurumu, toplumun maddi-manevi birikimini (bilgi, hüner ve değerlerini, ideolojisini) aktarmanın yanında, toplumsal değişmeye ayak uydurmalıdır. Toplumun yapısal değişmesi, eğitim kurumunun geçişmesini gerektirir. Hatta bazan, eğitim kurumunun bu değişmeye öncülük etmesi sözkonusu olabilir. Nitekim, Osmanlı İmparatorluğu'nda yenileşme hareketleri çerçevesinde eğitim kurumlarına ilişkin düzenlemeler, açılan eğitim kurumlarından neler beklendiği düşünülürse, eğitim kurumlarının öncülük ve sürükleyicilik görevleri sözkonusu idi.

Eğitim tarihinin kapsamlı bilgilerine, ayrıntılı açıklamalara yer vermeden, ana hatlarıyla Osmanlıda eğitim kurumunun genel niteliklerine değinmek gerekirse, Cumhuriyet öncesindeki eğitim kurumuna ilişkin bilgileri, şöyle hatırlatmak mümkündür:

Cumhuriyet öncesinde eğitim kurumlarını yenileyerek Batı gibi olabilme çabaları görülmekteydi. Ondan önce, "Enderun Mektepleri" ve medreselerin olduğu sistem vardı.

Enderun mektepleri, din, dil ve ırk dikkate alınmaksızın bilgi ve yeteneklerine göre Osmanlı politik sistemi içinde yerlerini alabilen askeri lider ya da yüksek y

önetici yetiştiren, öğrenci seçiminde ve öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesinde tecrübeli bilim adamlarının etkili olduğu, ileride görev alacak yönetici ve devlet adamlarının güzel konuşan, dürüst, kibar ve adil elemanlar olarak yetiştirilmelerini amaçlayan okullardı. Bu okullarda medreselerde okutulan konulardan başka, beden eğitimi, Türk örf ve adetleri, nezaket kuralları, askeri sporlar gibi konulara önem veriliyor, hem özel hem de toplum yaşantısında düzenli ve disiplinli davranışlar geliştirilmeye çalışılıyordu. Öğrencilere müzik, resim, yabancı dil (Arapça ve Farsça) ve matematik de öğretiliyordu. Avrupa'da eğitimden yararlanmanın sosyal sınıflarla ve doğumdan kazanılan asaletle ilişkili olduğu zamanlarda, Osmanlılarda, eğitimi sosyal statü ilerleyişinde ve işe yerleşmede tek faktör olarak görme tutumu ve yönetim örgütlerinde de geniş çapta hristiyan personeli kullanması (devşirme usulü) önemli bir yanı olarak belirtilmektedir (Kaya,1977;65-67).

Osmanlı Devleti'nin en önemli eğitim ve bilim kurumu olan medreseler halkın sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak ve yüz yüze geldikleri çeşitli problemleri çözmek amacıyla kurulmuştu. Bilimleri kendileri için yeterliydi, ortaya çıkan sorunlar konusunda temel çözümler bulabilmelerine elveriyordu ve eğitim sistemleri tamamen bu amaca uygun olarak düzenlenmişti. Bu nedenle çağdaş Avrupa ülkelerinin bilimine ihtiyaç duymadılar ve onu gerekli olarak görmediler. Aynı şekilde, Osmanlıların çağdaş Avrupa ülkelerinden ve öteki İslam devletlerinden daha ileri olduğu gerçeği, aynı zamanda onun kendine yeterli bir ekonomik sisteme sahip olduğunu göstermektedir. (İhsanoğlu,1992;3).

Osmanlı İmparatorluğu'nun yapısına uygun olan medreselere, önem verilmekteydi."Osmanlı hükümdarları, medreselere, Türk beylikleri ve İslam ülkelerindeki değerli müderrisleri, bilim adamlarını davet etmişler ya da bunlar Osmanlı hükümdarlarının bilim sevgilerini bilim adamlarına gösterdikleri saygıyı duyarak kendileri Osmanlı ülkesine gelmişlerdi" (Akyüz,1993;55). Bilime ve bilim adamlarına saygı duyulması, medreselere önem verilmesini doğurmuştu. Ancak, bu eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliği daha önemlidir. Osmanlı devleti kurulduğunda Anadolu'da etkin olan eğitim kurumları ve bunların kadrolarının ne gibi koşullarda bulunduğu aydınlık olmadığını ama giderek, Selçuklu geleneğinin etkisinin görüldüğünü belirten Sakaoğlu, eğitimin niteliğini şöyle ifade

eder: “..Orhan Bey'in İznik'te açtığı ilk Osmanlı medresesi tipik bir Selçuklu medresesiydi. Burada pozitif bilimlere ağırlık verilmesine ne gerek ne de öncelik vardı. Çünkü, yüzyıllar boyu Hıristiyanlık dogmalarının tartışıldığı, dinsel kurulların toplandığı İznik'te öncelikle İslam dinini öğreten bir kuruma ihtiyaç duyulmuştu. ... (Kuruluş döneminin) medreseleri, öğretim kadroları, kaynakları, fıkıh ve kelemın yanısıra riyaziye, felsefe, astronomi, tıp bilimlerinin yanyana okutulması, yetkin bilginlerin yetiştirilmesi bakımından; henüz gücünü ve olgunluğunu kanıtlayamamış küçük bir beylik için gerçekten övünç vericidir” (Sakaoğlu,1991;23-25). Özellikle Fatih'in düzenlemeleri ve eğitime verdiği önem ise, 15. yüzyılın sonlarına kadar süren ortamın olumlu değerlendirilmesine yol açmaktadır:İstanbul'un alınışından sonra eğitimdeki atılımın başlatıcısı olarak “Fatih ... önce kütüphanesine Grekçe ve Latince bilim kitaplarını toplatıp sayılı filozofları, bilginleri ve santçıları İstanbul'a davet ederek pozitif bilimlerin, felsefenin ve sanatın egemen olduğu bir kültür ve eğitim ortamı taslıyor...’Batı ile Doğu'nun eşliğinde’ bu iki dünyanın kültürlerini buluşturmak amacı...” (Sakaoğlu,1991;25) ve bina ve okutulan derslerin özellikleri Fatih döneminde eğitime verilen önemi göstermektedir. Fatih'in teşvik ve çabaları ile İstanbul bilim merkezi olarak gelişmekteydi. Kanuni ise, Süleymaniye Camii ve Külliyesini yaptırdı. Külliyyede Darülhadis, Darüttıp, ayrıca 4 adet genel medrese, bir Sıbyan mektebi, kütüphane, eczane, Darüşşifa, hamam, imarethane, misafirhane yer alıyordu. Fatih'in düzenlemeleri, klasik Osmanlı medreseleri için örnek olmuştu. Klasik medrese sisteminin özellikleri ise şöyle belirtilmektedir (Akyüz,1993;58-61):

Medreselerin kesin süreleri yoktu, amaç belli kitapları okutmaktı. Ders anlatma, tartışma yöntemleri uygulanmakla beraber. öğretim yöntemi esas olarak ezberciliğe dayanıyordu. Medreselere sıbyan mektebini bitiren ya da en az o kadar özel bir öğrenim gören erkek öğrenciler girer, öğrenci sayısı vakıf şartlarına, binanın büyüklüğüne göre değişir, öğrencilere karşılıksız para ve imarettten parasız yemek verilirdi. Kitaplar ve öğrenim dili esas olarak Arapça idi, Türkçe kısmen, sözlü açıklama ve tartışmalarda kullanılıyordu. Başlıca bilimler ise; Dini ve hukuki bilimler (tefsir, hadis, fıkıh, kelam), müsbet ilimler (felsefe, matematik, astronomi 16. yüzyıl ortalarına kadar, bazı medreselerde zaman zaman okutulan bu bilimler, daha çok bireysel ilgi çekmiş,daha sonra kaldırılmıştır) ve alet bilimleri (sarf ve nahiv gibi arapça ile ilgili, ifade ve yazımla ilgili başka bilimleri öğrenmek için araç sayılan bilimler) idi.

Medreselere ve bilime verilen önem, 16. yüzyıla kadar Osmanlı eğitim kurumlarının olumlu değerlendirilmesi için yeterli olmuştur. “16. yüzyılda köylerde ve şehirlerde görülen canlılığın yanısıra, Osmanlıların bilime büyük değer verdikleri, matematik, tıp, kimya gibi alanlarda hayli ileri oldukları anlaşılmaktadır. Medreselerde (daha sonra kısmen kaldırılacak

olan) müsbet ilimler de öğretilmektedir. Dinsel hořđrnn yanısıra bilimsel hořđrnn de varolması, kilisenin baskısından kaçan Hıristiyanların Osmanlı ülkesine gelmelerine, bilime katkıda bulunmalarına imkan tanımaktadır” (Cem,1986;131).

Ancak, her ne kadar medreselerde din derslerinin yanında mantık, matematik, felsefe vb. okutuluyorsa da temelde insanları bu dünya için değil, ahiret için hazırladıkları da bir gerçektir.

Ayrıca, Osmanlı medreselerinde, ‘bilimsel özerklik’ ilkesi değil, ‘ilmiye’ sınıfının ‘ehl-i örfe bağımlı olması geleneği vardı. Böyle bir ortamda felsefi ve bilimsel düşüncenin gelişmesi düşünülemezdi. Müderrislik, kadılık gibi görevler genellikle hiçbiri ilmiye sınıfından gelmeyen yöneticiler veya seçilmek için yine ilmiye sınıfı dışındaki nüfuz sahiplerine muhtaç olan şeyhülislam eliyle dağıtıldığından ve bu gibi seçimlerde de seçen kimsenin seçilenin bilimsel yeteneğini lme konusunda ne yeteneği ne de isteği olduğundan, böyle bir ortam içinde gerçek bir bilim düşüncesinin gelişmesi beklenemezdi. Müsbet ilimler alanında da durum i açıcı olmaktan uzaktır. Fatih devrinden sonra, felsefi dşmce ve müsbet ilimler açısından medreselerin gerçek bir yüksek öğrenim ve ğretim kurumları oldukları söylenemez (Hatemi,1985;502).

Bununla birlikte, medreselerin toplumsal yaşamdaki etkinliği fazla idi. Akyüz, bu durumu şöyle açıklamaktadır: Medreseler, ulema sınıfını, bugünkü anlayışla Diyanet, Adalet, Eğitim, Vakıflar, Kültür ve Belediyeler Bakanı gibi bir konuma sahip olan, sadrazamdan sonra gelen ama padişah aleyhinde fetva verebileceği için özellikle yönetimin zayıf olduğu dönemlerde kendisinden çekinilen şeyhülislamı, müderrisleri, imam, vaiz, sıbyan mektebi hocası ve devlet memuru yetiştirerek toplumda etkin oldular. Medreseler, 16. yüzyılın ortalarında bozulmaya başladılar. Öğretim ve yöntem alanında, müderrisliğe atanma yönteminde ve disiplin alanında görülen bozulmalar, daha sonra çeşitli ışlahat girişimleri ile düzeltilmeye çalışılmış; ama,başarı sağlanamamış, bozulma ve yolsuzluklar srmştr (Akyüz,1993;67-71).

Medreselerin bozulmadan önceki özellikleriyle, teokratik yapıdaki Osmanlı İmparatorluğu için uygun olduğu; Fatih dönemindeki medreselerin ise, ağdaş, bilimsel eğitim kurumları olduğu ileri sürülebilmektedir. Ancak, “16. yüzyıl Osmanlı medreseleri dünyanın gidişine sırtını dönmüş birer kntyd. Yenileşmeyi kabul etmediği gibi, kendi dışındaki, başta kamu rgt kurumlarının yenileşmelerine de dinsel gerekçeler göstererek karşı çıkıyordu. Koyu bilgisizlik içindeki halk ise medrese çevrelerinden yükselen her sze içtenlikle inanıyordu. Dünyanın geçici, dünya nimetlerinin sahte, asıl mutluluğun öbür

dünyada olduğunu, tüpik bir halk eğitimi sayılması gereken cer yöntemiyle en ücra köylerde bile halka anlatan medreseliler; yığınları büsbütün tembelleğe, tevekküle, insanca yaşama isteğinin dışına sürüklediklerinin farkında değillerdi” (Sakaoğlu,1991;32).

Dolayısıyla, dinsel karaktere sahip olan medreseler, Osmanlı toplumuna her türlü eğitilmiş elemanı yetiştiriyorken, 16. yüzyıla kadar yüksek standarda sahipti, dünyaca ünlü (İbni Sina, Gazzali, Farabi,Katip Çelebi gibi) bilim adamları yetiştiriyordu ama; 16. yüzyıldan sonra bozulmaya başladı, rüşvet ve iltimas etkili oldu. Rönesans, Avrupalıların beyinlerindeki skolastik zinciri kırarken, medreseler yeni bilgilere kapılarını kapıyor, matbaanın ülkemize girmesine karşı koyuyordu. Yüzyıllar geçtiği halde, medreseler hala ortaçağ programlarını sürdürüyorlardı. Yeni bilimlerin hiç biri okutulmuyordu. 18. yüzyılda batıdaki bilimsel ve teknolojik bulguları izleyemeyen medreseler, çağın değişimlerine kapılarını kapadıkları, zamanın gereklerine uymadıkları ve bilgisizlik ve fenalıkların kaynağı haline geldikleri için, 1924 yılında kaldırılmıştır (Kaya,1977;65).

Medreselerin bozulmaları ya da çağın gerisinde kalmaları, giderek toplumsal yarar yerine zarar sunan kurumlar olmaları kapatılmalarını zorunlu kılmıştır. Bundan başka, asıl üzerinde durulması gereken, eğitim kurumundaki değişimleri zorunlu kılan dönüşümlerdir. Bu nedenle, Batıdaki toplumsal değişimleri kısaca hatırlattıktan sonra, Osmanlı İmparatorluğundaki dönüşümlere ve iç ve dış dinamikler çerçevesinde açıklanan gelişmelere yer verilecek ve bu arada eğitim kurumundaki yenileşmelere değinilecektir.

Rönesans doğmuş, Batının ufukları okyanuslara doğru genişlemiş, Columbe'un Hindistan'ı ararken yeni bir kıta bulması, Macellan'ın Pasifiği dolaşması gibi gelişmelerle Batı bilimi o kadar büyük bir gelişme kazanmıştı ki "...12nci yüzyılda Batıya hocalık eden İslam ilminin artık rolü kalmadı. Büyük denizlerin ele geçmesi Akdeniz-Hindistan yolunu körleştirdi ve bu yol üzerinde bulunan memleketler ... ekonomik önemlerini kaybettiler. Bu durum 17 ve 18 inci yüzyıllarda önlenemeyecek kadar hızla ilerledi. ... 8-12 nci yüzyıllardaki zengin ilim, teknik, sanat ve felsefe faaliyetinin yerini şimdi tekrarcılıktan ve kopyacılıktan ileri gidemeyen dar bir skolastik aldı. Osmanlı devri 16-19 uncu yüzyıllar arasında hiç bir esaslı fikri faaliyet gösteremedi. ... Yenilişin ilk keskin işareti Karlofça Antlaşması (1699) oldu. Ondan sonra Batı kültürünün hiç değilse, askerlik ve teknik bakımdan üstünlüğü farkedilmeye başlandı (Ülken,1979;22-23). "Osmanlı Devleti"ndeki üstünlük düşüncesi ve otarşi, onların Rönesansın ve bilimsel eğilimlerinin önemini anlamalarına engel oldu. Böylece bu yeni gelişmelerden doğan sonuçları da anlamadılar" (İhsanoğlu,1992;4). 17. yüzyılın sonlarında askeri alandaki yenilgilerle fark edilen Batının üstünlüğü, 17-19. yüzyıllarda görülen Batılılaşma çabalarına yol açmıştır. "Batı kültürü önce

ekonomik-siyasal alanda, sonra bütün değerler alanında dünya görüşü olacak kadar genişlediği zaman, 16 ıncı yüzyıldan sonra onun gelişme hızına ayak uyduramayan başka kültürler için tek yol kalıyordu: Modernleşmek. ... Bütün yenileşme davranışları ordunun başarısızlığından üzüntü duyan ve yenilişin sebebini Batıdaki teknik üstünlükte gören devlet otoritesinden ... geliyordu. Tepkiler ise, derinlikten uzak bu görüşü bile benimsemeyen ve bütün yabancı tesirleri “Gavur İcadı” diye karşılayan fanatik görüşten geliyordu” (Ülken,1979;18).

Matbaanın kurulması, 1727-1747 arasında ilk yayınlarını yapması, Avrupa’da ilk baskı eser 1480 civarında olduğuna göre, 300 yıllık geri kalmış demektir. Ayrıca, matbaanın Batı kültürünün yeni zihniyetini getiren eserleri yayınlayacak yerde, bütün kurumları ile donmuş bir halde duran ve yenileşme bakımından hiç bir kıvılcığa eseri göstermeyen skolastik eğitim sisteminin eski eserlerini basmakla işe giriştiği; orduyu düzeltmek için Batı dillerinden çevrilmiş eserler (Fenn-i Harb, Fenn-i Muhasara gibi) bastığı da belirtilmektedir (Ülken,1979;24).

Görüldüğü gibi, matbaanın gecikmeli kurulması ve yayınların niteliği, eğitim sisteminde çok önemli yoksunluklara yol açmıştır.Sakaoğlu’nun da belirttiği gibi, bu yoksunluk, Türk eğitimini pek derin etkiledi. İbrahim Müteferrika’nın, sadrazam İbrahim Paşa’ya sunduğu layihada “Kitaplar çoğalırsa herkes yararlanır. Matbaa yazısı güzel ve doğru olduğundan okutan da okuyan da sıkıntı çekmez. Kitap ucuza alınır ve herkes kitap edinebilir. Böylece köylere bile kitap girer. Kütüphane kurmak kolaylaşır. Müslümanlık da yayılır” gibi gerekçeler sunmasına karşın, şeyhülislam Abdullah Efendi fetva ile, din kitaplarının basımına yasak koyarak koruyuculuğunu yaptığı İslam dinine büyük kötülük yaptığının farkına varamamıştı (Sakaoğlu,1991;42).

18. yüzyılın sonlarına doğru, önce askeri alanda yenileşme hareketleri görülmüştür. Batıdaki eğitim kurumlarının benzerlerine sahip olmak için girişilen çabaları ve yenileşme döneminin temel özelliklerini aktarmadan önce, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki değişimleri özetlemek,yenileşme hareketlerine yol açan daha genel ifade ile, sistemin çökmesine neden olan dönüşümleri hatırlatmak bakımından yararlı olacaktır.

Tekeli, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki dönüşümün eğitim sistemine etkilerini anlatırken, yeni sınıfsal yapıların ve ideolojilerin yeniden üretilmesi gereğinin, yeni eğitim kurumlarını ortaya çıkardığını belirtmektedir (Tekeli,1985;457-458).Önce, yönetici sınıftaki dönüşmeyi ele alan Tekeli’ye göre, 17 ve 18. yüzyılda ayanların güçlenmesi ile, artı ürünün denetimini yerel güçlerle paylaşmak zorunda kalan ve zayıflayan askeri sınıf üyesi merkezi

yöneticiler, 19. yüzyılda ayanlar denetim altına alınırken, nitelik değiştirdiler. Artı ürüne doğrudan el koyamadılar, sultanın maaşlı bürokratları haline geldiler. Tanzimatla gelen yeni merkezi yönetim biçimi, eski yapıya göre çok daha geniş ve yetişmiş bir bürokrasiyi gerektiriyordu. Bu bürokrasi, devletin kazandığı yeni işlevleri görececek bilgi ve beceriye sahip olmalıydı. Bu ise, geleneksel eğitim kurumları enderun ve medreseler dışında yeni eğitim kurumlarının gelişmesini zorunlu kılacaktır. Bu kurumlar, hem ordu hem sivil yönetim hem de yargı hizmetleri için yeni bürokrasi yetiştirecektir. Yönetici sınıftaki dönüşüm bu şekilde gerçekleşirken, geleneksel sınıf modelindeki ikinci kademeyi oluşturan ilmiye sınıfı da gücünü kaybetmeye başlamıştır. İmparatorlukta yönetim merkezileşirken, ilmiye sınıfının dayandığı vakıf kaynaklarının denetim altına alınması, ilmiye sınıfının yönetsel ve yargısal işlevlerinin önemli bir kesimini kaybetmesi, imparatorluğun yeni bürokrasinin medrese dışında yetiştirilmesi zorunluluğu, bu sınıfı kaybeden bir sınıf haline getirdi. Geleneksel Osmanlı sınıfsal şemasında üçüncü sırada yer alan ticaret ve sanatkarlar kesiminin dönüşümünde, kazananlar ticaret kesimi, kaybedenler ise sanatkarlar oldu. 19. yüzyıl ticareti, üretimin gerilemesine neden oluyordu; bir yandan tarımsal hammaddeyi dış pazara yönelterek Osmanlı sanatkarlarının hammadde bulmasını zorlaştırıyor, öte yandan dıştan getirdiği ürünlerle pazar alanını daraltıyordu. Ticaretin gelişimi, lonca sistemi içindeki üretimi geriletmiş, Avrupa sermayesinin aracılığını Müslüman olmayan tüccarlar üslenmişti. Dış ticaret ve ona bağımlı sanayinin gelişmesi, tarımın ticarete açılması, kredi ve finansman ihtiyacı karşılayan yabancı sermaye ve bankalar grubunun etkinliğini getirmiştir. Tekelî'ye göre, en önemli dönüşümler ticaret ve sanatkar kesimdeki dönüşümlerdir. Dördüncü grup olan reayanın dönüşümü ise, şöyledir. Reaya, toprak sahibi olmuştur ama durumunda çok önemli bir değişme yoktur. Tarımsal üretimin dış ticarete açılması büyük toprak sahipliğini, paralel olarak topraksız köylüyü ortaya çıkarmıştır.

İşte bu dönüşümlerin yarattığı ideolojik konumlar ise, üç grupta belirtilmektedir: Birinci grupta, özellikle Müslüman olmayan milletler içinde yükselen ticaret burjuvazisi etrafında oluşan ideoloji (iktidarda söz sahibi olmak isteyen, din esaslı olmayan yeni milliyetçilik ideolojisi etrafında Osmanlı İmparatorluğu'ndan kopucu bağımsızlık hareketlerini başlatmış olan) yer almakta olup, Osmanlı koşulları içinde yabancı ticaret ve sermaye grupları ile bütünleşmiş olan bir kesimi kültürel düzeyde Batı hayat tarzı ve değerlerini sisteme getirmeye çalışıyordu. İkinci grupta, Tanzimat sonrası gelişen bürokrasi, gelişme olanağı sınırlı kalan ticaret sermayesi ve eşraftan oluşan Müslüman kesimin ideolojik çizgisi yer almaktadır. Batıyı yadsımayan, kendi işbirlikleri ile getirmek isteyen bu grup, Tanzimat'tan başlayarak, I. ve II. Meşrutiyet'i gerçekleştirecek, İttihat ve Terakki içinde, Türk milliyetçiliğine dönüşerek, milli burjuva yaratmaya çalışacaktır. Üçüncü grupta

ise, tutucu ideoloji,yeni sınıfsal yapı ve kapitalizme açılma süreci ile işlevlerini kaybeden sınıfların tepkilerinin biçimlendirdiği ideolojik çizgi vardır. İlmîye sınıfı, sanatkarlar veya lonca üyeleri vb.nin dünya görüşü, 'eskinin canlandırılması' özlemine dayanıyordu ve en kolay savunulacak kurum din olduğundan bu grubun tutucu ideolojisi, din etrafında kümeleniyordu. Sınıfsal dönüşüme koşut olarak ortaya çıkan bu üç genel toplumsal hareket ve ideolojik çizgi, eğitim alanında farklı gelişimlere de neden olmuştur (Tekeli,1985;458-459).

Belirtilen bu toplumsal dönüşümler, önce eğitim kurumlarının yenileştirilmesi biçiminde görülen yenileşme çabalarının altında yatan temel süreçlerdir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda, eğitimde ilk yenileşme hareketleri döneminde (1773-1839) ;

1.Yenileşmeye askeri okullar açılarak başlanmıştır. Buralarda yabancı öğretmenlere de görev verilmiş, ilk kez Batı dilleri programlara girmiştir.

2. 1826'da yeniçeri ocağının kaldırılması ile, medrese zihniyeti önemli bir destekçisini kaybetmişti ama, yine güçlü biçimde sürmekteydi.

3. İlköğretim zorunluluğu ilk kez bu dönemde getirilmişti.

4. Batı ile ilişkiler artmış, ilk kez 1830'larda Avrupa'ya öğrenci gönderilmişti.

5. Türkçe ilk gazete çıkarılmış (1831), süreli yayınlar zamanla toplumun eğitim ve kültür düzeyini etkilemişlerdir (Akyüz,1993;124).

Bu genel özellikleri yanında, yenileşme dönemine ilişkin olarak vurgulanacak nokta şu olsa gerekir: "Modern bilimin Osmanlı İmparatorluğuna girişini sağlayan başlıca kanal, 18. yüzyılın başında ve 19. yüzyılın başlarında kurulan yeni tip eğitim kurumlarıydı. Bu kurumlar, en son teknik donatılmış Avrupa orduları karşısında tutunabilmek için orduda reformlar yapmak ve teknik eğitim görmüş subaylara ... sahip olmak gibi daha çok pratik nedenlerle kurulmuştu" (İhsanoğlu,1992;7).

Bu amaçla açılan askeri okullar ise, şunlardı (Akyüz,1993;125-128):

Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773), ilk askeri deniz okulu ve Osmanlılarda Batıya açılan ilk pencere,

Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1793), askeri kara okulu, daha çok topçuluk, istihkam, haritacılık öğretimi yapılıyordu,

Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure (1827), müslümanlardan tabip ve cerrah yetiştirmeyi amaçlamıştı,

Mekteb-i Fünun-ı Harbiye (1834), yeniçeri ocağı kaldırıldıktan sonra yeni ordu içinde yaşlan küçük ama yetenekli er, onbaşı ve çavuşlardan bir kısmına okuma-

yazma, dini bilgiler, harb bilgileri öğretilmişti, Mektebi Harbiye giderek çağına göre ileri bir öğretim kurumu haline gelmiş, oradan çıkan subayların sivil okullarda müsbet ilim derslerini okuttukları görülmüştür,

Muzika-ı Humayun Mektebi (1834), yeniçeri ocağı kaldırıldıktan sonra Mehterhane yerine açılmıştır.

Tanzimat'a kadar açılan tüm okullar, ordu için gerekli becerileri öğretmek ya da askeri sınıfı yeniden üretmek için kurulmuştur. Bu nedenle, başarıları ve yaygınlıkları, askeri sınıftaki dönüşümlerle sınırlı olmuştur. Dönüşümün askeri sınıftan başlaması, yüksek öğretimden başlamış olmasını gerektirmiştir. Ama Osmanlı toplum yapısı, bu tür bir eğitime değişik bakımlardan hazır değildi. İlk ve orta öğretimi örgütlenmemiş bir yerde yüksek öğretimi örgütlemek nasıl mümkün olacaktı (Tekeli,1985;466).

Eğitimde yenileşme döneminin sonlarında ise, ilk sivil okullar açılmıştır. 1839 yılında Sıbyan Mektepleri ile askeri okullar arasında yer alan Rüştiyeler açılmıştı. Kurulduklarında, Sıbyan Mekteplerinin uzantısı gibi düşünülen Rüştiyeler, Mekteb-i Maarif-i Adliye ve Mekteb-i Ulum-i Edebiye gibi mektepler biçiminde idi. Bunlardan Mekteb-i Maarif-i Adliye, sivil memur yetiştirmeyi amaçlarken, Mekteb-i Ulum-i Edebiye, gerek halka gerek memur olacıklara yanlış yazı yazabilme, bir konuyu kaleme alabilme öğretimi yapmak üzere kurulmuştur. Ayrıca, bu dönemde devletin tercümanlık işlerini Rum, Ermeni ve Yahudilere yaptırıyor olmanın zarar görüldüğünden, Bab-ı Ali içinde bir Tercüme Odası açılarak, Türk gençlerine Fransızca öğretilmeye başlanmıştır (Akyüz,1993;129-130).

Sanat okullarının da (ilk olarak 1860 yılında Mithat Paşa'nın açtığı) bir anlamda ordunun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için oluşturulduğu belirtilmektedir. Bir çeşit yetimhane ve işevi niteliğinde olan bu ilkokula Mithat Paşa yetim ve fakir çocukları toplatarak, terzilik, ayakkabıcılık, araba yapımıcılığı, değirmencilik, matbaacılık, dokumacılık gibi sanatları öğrenmeleri için toplamıştı. Yalnız bu okulun değil, daha sonra kurulan diğer sanat okullarının bazılarının da ordunun ihtiyaçlarını teminle görevli oldukları görülmekteydi. Sanat okullarının ders programları ile çevrenin ihtiyaçları arasında iyi düzenlenmiş bir ahengin varlığından da sözedilmektedir. Bu okullar kuruldukları illerin sanat hayatına sıkı sıkıya bağlı idiler. Okulda verilen dersler buna göre ayarlanıyordu. Sözelimi, Sivas sanayi okulunda, halıcılığa, Kastamonu sanayi okulunda kendirciliğe, Edirne sanat okulunda kurulan numune çiftlik ile sebze ve meyve yetiştirmeye önem verilirdi. 19. yüzyılın sonlarına rastlayan bu çalışmayla köy enstitüleri arasında bazı benzerlikler görülmektedir (Başgöz ve Wilson,1968;36-37).

Bütün bunlara rağmen, eğitim konusundaki belirgin gözlem, ikili bir yapının belirdiği idi. Bir yanda eğitim kurumları oluşturma çabaları, yeni okullar ve bilgiler varken, diğer yanda medrese sistemine göre verilen eğitim ile halkın büyük çoğunluğunun yararlanmakta olduğu mahalle mekteplerindeki dinsel eğitim vardı. " Asıl halk yığınlarının, köylülerin, kentlilerin, eğitimden nasiplenmeleri, ... yetersiz mahalle mekteplerinde, tekkelerde, ticaret merkezlerinin 'arasta' denen ve belli işkollarına ayrılan bölümlerinde, camilerde, kahvehanelerde ders almak, vaaz ve nasihat dinlemek, usta-çırak ilişkisi sırasında öğrenmek biçiminde olabiliyordu. ... Okur yazarlık ise bir lükstü ve bazan da meslekti. ... Mahalle mekteplerinin, gözleme, tartışmaya, öğrenmeye ve eğitime olanak vermeyen, salt duyduğunu ezberleme, gördüğünü tanıma yöntemi ile sürüp giden Kur'an okutma amacı ise, Tanzimat'a kadar değişmedi." (Sakaoğlu,1991;48-49).Hatta, daha genel ifade ile, reform çabalarının olduğu yıllardaki eğitimin dikkati çeken yanı, gerek metod, gerek anlayış bakımından birbirinden farklı okulların olması, bazan birbirine zıt yönler almasıdır. "Birbirinden tamamen ayrı eğitim anlayışlarına ve eğitim sistemlerine sahip olan askeri okullar, sanat okulları memur okulları ve medreseler yan yana yaşamış ve dünya görüşleri değişik insanlar yetiştirmiştir" (Başgöz ve Wilson,1968;33).

Önce askeri okullarla orduyu ıslah edebilmek, giderek maarifi düzenlemek konusundaki çabalar, yüzeysel batılılaşma hareketleri biçiminde geliştiği için, beklenen 'büyük yarar' sağlanamadı. Kuşkusuz sağlanamazdı da. İmparatorluğun sosyo-ekonomik sorunlarını yalnızca eğitim kurumuna ilişkin - üstelik kısmen gerçekleştirelebilen - düzenlemelerle aşmak mümkün değildi. " Askeri ve teknik alanda başlayan batılılaşmanın siyasi-hukuki bir şekil alması " (Ülken,1979;34) biçiminde tanımlanan Tanzimat Fermanı'nın kendisinde eğitime ilişkin ilkeler olmamasına rağmen, Tanzimat eğitimin örgütlenmesi konusunda önemli değişikliklerin olduğu dönem olarak nitelenir.

Tanzimatla getirilen yeniliklerin, başlıca üç nedeni olduğu da belirtilmektedir: " a) Tarihi gelişim süreci içinde, ülkede yenilikler(in) gerekli bir ihtiyaç olduğu ve halkın eğitilmesi "Devlet ve hükümetin önemli bir görevi" olarak görüldüğü için (1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) b) Osmanlı yönetimine ve Türklere karşı düşmanca davranan Avrupa kamuoyunu kazanmak umuduyla. c) Avrupa devletlerinin baskıları nedeniyle (Akyüz,1993;137). Tanzimatla birlikte gelen değişimler "...daha çok, yönetimde ortaya çıkardığı dönüşümler ve Osmanlı İmparatorluğu'nun dışa açık kapitalistleşme yoluyla olmuştur. ... 1838'de klasik Osmanlı düzeninin 'divanı' kalkarak yerini Avrupa örneğinde görülen 'hükümet' alınca, ... Tanzimat ... sivil bürokrasinin yeniden üretilmesini örgütlemek sorunuyla karşı karşı karşıyadır. ... Sivil bürokrasinin oluştuğu ilk yıllarda memurlar devlet daireleri içinde usta-çırak ilişkisine dayanarak yetiştirilmişlerdir. Ama bu yol, genişleyen

bürokrasinin gereksinmelerini karşılamakta yetersiz (olduğundan) bir çeşit memurluğa hazırlık işlevi yüklenecek bir ortaöğretime talep doğmuştur. Ortaöğretim sistemini yaratan ikinci etken, daha önceki dönemde kurulan yüksekokulların içinde, tüm eğitim sürecini kapsamanın sorunlar yaratmasıdır” (Tekeli,1985;466). Ancak, Tanzimat’ın belki de en önemli yanı, devletin eğitim işlerine bakışının değişmiş olmasıdır. “Hatt-ı Şerif; Türk tarihinde Tanzimat diye bilinen yeni bir dönemi açıyordu ve din, hükümet, millet ve imparatorluğu yeni kurumlarla canlandırmayı amaçlıyordu. Bunun başarılması için; eğitim, imparatorluğun yeniden örgütlenmesinde ve bu yeni örgütü yaşatacak yeni liderlerin yaratılmasında, gerekli bir temel olarak görülüyordu. ‘Hasta adamın’ kurtarılması ölümle değil, eğitimle sağlanacaktı. ... eğitimde reform sorunuö eğitimi ulemadan çok, devletin denetimi ve gözetimi altına getirebilecek yeni bir düzen yaratabilmekle ilgiliydi. Reşit Paşa; Hatt-ı Şerifin getirdiği yeni kuralların, tasarlandığı gibi uygulanamamasının başlıca nedeni olarak, halkın eğitilmemiş olmasını görüyordu. ... Reşit Paşa 1845 Mart’ında, Türkiye için en etkili öğretim ve eğitim yöntemlerini araştırma ile yetkili bir komisyon kurmuştu” (Kaya,1977;73). Ayrıca, yine Tanzimat döneminin eğitim konusundaki önemli olaylarından biri de “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” (1869) adlı bir düzenlemenin çıkarılmasıdır. “... Tanzimat’ın başında ve 1869 Nizamnamesi çıkıncaya kadar, eğitim, bir karmaşa havasında ...”(Sakaoğlu,1991;77) iken, Osmanlı yönetimi ilk kez bu tüzükle eğitim işlerine ciddi biçimde eğilmiştir. Düzensiz, sistemsiz, günün gereksinimlerine göre belirlenmiş kurumlaşma, ilk kez bu tüzükle kurallara bağlandı. Başlıca hükümleri şunlardı (Sakaoğlu,1991;93-94):

İlköğretim zorunludur. Bu aşama okulları sıbyan (ana okulu ve temel eğitim birinci kademe) mahalle ve köy okullarıdır.Rüştiyeler(ikinci kademe) en az 500 haneli kasabalarda açılır. İdadiyeler (ortaokul) 1000 haneli büyükçe merkezlerde açılacaktır. Sultaniler (lise) vilayet merkezlerinde kurulacaktır. İstanbul’da bir Darülfunun (üniversite) bulunacaktır. İstanbul’da ayrıca bir Darülmualimin (erkek öğretmen) bir de Darülmualimat (kız öğretmen) okulu bulunacaktır. Öğretim yöntemleri ve teknikleri geliştirilecek, öğretmenlerin bilgi ve görgüleri artırılabilecektir. Maarif merkez örgütü düzenlenecek, illere şubeleri açılacaktır.Öğrencilerin okulu ve öğretmenleri sevmeleri önlemleri alınacaktır. Okul giderleri için halktan yardım toplanacaktır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden önce de “1824 yılında Sultan Mahmut, ilköğretimin bir devlet sorumluluğu olduğunu kabul ve ilan etmişti ...” (Kaya,1977;72) ama, bu kararın uygulanmasına imkan yoktu. “1869 ...(nizamnamesi ile) Maarif işleri ve ilk öğretim davası teşkilatlandırılmak istenildi ise de nizamname hükümleri, türlü sebepler yüzünden geniş ölçüde gerçekleştirilemedi. Bütün gayretlere rağmen imparatorluk içinde

esaslı ve köklü, köylere kadar yayılan bir ilk öğretim cihazı kurulamadı. Çalışmaların sonucu büyükçe merkezlerde açılabilen ilk ve orta dereceli okullardan ileri geçemedi. Bunların açılıp işletilmeleri de mahalli teşekküllerin anlayış ve tutuşlarına, onların temin edebilecekleri mali imkanlara bırakıldı” (Tonguç,1944;6). İşte bu mali imkanlar nedeniyle, çoğu şehirlerde olmak üzere tanzimat eğitimcilerinin yeni ilkokulları “Usul-ü Cedide Mektepleri” de yaygınlaştıramamıştır. Sonuçta, başlatılan reform hareketleri ile açılan yeni okulların hem etki alanı sınırlı kalmış, yaygınlaştırılma olanağı olamamış, hem de medrese sisteminin etkisi sürdüğü için, modern okullar ve medreseler arasındaki ikilik başat özellik olarak belirmiştir.

Tanzimat dönemine ilişkin değerlendirmeyi, Lewis, şöyle yapmaktadır: Tanzimatçılar, aceleyle tasviye edilen zemin üzerinde yeni bir yapı dikmeye çabaladılar fakat, aşına olmadıkları bir tarz ve malzeme, hünersiz ve kızgın işçi, yabancı ve dolayısıyla güvenilmeyen ustabaşılar ile veya bunlarsız çalışıyorlardı. Bununla beraber, bir çok şeyler başardılar. Ondokuzuncu ve yirminci yüzyıllar dünyasında, Türkiye ya modernleşmek ya da mahvolmak durumundaydı; Tanzimatçılar da, bütün başarısızlıklarıyla birlikte, daha sonra yapılacak olan daha köklü modernleşme için zorunlu temeli kurdular. Hukuki ve idari reformları çok kez yanlış anlaşılmiş ve yeteneksiz uygulanmıştı. Muhtemelen en büyük başarıları eğitimde oldu. Kurulan okullarda, yeni bir ruh ve gerçekler hakkında yeni ve açık bir anlayışla, yeni bir okumuş elit, yavaş yavaş ve zahmetle yetişti. Reformcuların karşılaştıkları güçlükler muazzamdı . Reformların kızgınlık ve hoşnutsuzluk uyandıracak pek çok yanı vardı ama,1871'e varıldığı zaman reform, basit bir geçmişe dönüş politikasını imkansız kılacak kadar yol almış bulunuyordu, iyi veya kötü Türkiye'nin önündeki tek yol, modernleşme ve Batılılaşma yoluydu (Lewis,1970;126-127).

Bu yolda, Tanzimat “...yeni eğitim sistemi için atılımlar yapan, ama bu atılımların yeterli düzeyde yaygınlaştırılmadığı bir dönem olmuştur. Yaygınlaştırılmanın başarmamasında, eğitimin alt yapısının kurulmamış olması kadar, Müslüman kesim içinde bu eğitime destek sağlayacak sınıfsal yapı dönüşümlerinin yeterli derinliğe ulaşamaması da etken olmuştur. Hem eğitimin alt yapısındaki güçlenme, hem de Müslüman milletler içinde modern eğitimi destekleyecek sınıfların belirmesi, ancak I.Meşrutiyet sonrasında gerçekleşecektir (Tekeli,1985;470).

I.Meşrutiyet döneminde, bir sistem değişikliğinden çok, uygulamaya geçirilememiş olan 1869 nizamnamesinin uygulamaya geçirilmesi görülmektedir.Ancak, bu uygulamada imparatorluk içindeki toplumsal gelişmenin eğitim sistemine yansımaları gösteren ilginç ipuçları vardır. Bunlardan birincisi, Müslüman kesimde daha çok rüştiyeler düzeyinde bir özel okul furçasının başlamasıdır. Özel okulların sayısındaki bu artış, devletin eğitim

konusunda öncülük yapamadığını göstermektedir. İkinci özellik, Tanzimat döneminde daha çok merkezde kalan eğitim gelişmelerinin tüm imparatorluğa yaygınlaştırılmasıdır. Rüştiyeler, idadiler ve sultanilerden meydana gelen ilk ve orta öğretim kurumları, tüm imparatorluğu kaplar hale gelmiştir. Eğitimin yaygınlaşması, bürokrasinin de yaygınlaşmasına bağlıydı. Bu dönemde de meslek okulları ve yüksek okullar açılmaya devam etmişti. Üçüncü bir özellik olarak Hukuk Mektebi'nin de kurulması, ilmiyenin kaybeden sınıf olduğunu gösterdiği için önemlidir. Dördüncü olarak, mülkiye mühendisi veya sivil mühendis yetiştirilmesi, önemli kısmı yabancı sermaye eliyle yapılmış olsa da devletin demiryolu, yol, sulama vb. alt yapı geliştirme eğilimiyle, teknik personeli yetiştirilmesi için Hendese-i Mülkiye'nin kurulmasıyla sonuçlanacaktır. Ayrıca, eğitimin yaygınlaştırılması ve çeşitlenmesi, bir üst eğitim kurumuna duyulan gereksinimi arttırmış, Avrupa'ya öğrenci gönderme ve ülke içinde üniversite kurulması -yeniden- gündeme gelmiştir (Tekeli,1985;471-472).

1908'e, II.Meşrutiyete kadar, (1878-1908 arası mutlakiyet dönemi olarak adlandırılır), her ne kadar bir çok meslek ve sanat okulu açılmış, yerli ve yabancı özel eğitimde büyük gelişmeler olmuş, genel eğitimde ve okulların yaygınlaşmasında önemli gelişmeler kaydedilmiş, öğretmenliğin meslekleşmesine dönük -kağıt üzerinde kalmış olmakla birlikte- hukuki düzenlemelere başlanmış sa da, nicelik bakımından gözlenen başarılar, eğitimin niteliğini yükseltmek gibi bir amaçla beraber yürütülmemiştir. Aksine, okullar, öğretmenler, programlar, kitaplar, basın sıkı bir denetim altına alınmış, yeni düşünceler engellenmeye çalışılmıştır (Kaya,1993;196).

II.Meşrutiyet döneminde, devrimin getirdiği canlı siyasal yaşantı içinde eğitim sorunları da önemli yer tutmuştu. Eğitime ilişkin strateji sorunları ve eğitim felsefesi, siyasal gündemde ön planda tartışılan konular olmuştur. İlköğretimin parasız ve zorunlu olması, ilköğretim için özel vergilerin konması, tevhid-i tedrisat yolunda bazı adımların atılması, eğitimin ulusallaştırılmasına çalışılması, kadınların eğitiminin yaygınlaştırılması gibi konulara önem verilmiştir. Kısa bir değerlendirme ile, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim atılımlarına ilişkin düşüncelerin geliştiği ve denendiği bir hazırlık devresi olarak nitelendirilen (Tekeli,1985;473) II.Meşrutiyet döneminde temel slogan 'devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır!' olmuştu. Ama, bu yargı, yıkılma süreciyle çakıştığından sonuç hüsrandı. 1908 ile 1918 arasında savaşlarda eğitim kadroları ve genç öğretmenler de eridi ama, bu gerçek eğitim tartışmalarının en yoğun biçimde sürdürülmesini engellemedi. Sonuçta, Meşrutiyet, Cumhuriyet'e kapılarına kilit vurulmuş okullarla ulusal eğitim felsefesini bıraktı (Sakaoğlu,1991;125).

Cumhuriyet'in devraldığı ulusal eğitim anlayışının oluşmasında ise, dönemin uygulamalarını eleştiren düşün ve siyaset alanında etkileri olan, Ziya Gökalp,Emrullah Efendi, M.Satı, Tefik Fikret, Mehmet Akif, Ethem Nejat, Prens Sabahattin ve İ.H.Baltacıoğlu gibi önemli isimler etkili olmuştur. Bunların herbirini görüşlerine yer verilemediğinden, birkaçını örneklemek gerekirse;

Gökalp'e göre, Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran özel bir durum var: " Türkiye'de vatan için, en zararlı adamlar, medrese yahut okuldan pay alanlardır. Meşrutiyetin ilanından beri gördüğümüz bir çok vakalar, bu paradoksal hakikati doğrulamaktadır. Bu vakalardan çıkan netice şudur: Türkiye'de medrese ve okul, terbiye ettiği fertlerin ahlak ve karakterini bozuyor. ...bunun tek sebebi var: Bu sebep, diğer milletlerin maarifi, milli bir mahiyette olduğu halde, bizim maarifimizin kosmopolit bir halde bulunmasıdır. (Bunu anlamak için)...İstanbul'daki kitapçı dükkanları ile öğretim yerlerine, sınıflayıcı bir bakışla bakmak kafidir. Birincisi sahaflar, ikincisi Beyoğlu kitapçıları, üçüncüsü Babıali caddesindeki kitapçılar. ...Öğretim yerleri de kitapçı dükkanlarına simetrik olarak üçtür: Medreseler,yabancı okullar, Tanzimat okulları. ... Bu üç öğretim yerinin birbirinden farkları o kadar barizdir ki, herhangi bir Türk ile on dakika görüşmeniz, onun hangi öğretim yerinden yetişmiş olduğunu anlamana kafi gelir. (Farklarına rağmen, ortak özellikleri ise)Oralarda yetişen sofi,levanten,tanzimatçı tiplerinin üçünde de karakter göremezsiniz. Memleketimizin en büyük hastalığı, birbiriyle anlaşamayan bu üç türlü zihniyetle idare olunması ve ne yazık ki, bu zümrelerden üçünün de karakterden mahrum bulunmasıdır" (Gökalp, 1973;171-172). Ayrıca, yalnızca farklı esaslara dayalı eğitim kurumlarının var olduğunu belirtmesi değil, halk-aydın ikiliğini yabancılaşma olgusu çerçevesinde vurgulaması da Gökalp'te önemlidir. Halk-aydın ikiliği "Gökalp, bu kültür ikiliğini, Tanzimattan sonra Batı modeli eğitim kurumlarının açılması ve Batıyla olan kültürel ilişkilerin artmasıyla ortaya çıkan elitlere bağlamaktadır. Yabancılaşma, aydının halktan uzaklaşma sürecinde ortaya çıkmaktadır. ... Gökalp'e göre, halk milli kültüre sahiptir; aydınlar ise medeniyetten pay almışlardır. Bunların aralarında bir diyalogun kurulması gerekmektedir. ...Toplumun kalkınabilmesi ve güçlü olabilmesi için aydınların hem manevi kültüre sahip çıkması, hem de maddi kültüre açık olması gerekir. Aydınlar milli kültürle yabancılaşmamak için 'millî' olmalıdırlar. Bunun yanısıra, halkta canlı bir şekilde yaşayan kültürel değerleri, 'hars'ı aydınlar incelemeli ve öğrenmelidirler. Gökalp'in 'halka doğru' olarak ifade ettiği formül budur. Aydınlar medeniyeti halka götürürken, onda yaşayan milli kültürü de almak durumundadırlar.Çünkü halk milli kültürün canlı bir müzesidir" (Erkal,1984;15-16). İşte Gökalp, bu nedenle milli maarif, milli terbiye üzerinde durulması gerektiğini ısrarla savunur. Ona göre, "...terbiye'nin gayesi ... fertlerin milli kültürü benimsemesi olmalıdır" (Gökalp,

1973;45). Eğitimi bireylerin doğal ve toplumsal çevreye uydurulması olarak anlayan Gökalp, mürebbi ve öğretmenin de farklı kavramlar olduğunu belirtmektedir: "...mürebbi (educateur) milliyetin temsilcisi olduğu gibi, öğretmen (instructeur) de modernliğin örneğidir. Terbiyenin gayesi millilik olduğu gibi. öğretimin hedefi de modernlik olmalıdır" (Gökalp,1973;63)."Eğitim etkinliğini kültür olayına bağlayan Gökalp, düşüncelerinin özünü, şu cümlede en yalın biçimde belirtmiştir: 'Milli eğitim ve modern öğretim: İşte öğretim alanında güdülecek amaç!' (Gökalp,1972;138).

Gökalp'in çalışmanın konusu açısından belki de en önemli görüşü, fırsat eşitliğine ilişkin olanıdır. "Zeki fertleri rençberlik eden ve gabi (anlayışsız , bön) fertleri en mühim müesseselerin başına geçen bir cemiyet hiç medeniyette ve intizamda yükselebilir mi diye soran Gökalp, her çocuğun özellikle beslenme ve eğitim açısından dünyaya gelir gelmez müsavi haklara sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Böylece fırsat eşitliğini savunan ve koşulların eşitliğine kadar gidemeyen Gökalp, ...doğal eşitsizliklerin, yapay eşitsizliklerin kaldırılmasıyla bile varlığını sürdüreceğini, ancak bunların eğitim ve öğretim ile azaltılabileceğini de sözlerine eklemektedir" (Parla,1989;100).

Satı,"Meşrutiyet'ten sonra maarifte eğitim sisteminde ilk modern hareketi uyandırdı ...Fenn-i Terbiyesi ...pedagoji ve eğitim ilminde Türkiye'de ilk kitaptır. Skolastik öğretime, eski okul sistemine karşı çıkan, eski okul binaları yerine yeni öğretim ve yeni okulun konması fikrini en çok savunan Satı, bu kitabın önsözünde şöyle diyor:'Alman,Japon vb. inkılap yapmış milletler bu işi ilkokul eğitimine borçludurlar. Maarifin öncüleri ilkokul hocalardır, zira ilkokul olmasa başka yüksek okullar olamazdı..." (Ülken,1979; 175 ve 181).

Oysa Emrullah Efendi, "Tuba Ağacı Nazariyesi" ile bilinir ve Satı'nın savunduğu görüşün tam tersini savunur. Ona göre,"eğitimde yenileşme ve düzenlemeye aşağıdan (ilköğretimden) değil, yukarıdan (Darülfünundan) başlanmalıdır. Cenetteki Tuba Ağacının kökleri yukarıda, dalları aşağıdadır. Bizim eğitimimiz de yukarıdan aşağıya geliştirilebilir. Çünkü bizde önce bilimsel zihniyet kurup geliştirmek gerklidir:Bunu da Darülfunun yapabilir" (Kaya,1993;262).

Türkiye'de bireyci ekolü temsil eden önemli isim Prens Sabahattin'in,Türkiye Nasıl Kurtarılabilir adlı kitabı, görüşleri bakımından üzerinde durulan eseridir. "Ona göre, gerek köylü ve gerek kentli ailelerimiz, çocuklarını bağımsız bir hayata hazırlamıyor, onlara özel çalışma ve girişkenliklerine dayanarak yaşamak ve yükselebilmek gücünü veremiyor, tersine onlarda hayat güçlüklerini çözmek için hep bir dayanak aramak eğilimi meydana getiriyor. ...Tanzimat hareketleriyle girişilen ıslahatların hiç bir olumlu yanı olmadığını ileri süren

Prens, nasıl ki Tanzimat, ülkemiz için bireycilik alanında yeni toplumlara doğru gelişme, toplumumuzu sosyal mutluluğa ulaştıran yolu getirdiğini gösterecek bir belirti olamıyorsa, okullarımız da bunu sağlayacak yeni bir eğitimin ülkeye girdiğini gösterecek bir belirti değil savındadır. ...Osmanlıdaki öğretimin, tamamen yönetsel ve siyasal etkinin altında devam ettiğini vurgulayan Prens, yürütülen eğitim siyasasının toplumsal yapımıza uygun olmadığı sonucuna ulaşır. Eğitim ve öğretimin, tamamen çalışma yaşamına yönelik olmasını savunuyor. ... Kısacası Prens Sabahattin, kapitalist düzenin gerektirdiği, bireyci ve bağımsız kişileri yetiştiren Batı tipi bir eğitim ve öğretim istemektedir” (Kongar,1982;121-122). İnsan toplumlarının gelişmesinin ‘selection sociale’, kanununa bağlı olduğunu ileri süren Prens Sabahattin’e göre, “...hangi toplumda fert daha müteşebbis, daha müstahsil ve daha müstakil ise, o cemiyet de o nisbette hür ve medeni, kuvvetli ve müterakki oluyor. Bundan dolayı da en kat’i bir ihtiyaç, erkek, kadın, cins ve mezhep ayırmadan bütün mekteplerimizi müteşebbis ve müstahsil insanlar yetiştirecek bir hale getirmeği emrediyor” (Ege,1977;241). Prens Sabahattin’in girişimci ve üretici insanlar yetiştirilmesini çok kesin bir ihtiyaç olarak görmesi, yeni okul anlayışı bakımından çok anlamlıdır.

Baltacıoğlu ise, “...okulu, okulun eğitim süresini, program ve ders kitaplarının mahiyetini, çevre ve çevrenin ihtiyaçları meydana getirir düşüncesindedir. ...ezbere dayalı okul anlayışına karşıdır” (Tozlu,1989;88-89). Baltacıoğlu, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin eğitim anlayışlarını, okulları yaşatan çevreyi ve bu çevredeki hayat felsefesini dikkate almadıkları için eleştirerek, toplumun değişmesine bağlı olarak, ‘yeni adam’ anlayışının zorunlu olduğunu belirtir. Bu çerçevede ilkokulların artık işe dönük olması gerektiğini vurgular. Ona göre, ilkokullar millileşmeyi ve teknikleşmeyi sağlamalıdır (Tozlu,1989;94-95). Köy eğitimi üzerinde de duran Baltacıoğlu, yalnızca Tanzimat ve Meşrutiyet maarifini değil, Cumhuriyet maarifini de eleştirir: “... bu devrin maarifinin ana kaideleri hür, eşitçi,ladini, ahlaki,bedii,ilmi ve iktisadi prensipler üzerine (kurulması gerektiğini savunur ve)... bütün bunların, Cumhuriyet devrinin pedagoji anlayışı ile yapılması mümkün olmadı diyerek, ...devrin şartlarına göre yapılması gereken devrimi şöyle açıklar:Benim aradığım pedagoji ne Tanzimat pedagojisi, ne Meşrutiyet pedagojisidir, ne de cumhuriyet pedagojisidir. Benim aradığım pedagoji atom devrine yakışan yaratıcı insanı yaratıcı Türk’ü yetiştiren yaratıcı pedagojidir” (Tozlu,1989;120).Baltacıoğlu’nun olmasını istediği yaratıcı insanı yetiştiren pedagoji belki günümüzde daha şiddetli bir istek olarak karşımızdadır.

Ancak, olumsuzlukları, eksiklikleri bir yana Cumhuriyet dönemi eğitimi, önceki dönemlere oranla anlamlı değişimleri, önemli gelişmeleri içermektedir. Cumhuriyet öncesi

eğitimin genel nitelikleri üzerinde durduktan sonra, Cumhuriyet dönemi eğitimine ilişkin olarak şunları belirtmek mümkündür.

II. CUMHURİYET'İN İLK YILLARINDA EĞİTİM

Cumhuriyet kurulmadan önce, imparatorluktan Cumhuriyete geçiş sürecini, kurtuluş savaşı yıllarında eğitimi ele almak gerekir.

Kurtuluş Savaşı yıllarında ve daha önceki savaşlar boyunca, kuşkusuz eğitim konusunda bir şeyler yapılamazdı. Ülkenin içinde bulunduğu siyasal ve ekonomik durum, herhangi bir etkinliğe uygun olmadığı gibi, tümüyle var olma mücadelesiydi. “Ulusal Kurtuluş Savaşı döneminde (1919-1922), Ankara hükümetinin eğitime yeterince ağırlık verip kurumsal çalışmalara girişmesi sözkonusu değildir. Böyle bir şey beklemek bile haksızlık olur. Temel sorun, askersel yolla siyasal kurtuluşu sağlamak olduğu için, sıcak savaşın içinde eğitim gibi uzun erimli bir konuyla ayrıntılı olarak uğraşmak pek mümkün olmamıştır. Ancak, bu ortamda bile, eğitime dönük olarak yapılan çalışmalar, kurtuluştan sonra konu üzerinde ne denli önemle durulacağına bir güvencesidir” (Sağ,1990;12). Bu türlü değerlendirmelere yol açan belki de en önemli olay, 1921’de toplanan şuradır. 15 Temmuz 1921’de Ankara’da toplanan şurada Atatürk’ün öğretmenlere yaptığı konuşmada (MEB,1946;3-5) “Asırların mahmum olduğu (yüklemiş olduğu) derin bir ihmali idarenin bünyeyi devlette vücuda getirdiği yaraları tedavi için masruf olacak (harcanacak) himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda ibraz etmemiz lazımdır” derken, eğitime verilecek eğitimi vurgulamaktadır. Yine aynı şurada, eğitim anlayışını da şöyle dile getirmişti: “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında (gerilemesinde) en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken eski devrin hurafatından ve evsafi fitriyemizle hiç de münasabeti olmıyan yabancı fikirlerden, şarktan ve garbtan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciyeyi milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü davayı millimizin inkişafı tammı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Laalettayın bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrup neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür (Hareseti fikriye) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir” Görüldüğü gibi, ulusal eğitim, gelişme için eğitime duyulan ihtiyaç ve ulusal özelliklerimize uygun eğitim de konuşmada vurgulanan önemli konulardan olmuştur. Ayrıca bu önemli konularda güven verici tavrı da görülmektedir. “Silahla olduğu gibi dimağ ile de mücadele mecburiyetinde olan milletimizin birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem

yoktur” Atatürk’ün bu sözlerini silahlı ordu ile silahsız orduyu, yani öğretmenleri yanyana düşünmesi olarak anlamlandırmak da mümkündür. Barışta silahsız ordunun savaşı başlamıştı. Öğretmen ordusu için de bir noktada savaş bitti demek yoktu (Tanyol,1988;9).

Yine, Cumhuriyet kurulmadan önce, 1 Mart 1922’de TBMM’ni açarken yaptığı bir başka konuşmada da hedefi belirtmektedir: “... köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki malumat vermek ve ameli erbaayı öğretmek maarif programımızın ilk hedefidir” (MEB,1946;6). Birinci İcra Vekilleri Heyeti (3 Mayıs 1920- 24 Ocak 1921) TBMM Reisi Mustafa Kemal Paşa’nın başkanlığındaki programında eğitim politikası şöyle belirlenmişti: Amaç,çocuklara verilecek eğitimi dini ve milli bir hale koymak ve onlara hayat savaşında başarılı, teşebbüs gücü ve kendine güven gibi özellikleri verecek, üretici fikir ve bilinç uyandıracak yüksek bir dereceye ulaştırmak; resmi eğitimi, bilimsel, modern biçimde yeniden düzenlemek, programlarını düzeltmek, milletın karakterine, iklim ve coğrafi şartlara, sosyal ve tarihi geleneklerimize uygun bilimsel ders kitapları oluşturmak; halk kütlesinden sözlük leri toplayarak dilimizin büyük sözlüğünü yapmak; milli ruhu arttırıcı tarihi, edebi ve sosyal eserleri erbabına yazdırmak; doğu ve batının bilim ve fennine ait eserlerini dilimize çevirmek; kısacası, bir milletin hayat varlığını koruması için en önemli etken olan maarif unsuruna dikkat ve özel bir gayretle çalışmaktır (Erdilek,1985;969).

Hükümet programında belirlenen eğitim politikası ve amacına yönelik kurumsal düzenlemeler, daha sonra gelecektir. Her ne kadar hükümet kurulup, programını -eğitim politikasını- sunmuşsa da, İstanbul hükümeti resmen ortadan kalkmamıştı, Bakanlık bina,arşiv, dosyaları ve memurları İstanbul’da bulunuyordu. Bunu, Başgöz ve Wilson olumlu değerlendirmektedir: “ Her şeyi yeni baştan ve yoktan kurmak gerekmektedir. Ankara hükümetinin bütün bu yokluklar içinde büyük bir avantajı vardır. İdealist ve memleketini gerçekten seven aydınlar seçilip Ankara’ya gelmektedir. Bakanlığın merkezdeki örgütlenmesinde bu idealist ruh açıkca kendini gösteriyor” (Başgöz ve Wilson,1968;59).

Ancak ne idealist ruh ne de amaçların çok yerinde saptanmış olması, o dönemdeki eğitim problemlerinin ağırlığını hafifletebilirdi. Milli Eğitim Bakanı Rıza Nur, (14 Temmuz 1920’de) “...bugün yalnız Ankara’da değil, bir çok yerlerde, maattessüf, mektep lağvı ...hastalığı vukubulmuş. Kimi yerde darülmualimini, kimi yerde idadi mektebini, kimi yerde bilmem sultaniyi lağvedip duruyorlar. Bunu bazan vali yapıyor. Bazan ahali istiyor, yapıyor, bazan da mutasarrıf yapıyor. Yani maarife bir salgın gelmiş...” (MEB,1946;154) diyor. Bu salgında en önemli etken masrafları olmuştu. Bakan, kimi öğretmen okullarında öğretmenlere maaş verilmesi konusunda ve öğrenci sayıları azalan okulların masraflarını

karşılama konusunda kendisine iletilen problemlere değinerek, bunlara rağmen çözümün okulları kapatmak olmadığını, okullardaki öğrenci azlığını ya da eğitimin yapılamamasını tedavi etmek gerektiğini ileri sürmektedir. Yine de, eğitim alanındaki mali sıkıntılar, ülkenin bozuk ekonomik durumunun yansımından başka bir şey değildi.

Osmanlılardan devralınan ekonomik birikimi, özetlemek gerekirse, Osmanlılarda sanayi son derece az gelişmişti. Kurulmuş olan güçsüz sanayi ise ya Müslüman olmayan azınlıkların ya da doğrudan doğruya yabancıların denetimi altındaydı. Ticaret etkinlikleri de aynı durumdaydı. Ülke 'kapitülasyon'ların denetimine girmişti. Hükümetin gümrük vergileri bile değiştirme yetkisi yoktu. Dış borçlar, ülkeyi batıracak bir düzeye ulaşmıştı. Mali batıştan sonra kurulan 'Düyun-u Umumiye' yönetimi kamu gelirlerinin bir kısmını doğrudan alan, devlet içinde devlet niteliği taşıyan bir örgüt durumu kazanmıştı (Kongar, 1981;72). Nüfusun çok önemli bir bölümünü oluşturan köylülerden alınan vergiler de başka bir sıkıntıyı oluşturuyordu.

Kurtuluş Savaşı yıllarında vergi gelirlerinin en büyük kısmını çiftçilerden alınan aşar vergisi teşkil ediyordu. Tarım ürünlerinden hasat sırasında onda bir oranında aynı olarak alınan bu verginin tahsili, artırma yolu ile mültezimlere bırakılmıştı. Mültezimler genellikle bölgenin tefeci ve tüccarları içinden çıkardı. Bu bakımdan aşar vergisi pratikte mevcut sömürü ilişkilerini pekiştirdiği gibi, devlet sömürsünü de ilave ediyordu. Köylülerin verdikleri aşardan ibaret değildi. Yol vergisi, ağnam (hayvan) vergisi ve maarif hissesi gibi başka vergiler de veriyorlardı. Yol vergisini köylüler ya angarya şeklinde, veya tefeciye borçlanarak ödüyorlardı. Hayvanlar vergisi de orta ve küçük toprak sahipleri üzerinde büyük bir yükü. Eğitim vergisi, Osmanlılardan miras kalmıştı. Halkın, il genel kurulları aracılığıyla, belli bir oranda eğitim harcamalarına katılmasını düzenleyen bu kanun il genel meclisinde hakim olan eşrafın keyfi uygulamalarına uygundu (Timur,1993;75-78).Bu koşullarda eğitimin gelişebilmesini düşünebilmek hayalcilik olurdu.

Cumhuriyet kurulmadan önce eğitimin durumuna sayısal verilerle bakıldığında da karşılaşılan durum iç açıcı değildi. 1920'lerde (1927'de ilk genel nüfus sayımı yapılana dek), ilk, orta ve lise düzeyinde ne kadar okul, öğrenci ve öğretmen bulunduğu konusunda güvenilir sayılar yoktur. Üstelik, varlığından sözedilen kimi okulların da kapalı olduğu belirtilmektedir.Öğretmenlerin kökenleri (öğretmen okulu mu medrese kökenli mi olduğu konusunda) ile ne kadarının köylerde olduğu gibi konularda değerlendirme yapmaya olanak vermeyen birtakım sayısal veriler de İstanbul ve Ankara merkezlerinin varlığı nedeniyle yetersiz bulunmaktadır. Yine de 1923 yılı sonunda sahip olunan eğitim-öğretim olanakları şu tabloyu veriyordu:

1923 Yılı İtibariyle İlk ve Orta Öğretimin Sayısal Durumu

	Okul	Öğretmen	Öğrenci	Öğrenci sayısının genel nüfusa oranı %
İlköğretim	4894	10238	341941	2.8
Ortaokul	72	796	5905	0.05
Lise	23	513	1241	0.01
Meslek Ok.	64	583	6547	0.054
	5053	12130	355634	2.96

Alındığı yer: (Sakaoğlu,1992;21)

Cumhuriyet ilan edildiği sırada okur-yazar nüfus ve bunun genel nüfusa oranı konusunda veriler yoktur. Ancak, şu söylenebilmektedir: Saltanattan Cumhuriyete geçişte, kadınların ve kızların yüzde 98' i ümmi olmak üzere 12 milyon nüfusun ancak 1 milyonu 'okur-yazarım' diyebiliyor, 355 bin çocuk ve genç de imkanları, şartları birbirinden çok farklı ama ortak adları 'mektep' olan eğitim kurumlarına devam edebiliyordu. Görevdeki 12 bin öğretmenin ise, en iyimser tahminlerle ancak 3-4 bini Muallim Mektebi, Sultani, İdadi çukuşlu, diğlerleri ise medreseden yetişme veya ilkokul öğrenimliydi (Sakaoğlu, 1992;22).

Bu durumda, eğitim alanındaki durumun ciddiliği ve yapılacak olanların önemi konusunda fazla bir şey söylemeye gerek yoktur. Zaten Tanyol'un da belirttiği gibi (Tanyol,1988;9), gerek Osmanlı ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda ilginç bir benzerlik vardır. Her ikisinde de öğretim ve eğitim ön planda rol oynamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin çekirdeğini oluşturan Kurtuluş Savaşının ilk icra heyeti programında maarif önemli bir yer tutuyordu. Atatürk'ün başkanlığında toplanan ilk TBMM'nin öncelik tanıdığı konuların başında eğitim sorunu geliyordu. Son derece düşük olan okur-yazar oranının yükseltilmesi, eğitim ve öğretimin bir sisteme bağlanması, tartışılan konulardandı.

Atatürk'ün çeşitli vesilelerle yaptığı konuşmalarda da görülebildiği gibi, Cumhuriyet eğitiminin amacı, öğretmenlerin gerçek zaferi kazanacakları ortamı yaratmaktır. "Ordularımızın ihraz ettiği zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırladı...Hakiki zaferi siz ihraz ve idame edeceksiniz ve behemehal muvaffak olacaksınız. Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım, sizi takip edeceğiz. Ve sizin tesaduf edeceğiniz mevani kıracağız" (MEB,1946;19). Bu konuşmasında belirttiği gibi, öğretmen ordusunun

karşısına çıkabilecek engelleri ortadan kaldırma amacına yönelik düzenlemelerin başında da, Tanzimattan beri süregelen ikiliği ortadan kaldırmak gelmektedir.

Osmanlı devlet adamları, Batı örneğine uygun eğitim kurumları geliştirmeye çalışırken, eski Medrese sistemine uzun süre dokunmamışlar, ... Diğer öğretim kurumları yanında, geleneksel yapısını koruyan, iskolastik öğretim yöntemleriyle ve yorumcu çeviri yoluyla Arapça metinlerden dini ve şer' i konularda öğretim yapan ve klasik öğretimin her üç basamağını da içine alan Medrese sistemi, yapısında ve programında bazı değişikliklere gidilmesine rağmen Tevhidi Tedrisat'a kadar varlığını sürdürmüştür (Sencer,1967-68;67).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte, eğitim konusunda yapılan yeniliklerin başında Tevhid-i Tedrisat Kanunu gelmektedir.Cumhuriyet'in ilanından 3 Mart 1924 tarihine kadar, biri dini eğitim temeline dayalı Şer' iye ve Evkaf Vekaletine veya özel vakıflara bağlı medrese ve mektepler, diğeri Maarif Vekaletine bağlı laik okullar olmak üzere iki tip eğitim sistem ve anlayışı devam etmiştir. 430 Sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretimde birlik sağlanarak, 1839 dan beri süregelen eğitimde ikiliğe son verilmiş ve tamamen batılı ve laik eğitim, Cumhuriyet Türkiyesi'nde temel olmuştur (DİE,1973;436).

1924 yılında, bir yıl önce Atatürk'ün 'Terbiye ve tedriste vahdetin lüzumundan söz açarak haber verdiği 'Tevhidi Tedrisat' (Öğretim Birliği) Kanunu'nun çıkarılması daha sonra okul programlarının laikleştirilmesi, Atatürk Devrimlerinin eğitim ve öğretim alanındaki ilk belirtileri olmuştur. Gerçekten, Cumhuriyet Dönemine kadar çeşitli kurumlarca yönetilmekte olan okullar, 'Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla 'Milli Eğitim Vekaleti'ne aktarılmış ve böylelikle yurt sınırları içindeki bütün ilkokullarda öğretim birliği sağlanmıştır (Sencer,1967-68;83).

Tevhidi Tedrisat Kanunu, şu bakımdan önemlidir: "Osmanlı eğitiminin gelişmesinin ilginç bir yönü de, yeni eğitim kurumları geliştirilirken eskilerine dokunulmamış olmasıdır. Batı eğitimine dayanarak kurulan okullar ve medreseler aynı zamanda, birbirlerini etkilemeden varlıklarını devam ettirmişlerdir. ... Milliyetçi kadro siyasi otoritesini kurduğu zaman milli eğitim karışık bir manzara arz ediyordu. Osmanlı İmparatorluğu'ndan tevarüs edilen düzensizlik savaş dolayısıyla daha da artmıştı. ...Eğitimin muhtevasını milliyetçi gayelere uygun şekilde değiştirmek, eğitim imkanlarını yaymak için Cumhuriyet hükümetinde (daha Cumhuriyet ilan edilmeden, 1920'de) Maarif Vekaleti kurulmuş ve medrese dışındaki resmi okullar vekaletine bağlanmıştı. ... Yeni rejim için eğitimin temeli ve gayesi milliyetçilikti (Turan,1969;84-85). Bu nedenle de yeni milliyetçi kadro, gelecek nesilleri milli devlet ve milliyetçilik kavramlarını benimsemiş olarak yetiştirmeyi, rejimin

devamı için gerekli görmüş, dinin eğitimdeki yeri kısa zamanda yok denecek kadar azaltılmıştır.

Eğitimde birliğin, eğitim öğretim alanındaki ikiliği sona erdiren bir yasa ile sağlanması, ümmet toplumundan millet toplumuna geçme çabasında olan Cumhuriyet Türkiye'si için dinsel nitelikli eğitimi kabul etmemeyi kurumsal düzeyde gösterdiği için önemli bir adımdır. Ancak, bu alanda atılan önemli adımlardan biridir. Teokratik Osmanlı düzeninden milliyetçi Cumhuriyet düzenine geçme, askeri alanda Sevr antlaşmasını kabul etmeme, Kurtuluş Savaşını verme, bağımsız ulus devlet olma mücadelesi olarak belirirken, kültürel alanda yeni toplum yapısını oluşturacak kültürel reformları yaşama geçirebilme mücadelesi olarak belirtilmiştir. Burada asıl önemli olanın kültürel alanda girilen mücadele olduğu vurgulanmalıdır. Çünkü yeni toplum biçimi ve toplumsal yapının hedeflenen değişmesi, kültürel alanda başarılabilecek olanlara bağlıdır. Siyasal alanda Cumhuriyet'i ilan etmek ve toplumu Batı tipi toplum örneğine göre yeniden kurmak gibi üst yapısal değişmelerle yapılmak istenen, dinsel nitelikli kurum ve ilişkilerle aynı zamanda var olan -ancak öykünme niteliği ağır basan- Batı örneğinde kurulmaya çalışılan kurumların yarattığı "ikili yapı"yı ortadan kaldırmaktır. Yön çizilmiş, toplum bu yönde kültürel alanda atılacak adımlarla biçimlendirilmek istenmişti. Bu konuda Tevhid-i Tedrisat Kanunu dışında, bu kanunla aynı yılda gerçekleştirilen Hilafetin kaldırılması, Tekke ve Türbelerin kapatılması (1925), uluslararası saat ve takvim kullanılmasına ilişkin yasa (1925), uluslararası rakam sisteminin kabulü (1928) ve Latin harflerinin kabulü (1928) gibi önemli adımlar vardır. Bunların arasında en önemlisi, Latin harflerinin kabul edilmesidir. Çünkü, çok düşük bir oranda olan okuma-yazma oranı da Latin harflerini kabul etmekle sıfıra yakın bir duruma geliyor, eğitim alanındaki seferberliğe -neredeyse- sıfır noktasından başlanıyordu.

İlk nüfus sayımı 1927 yılında yapıldığından, 1927 yılı öncesi Türkiye nüfusu konusunda kesin bilgiler bulunmamakla birlikte, kaynaklar 1923 yılında tahmini olarak 12.500.000 sayısını vermektedir. DİE. istatistiklerinden elde edilen bilgilere göre 1927 yılında okuma yazma bilmeyen nüfus 12.517.992 olup, okuma yazma bilenlerin sayısı 1.111.496'dır. Bu yıl okuma yazma oranı yaklaşık %12'dir. 1 Ekim 1928'de yeni Türk harfleri hakkındaki Kanunun yürürlüğe girmesiyle, bir günde okuma yazma oranı sıfıra yakın bir düzeye inmiş, Millet Mektepleri Talimatnamesi ile ilan edilen okuma yazma seferberliği sonucunda 1928-1929 yıllarında yarım milyondan fazla kişiye okuma yazma belgesi verilmiştir (Kalaycı, 1988; 39). Millet mektepleri ve Halkevleri bu alandaki mücadelenin öğeleri olarak düşünülmüştür.

Ulus okulları (Millet mektepleri) ve halk odaları hareketine, Atatürk'ün başöğretmenliğinde genişlemiştir. Çıkarılan yönetmeliğe göre köylerde 12-45, kentlerde 16-45 yaşları arasındaki kadın, erkek tüm yurttaşların okuma-yazma belgesi alması zorunlu kılınmıştır. Ulus okulları hareketi beş-altı yıl sonra tavsamağa başlamıştır. 1930 yılında, yurttaşların öğrendiklerini unutmamaları, okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri amacıyla Halk Okuma Odaları açılmaya başlanmıştır. Bu odalardan önceleri yalnızca ulus okuluna gidenlerin yararlanması öngörülmüşse de sonradan herkese açık tutulmuşlardır. Oda sayısı bir ara 1936'da 500'e yükselmişken, 1949'da 60'a düşmüştür. Devrimleri yaymak, kökleştirmek, halkı toplumsal, kültürel açıdan geliştirmek amacıyla kurulan halkevleri, halk derslikleri, kursları, kitaplık, yayım, köycülük, dil ve yazın, tarih ve müze, sosyal yardım, spor, temsil, oyun, güzel sanatlar konularında açılan dokuz koldan çalışmalar yapmaktaydı (Geray, 1978;258-259).

Ancak, okuma-yazma öğrenen kişilerin sayılarını artırmak tek hedef olamazdı. Eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması ve eğitimi, sık sık dile getirildiği gibi, cehalete karşı açılan savaştan galip çıkabilmede etkili kılabilme çok daha önemli idi. Bu nedenle Köy Enstitüleri öncesindeki eğitim hem niceliksel hem de niteliksel açıdan, önemli adımların başlatıldığı, ama aynı zamanda da çok önemli sorunların var olduğu bir ortamda bulunmaktadır.

BÖLÜM-3: EĞİTMEN KURSLARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ

I-EĞİTMENLER

Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarihinde yasal olarak varolmuştur. Ancak, bu tarih Köy Enstitüleri'nin kuruluş günü olarak kutlanıyor olmakla birlikte, Köy Enstitüleri'nin kuruluşu için daha genlere gitmek gerekir. Bu, yalnızca tarih ve hazırlıklar bakımından değil, "eğitmen deneyimi" için de gereklidir. Dolayısıyla, burada Köy Enstitüleri'ni önceleyen "Eğitmen Projesi" üzerinde durulduktan sonra, Köy Enstitüleri, kuruluşu, tarihçesi ve toplumsal özellikleri bakımından ele alınacaktır.

A- EĞİTMEN PROJESİ

Başaran, dünyanın önemli ekonomik bunalımlar geçirdiği, etkilerini Türkiye'ye yansıttığı 1930'larda, Türkiye'de büyük boyutlara ulaşan "kalkınma eğitimi" çerçevesinde;

1. Aileyi ekonomik bir güce ulaştıracak aile eğitimi,

2.Türkiye'nin endüstrileşmesini sağlayacak teknik eğitim,

3.Tarımsal çağdaşlaşmayı sağlayacak,el sanatlarını geliştirecek köy eğitimi

olmak üzere üç koldan yürütülen bir çabanın varolduğunu belirtmektedir.Bu üç eğitim, klasik okulda değil, enstitülerde uygulanacak biçimde düzenlenmiştir. Köy eğitimi, temel eğitimle doğrudan ilgilidir. Köy okulları, tarımsal kalkınmanın, köyü canlandırmanın, çağdaşlaştırmanın okulları gibi düzenlenmiştir. Bu yönü ile köy eğitimi, temel eğitim kavramı ile özdeşleşmiştir. Köy eğitiminde ilk büyük adım 1936'da köy eğitmeni yetiştirme kurslarıyla atılmıştır. Köy eğitmeni denemesinin başarılı olması, köy enstitülerinin açılmasına yol açmıştır (Başaran,1982;32-33).

Kirby, eğitmen deneyinin, başka ülkelerdeki benzerleri olsa da, orjinal olduğunu savunur. Ona göre "...eğitmen fikri tamamıyla millidir; hiç bir yerden kopye edilmemiştir" (Kirby:1962;118). Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra eğitmen deneyine oldukça benzeyen deneyler başka ülkelerde yapılmıştır. Bunların bazıları,sırf uluslararası finansal yardıma sahip oldukları için malzeme,eleman sağlayabildikleri için başarılı olmuşlardır.Gerçekte bunlardan hiçbiri Türkiye'deki Eğitmen Deneyi kadar uzun ömürlü olmamış,toplum üzerine ulusal ölçüde bir iz bırakmamıştır (Kirby,1962;117).

Kirby'nin eğitmen deneyinin milli olduğu görüşünü, çok daha açık biçimde, Aydemir de dile getirmektedir: "Atatürk bu dava ile yakından ilgiliydi. ... köy enstitüsü teşkilinden önce köye acele eğitmenler bulunmasını tavsiye eden odur. Mesela Atatürk'ün Rumeli'den arkadaşı ve bir süre Erzurum-Doğu Bölge Umum Müfettişi olarak çalışan milletvekili Tahsin Uzer'in şu hatıra parçasını (iletmektedir): "Bir gün Atatürk'ün huzurunda, o zamanki Maarif Vekili Saffet Arkan, parası olduğu halde eleman bulunamadığından şikayet etmişti. O zaman Atatürk:

"- Ordudan terhis edilmiş açığız onbaşı ve çavuşlardan bu mevzuda faydalanılması mümkündür..." tavsiyesinde bulundu. İşte köyde eğitmenlik sistemi. Atatürk'ün bu tavsiyelerine uyularak vücut buldu ..." (Aydemir,1970;380). Aydemir, eğitmen projesinin Atatürk'ün önerileriyle oluşturulduğunu belirtiyor ama, Ankök, Aydemir'den farklı olarak,aynı olayı, Tahsin Uzer'in anlatımı olarak sunarken, Atatürk'ün projenin esin kaynağı olmakla kalmayıp, adını da koyduğunu belirtmektedir (Ankök,1990;157-158). Ancak, kuşkusuz Atatürk'e de diğerlerine de böyle bir projeyi düşündüren temel faktör, ülke nüfusunun çoğunluğunun yaşadığı köylerin sorunlarıdır.

Yalnız köylerin ve sorunlarının değil, pedagoji alanındaki yeni ve ileri görüşlerin, uygulamaların da eğitmen kursları ve köy enstitülerinin açılmasında pedagojik görüş

bakımından etkisi olduğunu belirten Gediklioğlu'na göre; "Köylerimizin bünyesi, mevcut imkanlar, birikmiş işler, ilköğretim işinde yüz kızartacak geri manzara, ikinci dünya savaşının beliren ciddi ve önemli hazırlıkları, yeni pedagojinin ileri sürdüğü eğitim ve öğretim esasları, memleket içinde ilköğretim hizmetinde ileri sürülen lakin bir türlü harekete ve yürürlüğe konamayan düşünce, tasarı ve projeler hesaba katılarak 1936 yılında, ... eğitim kurslarının denenmesine başlandı" (Gediklioğlu,1949;132). "Eğitmen kursları ile köy enstitülerini doğuran sebeplerden,realitelerden biri ve önemlisi de, köy topluluğunun iş, kültür ve yaşayış hayatında taşıdığı özellikleridir" (Gediklioğlu,1949;87). Gediklioğlu'na göre, eğitim ve öğretimde en çok hesaba katılan, rol oynayan, doğal ve toplumsal çevre olduğu için, köy yaşamının özellikleri önemlidir.

Doğal ve toplumsal çevrenin önemine, yeni deneyin amacı bakımından da dikkat çekilmektedir: "Yeni deneyin amacı şehir ve köy toplumlarının arasındaki uçurumu doldurmak, şehir ve köy çocuklarının hayat imkanları arasındaki farklılaşmayı kaldırmaktır. Köylü ile şehirlinin eğitim fırsatlarında eşit durumda olmayışı yüzündendir ki sırf köylü için ayrı eğitim müesseseleri kurulması gerekiyor. Yani köy çocukları için ayrı bir eğitim müessesesi kurulması ayrı bir "köy hayatı" devam ettirilsin diye değildir"(Kirby,1962;138). Eğitim projesinin ekonomik-toplumsal yapıya uygun ve sorunlara çözüm arayışları içinde 'gerçekçi' ve 'yararlı' olduğu tartışmasız kabul edilebilecek noktadır. Ancak, amaçlanan 'şehir ve köy toplumlarının arasındaki uçurumu doldurmak, şehir ve köy çocuklarının hayat imkanları arasındaki farklılaşmayı kaldırmak' olarak belirtilince, bunun gerçekleştirilebilirliği tartışılmalıdır.

Gerek eğitim projesi gerekse Köy Enstitüleri ile kır-kent ikiliğini ortadan kaldırabilmek mümkün müydü ? Kır-kent ikiliğinin ortadan kaldırılması belki, çoğu endüstri toplumunda mümkün olamamıştır.Ancak, kır-kent farklılığını gidermekten öte, derece farkına indirgeyebilmek, eğitim kurumlarının hedefi olmaktan önce, ekonomik kalkınmanın sonucudur. Ekonomik kalkınma süreci ise,hem tarım hem sanayi, hem kır ve hem de kent kesimlerinin birlikte ve eşgüdümlü gelişebilmesi ile gerçekleşebilir. Bu süreçte, kuşkusuz eğitim kurumuna düşen önemli roller vardır ama, asıl rol, ekonomi kurumunun öğelerindedir. Dolayısıyla, ekonomik yapıya uyum sağlayacak,kalkınma çabasında aktif olabilecek insan tipi oluşturabilme girişimini önemsememe gibi bir tutum içerisinde olunmadan, "insan"ın rolünün önem derecesine dikkat çekilmelidir. Eğitim yoluyla, kentin olanaklarını köye aktarabilmek söz konusu olamadığı gibi; kır-kent ikiliğini, köy kökenli, kırsal özellikleri ağır basan insanlar aracılığıyla ortadan kaldırma hedefi,hem tartışılan hem de eleştirilen yönüdür.

Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi,yapıya uygun, sorunlar bakımından "gerçekci" ve "yararlı" olan eğitimci deneyinin ortaya çıkışı ise, şöyle belirtilmektedir: "Köylerde askerlik ödevi sırasında okuma yazma öğrenmiş köy gençlerinin boş zamanlarında köy çocuklarına bilgilerini öğrettikleri görülmüştü. Bu gözlem, gelişigüzel yapılan bu işi Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile esaslı bir program haline getirilmesi mümkün olduğu fikrine yol açtı. Bu da tekrar geleneksel eğitimin teşkilat ve finansı temelleri meselesini hatırlattı. Fikir, işte bu imkansız gözükken finans meselesinin makul bir çözümlenme yolu bulunduğu hakkında ipucu sağladı" (Kirby,1962;111). Buradan da anlaşılacağı gibi, eğitimci projesi,öncelikle finans konusunda bir çözüm olmuştur. Köylerin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısına ulaşabilmek için gerekli zaman ve para, dönemin koşulları düşünülürken, önemli bir sorundu. Dolayısıyla, Kirby'nin de vurguladığı gibi, eğitimci projesinin baş özelliği , ekonomik boyutudur. Özellikle az gelişmiş ülkelerde bütçenin önemli olduğunu belirten Kirby, eğitimci projesi ile eğitim alanında modern bir ekonomik prensip getirildiğini şöyle ifade etmektedir: Eğitimci ziraat eğitimi,teknik bilgi ve bazı üretim araçları sağlama yoluyla, Ziraat Bakanlığı bir çok amaca birden hizmet etmiş olacaktır. Köye ulaşabilmek için dolaysız ve nisbeten güvenilir bir kanal elde etmiş olmak biçiminde bir yarar yanında,ekonomik faaliyetlerde göstereceği herhangi bir nitelik ve nicelikte ilerleme, eğitimcinin maaşlı memur olmadığı halde üretici olarak yarar sağlaması mümkündür. Bu nedenle Kirby, eğitimci deneyinin sonucu ne olursa olsun,yollar içinde en karlısı olduğunu savunur (Kirby,1962;114).

Köyde hem okuma-yazma öğretecek hem de ziraat teknisyeni gibi işlev görebilecek eğitimci yetiştirme özellikle de mümkün olduğu oranda kendi köylerine verilmeleri ile maliyetleri bakımından daha uygun yol olarak görüldü. Ayrıca, dönemin koşulları düşünülürken özellikle bütçe durumu bakımından,şöyle bir tablo ile karşılaşılmaktadır: "Memleketin şehir ve köylerinde 80-90 bin öğreticiye, binlerce okul binalarına, öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. ... 13 binden fazla öğretmenin maaşları düzenli verilemiyor,(1934'de, genel bütçe 200 milyon liraya yakınken Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi 9.5 milyonun üstünde;1935'de, genel bütçe 259.5 milyon, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi 10.693.000 lira; 1936'da, genel bütçe 260 milyonun üzerinde, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ise 10.415.000 lira biçimindeydi gibi bir hatırlatma yapan Gedikoğlu'na göre) Bu bütçe ve mevcut öğretmen yetiştirme kanalı ile,memleketin öğretmen,okul binası ve ders araçları gibi ihtiyaçları karşılanamaz. Bu bütçe ile, ... ancak mevcudu korumak için basit tedbirler alınabilir" (Gediklioğlu,1949;18). O halde, eğitimci uygulamasının, dönemin koşulları içinde ekonomik bakımdan uygun olması en önemli yanıydı denilebilir. Çünkü, projelerin değerleri,gerçekleştirilebilir olduklarında sözkonusu olabilir.

Dönemin sosyo-ekonomik koşullarının gözönünde bulundurulduğu eğitimci projesi, bir anlamda varolan potansiyelin (Kirby'e göre de zaten fiili olarak varolan eğitimci işlevinin) amaca uygun biçimde kullanılması, değerlendirilmesidir.

Yine Kirby'e göre, eğitimci projesinin temelindeki fikir, Türkiye için zaten bilinmeyen bir şey değildi. Türklerin yüzyıllarca uyguladığı bir usul, yalnızca unutulmuş veya modern şartların gerekleri yüzünden itibarını kaybetmişti. Kirby'nin sözünü ettiği "hoca" tutmadır: "... Türk köylerinde gelenek olarak Batı'da olduğundan fazla denebilecek bir öğretim verilirdi (Batı'daki reformasyona kadar). Bunu uygulama yolu da ekonomik anlamda rasyoneldi. Köy bir hoca ile anlaşma yapar; köyün dini, toplumsal ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayacak olan hoca köylüyü memnun ettiği müddetce bu anlaşma devam eder. ...Gelirinin önemli bir kısmını bir müstahsil olarak, hatta bir alış veriş işi yaparak o zamana göre tıbbi bir fonksiyon olan " okuyuculuk" "bakıcılık " gibi işleri yaparak kazanırdı. Köylünün hayatına, sadece dar anlamı ile bir öğretmen veya bir din adamı olmaktan daha geniş bir ölçüde katılırdı. ... Türkiye'nin katıldığı modern uygarlıktan önceki İslam uygarlığı çerçevesi içinde hoca köy için bir " yaban " olan bir tip değil, o hayatın içinde gerçek bir fonksiyonu olan bir adamdı" (Kirby,1962;111). Kuşkusuz "hoca" nın geniş ölçüde fonksiyonel olma durumu ve öğretmene oranla daha başarılı / etkin olması da süreklilik göstermiş; köyde önder rolünü alma konusunda gerek eğitimci gerekse köy enstitülü öğretmenler, her zaman koşulları uygun veya kendi lehlerine bulamamışlar, hatta kimi zaman "hoca" veya "ağa"larla, daha çok da bu ikili ile, köy yaşamında etkili olma konusunda etkin bir mücadeleye girmişlerdir. (ör: K. Tahir Bozkırdaki Çekirdek)

Burada, köy eğitimci ve Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin köyü/ köylüyü değiştirebilme çabalarına ilişkin tartışma önemli olmaktadır. Ancak bu toplumsal değişme ve Köy Enstitüleri ile birlikte ele alınacağı için burada , Köy Eğitimci Kursları konusuna devam edilecektir.

B. EĞİTİMCI KURSLARININ AÇILMA NEDENİ VE AÇILDIKLARI YERLER

Eğitimci Kurslarının neden açıldığına, kısmen eğitimci projesinin amacı aktarılrken yer verilmişti. Köy ile kent arasındaki eşitsiz durumu giderebilmek, köyün özelliklerine göre biçimlendirilebilecek ayrı eğitim kurumları ile köy için eğitim fırsatı oluşturabilmek ya da kırsal kalkınmada eğitimi etkin kılmak biçiminde belirtilebilecek genel amaçlarının dışında, eğitimci kurslarının neden açıldığı sorusuna, Tonguç, "Canlandırılacak Köy" adlı yapıtında, şöyle yanıt vermektedir:

Köy kültür ve iş hayatının gelişmesi için tedbirler aranırken, yalnızca köylerin nüfus sayıları ve okuma-yazma işini gözden geçirmenin yeterli olmadığını; köyün, köylünün ve köy çocuğunun en önemli ihtiyaçlarını, karakterini, köy hayatının ve kültürünün yükseltilmesinde rol alacak elemanın karakterini ve miktarını da bilmek gerektiğini belirten Tonguç, aşağıda belirtilecek olan dört noktanın (nedenin), köy okulları için, köyde hayatlarının sonuna kadar kalarak görev yapacak yeni tip öğretmenleri (eğitmen) kısa zamanda yetiştirmek "lüzum ve zarureti"ni anlattığını, bu nedenlerle Eğitmen yetiştirme işine girişildiğini ifade etmektedir (Tonguç,1939;97-100). Yukarıda sözü edilen dört temel noktayı Tonguç şöyle sıralamaktadır:

1. Köylü sert ve oldukça muhafazakar tabiatlıdır. Ruhsal bakımdan, kendi içine kapanmış bir haldedir. Tabiata ait bilgi ve gözlemleri zengin ve güçlüdür. Sosyal, kültürel hayat bakımından çok eski devirlerin etkisinden tamamen kurtulamamıştır. Modern hayatın özellikle endüstri ve tekniğin, değişen iş biçimleri ve kurumlarının karşısında gün geçtikçe mukavemet gücü azalmaktadır. Kendini izleyen neslin de çoğu, kendisi gibi eğitim görmektedir. Köy çocuğunu, birinci derecede ve devamlı bir surette aile ve muhiti eğitir. Köyde çocuk küçük yaştan itibaren iş başındadır, köyün özellikleri ve ihtiyaçları bunu gerektirir.

2. Bu realiteler karşısında, bugünkü köy okulu (öğretilenler, öğretim şekli, eğitim süresi bakımlarından) henüz köylerimizin ihtiyaçları ve özelliklerine göre organize edilmemiştir. Okul, köylü çocuğuna hayatta işine yarayacak beceriler ve bilgileri tam olarak verememektedir. Bu hata hiç şüphesiz programların karakterinden, öğretmenlerimizin yetiştirme tarzından, köy eğitiminde izlenen metodların ve amaçların isabetsizliğinden ileri gelmektedir. Onun için, köy okulu konusunda, realiteye dayanan, ileri pedagojik aksiyomlara uygun, ulusal değerleri yaratacak ve besleyecek nitelikte, deneyimlere dayanan bir çalışmaya gerek vardır.

3. Öğretmen okullarından her yıl 700'e yakın öğretmen çıkmakta, çeşitli sebeplerle ortalama 500'e yakın öğretmen ayrılmaktadır. Bu tarzdaki ağır ve yavaş öğretmen artışı ile, öğrenci sayısının artışı arasındaki dikkat çekici makus (kötü) bir fark vardır. 1934-35 ders yılında resmi ilkokullarımızın öğrenci sayısı 627.253 iken 1935 ders yılında 680.650'ye çıkmış, oysa ki öğretmen sayısı bununla uygun olarak yükseltilmemiştir. Okulsuz ve öğretmensiz 35.000 köy için köye gerçekten faydalı olabilmek orada kalacak öğretmen yetiştirip kısa bir zaman içinde gönderebilmek işi, çözümü zaruri, en çetin ulusal meselelerimizdendir.

4. Devletin kuvvetlenmesi için Türk köylüsünün; alet kullanma seviyesini, düşünebilme kudretini, ekonomik yeterlilik ve kabiliyetini artırmak lazımdır.

Tonguç'a göre, Kültür Bakanlığı, köy okulları ve eğitimi işi etrafında kapsamlı çalışmalarına başlarken, bu realiteleri gözönünde bulundurmuş ve bu konu hakkında köyle ilgili bütün Bakanlıkların , meslek adamlarının, C.H.P.'nin fikirlerini ve mütalealarını almış ayrıca, köyün içine girerek realite ile temas ederek gereken incelemeleri de yaptırmıştır. Ondan sonra nüfusları az küçük köylere, ihtiyaçlarımıza göre müfredat programı hazırlanmasına, kitaplar yazdırmağa ve bu köyler için yeni tipte öğretmen-eğitmen yetiştirme girişimine geçmiştir.

Böylece, askerlik görevini başarı ile bitirerek köyelerine dönen ve hayatlarının sonuna kadar köyelerinde kalan; okuma-yazma, ameli hesap bilen, diğer köylülerden farklı, yeni bir dünya görüş ve anlayışı olan, birçoğu ilkokul mezunu olan köylü vatandaşların en yeteneklileri Eğitimci olarak forme edilecek olursa köy hayatının ve kültürünün geliştirilmesinde etkin rol alabilirler düşüncesi ile, "... Kayseri, Yozgat, Çorum ve Eskişehir köyelerinde Bakanlıkça yaptırılan incelemeler müsbet sonuçlar vermişlerdir. ...İncelemeler böyle müsbet sonuçlar verince Kültür Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ile işbirliği yaparak 1934-35 ders yılında Eskişehir ilinin Çifteler çiftliğinde köy (Eğitmeni) yetiştirmek üzere bir kurs açmağa karar vermiştir" (Tonguç,1939;103-104). İlk Eğitimci Yetiştirme Kursu'nun Eskişehir-Çifteler Harasının binalarından yararlanmak suretiyle Mahmudiye'de açıldığı (Balkır,1961;163) da belirtilmektedir.

Eğitmen kursları, köye yakın yerlerde açılmıştı. "Kurslar genel olarak Eğitimci adaylarını çalışacakları küçük köylere uygun vasıfta yetiştirmeye elverişli araziler üzerinde (mütevazi binalarda veya çadırlarda işe başlamış) yer ve bina itibarıyla her türlü ihtiyacı karşılayacak hazır binaları, çok kuvvetli sağlam toprakların, ... mevcut olması düşünülmemiş, ancak Eğitimci adaylarının çalışacakları köy şartlarına uygun yerlerde bina, bağ ve bahçelerin bizzat eğitimci tarafından meydana getirilmesi ön plana alınmıştır ... Eğitimci kursları açılışında ve açılış yerlerinde ... daha çok işlemeğe elverişli ve fakat işlenmemiş, aynı zamanda işlenmesi de çeşitli zorlukları icap ettiren araziler üzerinde çalışarak, adayların kendi bina ve yollarını yapmaları, ... ağaçlıklar meydana getirmeleri düşünülmüştür" (Gediklioğlu, 1949;156).

Yer seçiminde gözönünde bulundurulmuş özellikler, eğitimci kurslarının açılış nedeni ile uyumludur. Köye yönelik etkinliklerin yapılabileceği yerlerde oluşturulması, uygulama yoluyla öğretme özelliği için gereklidir. Ayrıca, "... şehirlerin sağladığı kolaylıklardan uzak

bir yerde bir eğitim merkezi kurmanın sebebi, gerçek köy hayat şartları içinde bu şartların yarattığı problemleri çözme imkanlarının yerinde elde edilmesi idi. Bunların öğretme merkezleri olmaktan ziyade problem çözümü müesseseleri olmaları lazımdı" (Kirby,1962;133). Burada, eğitmen kurslarının fonksiyonlarından biri olarak görülen "köylüye gerekli hizmetlerin en kolay, yakın ve ucuz biçimde sağlanması" yönü vurgulanıyor. Bu yönü, aynı zamanda,köylüyü köyde tutma çabası olarak görülmüş eleştirilmiştir. K.Tahir, "Bozkırdaki Çekirdek"te, Köy Enstitüleri'nin misyonunu şöyle yorumlamaktadır: " (kapatılma tartışmasının geçtiği konuşmada, Köy Enstitüleri'ni köylünün tutmadığını, tutsaydı çok iyi olacağını belirten CHP Genel Sekreteri:)

_ ...Köyün değişmesini durduramamak da geciktirirdik epey ... Modern teknikten mümkün merteye uzak tutarak kendine yeterliğini sürdürürdük bir zaman ... Köylünün nahiyeden bile, ayağını kesecekti bu enstitüler ... Ayda yılda,hayvan nallatmaya gidenler de, bu işi öğretmene gördürecek. Köyü değiştirmek gelmez işimize ... Düzenimiz bozulur ..."(Tahir,1991;28-29) der. Eğitmen kurslarının ve Köy Enstitülerinin toplumsal değişim ile ilişkili olarak irdelenmesini , daha sonraki bölümlerden birine bırakarak, vurgulanması gereken ,eğitmen kurslarının (daha sonra da Köy Enstitüleri'nin), gerek açılış nedeninde gerekse seçilen yerlerde, var olan toplumsal sorun (köy eğitimi ve kırsal kalkınma sorunu) için ülke gerçeklerine uygun çözüm arayışlarının etkili olduğudur. Ancak, uygulamaların, kimin/kimlerin işine yaradığı,hangi toplumsal çevrelerin bu olguyu nasıl değerlendirdiği de tartışılmalıdır.

C. EĞİTMEN KURSLARI VE EĞİTMENLER

Gediklioğlu'na göre, Eğitmen Kursları, üç aşamaya ayrılarak incelenebilir. Bunlar,

- 1- Deneme safhası,
- 2- İşin kanunlaştırıldığı, programlaştırıldığı safha,
- 3- Kursların köy enstitülerine bağlanması safhasıdır (Gediklioğlu,1949;135-136).

Deneme aşaması, 1936 yılının Temmuz ayında, Eskişehir'in Çifteler çiftliğinde ve Mahmudiye Bucağında başlamıştır. Kültür Bakanlığı ile Ziraat Bakanlığı'nın ortaklaşa ele aldığı kursta, hem kültür (genel bilgi) hem de ziraat öğretmenleri işbirliği ile çalışmışlardır. Kursu başlarken saptanmış bir program hatta kitap yoktu. Bunlar kursun iş yapısından, günlük yaşayışından, deneylerden hareketle, iş başında ele alındı, çalışma yolları, program ve kitaplar buna göre saptandı. 85 adayla başlayan kurs, klasik okul ve öğretim programlarından ayrı, köylünün ihtiyaçlarını karşılayacak pratik bir karakter taşımaktaydı.

Eğitmenlerin günlük ve haftalık çalışma programları ise, kursu idare edenler ve öğretmenler tarafından saptanmakta, çok esnek bir çalışma programı uygulanmaktaydı (Gediklioğlu,1949;135-138).

Eğitmen kurslarının deneme aşaması olarak belirtilen bu kursun sonunda, "Eğitmenler(in) stajyer olarak geldikleri Ankara merkez ilçesinin köyleri bölgelere ayrılmıştır. ... Her bölgeye kursta bulunmuş, Öğretmen Okulu mezunu bir gezici Başöğretmen verilmiştir. Bunlar bölgesi içindeki Eğitmen namzetlerini yetiştirmeğe, işleri başında da devam etmişlerdir" (Tonguç,1939;106). Dolayısıyla, eğitmen adaylarının iş başında, uygulamada da yetiştirilmesi sözkonusu olmuştur.

Kasım 1936'da, Ankara'da, tayin edildikleri köyleri kendilerine tebliğ olunan eğitmenleri (bayrak ve direği, saat, termometre, şeritmetre,makas, mürekkep, kalem, Türkiye haritası, not defteri ve kağıt gibi) eşyaları da verilerek, 79 köy okuluna gönderirken, farklı yollar izlenmişti. Böylece, eğitmenlerin kendi köyelerine mi, yabancı köye mi yoksa köyüne yakın bir köye mi verilirse daha faydalı olacağı denenecekti (Tonguç,1939;108-110). Buna göre, kendi köyelerine gidenlerin fazla zorlukla karşılaşmadığı, istediklerini köylülerine yaptırdıkları, aileleri ve akrabalarından yardım gördükleri, köyde evleri ve aileleri olduğu için yaşama koşulları konusunda zorluk çekmedikleri belirtilmektedir. Kendi köyelerine yakın köylere gidenlerin de çoğu tanışıklık yüzünden başlangıçta yardım gördüler. Yabancı köylere verilenlerden bir kısmı gittiği köyde yaşamak konusunda zorluk çektiler (Tonguç,1939;115).

Tonguç, eğitmenli okulların bazılarında yapılan inceleme ile, başarı oranını sunmakta,eğitmen deneyiminin öğretim ve eğitim yönünden başarılı olduğunu ileri sürmektedir (Tonguç,1939;124-128).

Gediklioğlu'nun belirttiği aşamalardan birincisi olan deneme aşaması kısaca belirtildikten sonra , kanunlaşma ,programlaşma aşamasına geçilebilir.Köy Eğitmenleri Kanunu, 11 Haziran 1937 tarihinde kabul edilmiş olup , sekiz maddeden oluşmaktadır. Burada,"kanunun mucip sebepleri " olarak belirtilen,köy eğitmenlerinin neden gerekli olduğu ya da Köy Eğitmenleri Kanunu'nun gerekçesi olarak sunulan gerçekler -kusaca- vurgulanacaktır .Çünkü, sosyolojik olarak , daha çok ilgilenilmesi gereken budur.Bir kanunun ne zaman kabul edildiği ve kanun maddelerinin nelerden oluştuğundan çok , kanunun gerekçesi , kanun görüşülürken ne tür tartışmalarının kimler arasında geçtiği ,varsa, muhalefet edilen noktalar vb. önemlidir.Dolayısıyla, "Köy Eğitmenleri Kanununun Mucip Sepepleri" üzerinde durulmalıdır.

Tarım ve Kültür Bakanlıkları Köy Eğitimcileri Yetiştirme Kursları yayını olarak, 1938 yılında yayınlanan "Köy Eğitimcileri Kanun ve Talimatnamesi"nde Köy Eğitimcileri Kanununu gerektiren sebepler, beş maddede sıralanmaktadır. Bunlar;

1. Nüfus,talebe ve mecburi öğrenim çağındaki çocuk durumu,

2. İlkokul öğretmenlerinin durumu,

3. Öğretmen ihtiyacı,

4. Köy eğitimi meselesi,

5. Gezici başöğretmenler, biçimindedir (Köy Eğitimcileri Kanun ve Talimatnamesi,1938;14-20).

Nüfusa göre öğrenim çağındaki çocuk sayısı bakımından, bir milyondan fazla çocuk olup, bunların çoğunun nüfusu 400'den az olan köylerde olduğu gerçeği vurgulanmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin durumu şöyledir: Zorunlu ilköğrenimi gerçekleştirebilmek için, gelecekte gerekli olacak öğretmenlerin % 90'ının köylerde çalıştırılmak üzere yetiştirilmeleri bir zorunluluktur.

Öğretmen ihtiyacı rakamsal olarak, öğretmen okullarının karşılayabileceği durumda değildir, öğretmen okullarının karakteri de köye faydalı olarak köyde kalacak ve köyleri geliştirebilecek öğretmenler yetiştirmeğe pek müsait değildir.Bu durumu birdenbire değiştirebilmek yani öğretmen okullarını nicel ve nitel bakımlardan yeterli, olumlu kılmak mümkün görünmediği için, köy okulu ve eğitimi meselesini, kendi özelliklerine göre incelemek ve tedbirler almak gerekmektedir.

Köy eğitimi meselesinde ise, köy eğitimi ve öğretimi işinde reel şartlar gözönünde bulundurularak, müstakbel köy öğretmeninin, eğitim, öğretim ve tarım işlerini başarabilmesi için taşıması gereken nitelikler sıralanmaktadır.

Gezici başöğretmenler, köy eğitimcileri yetiştirme kursuna katılan ilkokul öğretmenlerinin, kurstan sonra, köylerde çalıştırılan eğitimcilerin başlarına getirilmeleri ile oluşturulmuştu. Eğitimciler, böylece işleri başında da yetiştirilecekti. 8-10 köyden bir bölge oluşturulması ve her bölgenin başına, gezici başöğretmen istihdam edilmesi, eğitimcilerin iş başında iken de yetiştirilebilmeleri ve işlerinin sık sık kontrol edilmesi için gerekli görülmüştür.

Köy eğitimcileri yetiştirme işine tecrübe olarak başlanılmasına karşın, yukarıda belirtilen nedenlerle (bu manzara karşısında) sonuçta, genişletilmesi ve yasal bir biçimde teşkilatlandırılması, yararlı ve gerekli bulunmuştur.

Gediklioğlu, eğitimciler kurslarının niteliklerini şöyle belirtmektedir:

- Kursun büyük bir çiftlikte açılması, tarım ve genel bilgi öğretmenlerinin ortak çalışmalarına yer verilmesi

- Adayların nitelikleri (askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapmış, okur-yazar olanlar)

- Türk köyünün doğal ve toplumsal yapısına göre olmaları

- Program ve derslerin, köyün ihtiyaçlarını karşılayacak, köyde kullanılacak surette pratik bir karakter taşıması

- Öğretim günlük çalışma programlarında yer alan ders ve işlerin gözlem ve deneye dayanması için gerekli malzeme ve imkanları sağlaması

- Ders ve iş müfredat programı gibi, günlük ve haftalık çalışma programları, iş ve ihtiyaca, eğitimcilerin gelişmelerine göre kursu idare edenlerce belirleniyor, çok esnek bir çalışma programı uygulanıyordu (Gediklioğlu,1949;136-138).

Belirtilen bu niteliklerden ilki, kursların açıldıkları yerlerin seçimi, daha önce belirtildiği gibi, köy eğitimcilerinin nasıl yetiştirileceği ya da eğitimciler kurslarının açılış nedeni bakımından önem taşımaktadır.

Adayların nitelikleri olarak belirtilen eğitimcilerin seçilmesinde kullanılan ölçüler ise şunlardı: "Eğitimciler adaylarının kursa kayıt ve kabullerinde askerliğini yapmış,askerlikte çavuş ve onbaşı gibi bir rütbe almış, ilkokulu bitirmiş veya devam etmiş olması, okur-yazar olmasıyla beraber, köyde yüz kızartıcı kötü halinin olmaması, zeki, ahlaklı, karakterli ve hangi köyde çalışacak ise o köyden seçilmiş olması, bunun için köy muhtarlığından gerekli belgenin alınması, toplumsal ve mevcut bilgi durumlarının Müfettiş ve gezici Başöğretmenler tarafından saptanmış olması gibi şartlar" (Gediklioğlu,1949;161) eğitimcilerin seçilmesinde kullanıldı.

Bu şartlardan ilki, eğitimcilerin seçiminde kullanılan en çarpıcı nitelikti. Okuma-yazma bilmeleri özelliği yanında, askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapmaları koşulu, şu nedenle önemlidir: Günümüzde bile toplumsal değerler bakımından askerliğini yapıp yapmama durumu, bir ölçü sayılmaktadır. İnsan yaşamının evrelerini özellikle de bir evreden diğerine geçişi temsil eden basamaklardan biri de askerlik ödevini yerine

getirmektir. Erkekler açısından askerlik, sünnet töreninden sonra gelen ikinci önemli aşamadır. Askerlik görevi, yetişkinliğe geçiş için şart olarak görülür. Hatta kimi yörelerde - genellikle- askerlik görevini yapmayanlar için "kız verilmez", "adam yerine konmaz" türünden değerlendirmeler sözkonusu olduğu için, askerliğini yapma durumu önemlidir. Kaldı ki, kimi köylerin (ulaşım, doğa koşulları, araç yetersizliği gibi nedenlerle) o dönemde, dışarı ile bağlantısının çok seyrek ya da az olabildiği de düşünülürse, böyle yerlerden olan insanların uzun süreli, belirli bir formda yaşadığı askerlik deneyimi daha da önemli olmaktadır.

Kirby'ye göre de Türkiye'de "... ordu, memleketin her köyüne ulaşabilen tek modern müessesedir. ... ordu Türkiye'nin ilk demokratik müessesesidir (herkesi kapsamı ve erlerin terfi bakımından). Yine ordudadır ki Türkiye'nin erkek vatandaşlarının büyük çoğunluğu, yani köylü, zaman kavramını, hareket disiplini, alışılmamış yerlerini ve durumlarını, modern bilim ve teknolojinin eseri olan usul ve aletleri öğrenir ..." (Kirby,1962;117). Yani, askerlik, çok önemli bir deneyimdir. Bu deneyim sürecinde, erlerin eğitiminde belirli oranda sorumluluk üslenen çavuş ya da onbaşı olabilenler ise, eğitmen projesi için dikkate alınabilecek niteliklere sahiptir. Üstelik, bu uygulama eldeki malzemeyi değerlendirmiş olmadan başka bir şey değildir.

Adayların nitelikleri konusunda bir başka önemli nokta da adayların kendi köyleri tarafından önceden uygun görülmesi idi. "Bu, sadece bir formalite meselesi değildi. ... Köylüyü önceden kendilerine eğitmen olarak gelecek adamın seçilmesinde sorumlu yapmakla, hükümet makamlarının adam desteklemesi usulünü önleyen ilk adım bilinmeden atılmıştır. Bunun için köylünün, rasyonel ve sorumlu hareket ettiğini kabul etmek lazımdır; bu köylünün hiç bir işe yaramıyacak ve hatta köy menfaatlarının zararına olacak bir adamı seçmeyeceği fikrine dayanır " (Kirby,1962;118).

Seçilen eğitmen adaylarının, eğitmen olarak yetiştirilmesi sürecinde izlenen programlar ve kitaplar ele alınmadan önce, 1937 yılında çıkarılan Köy Eğitmenleri Yasası gerekçesine bakmak gerekir Burada, köylerin genel durumları, köylerde yapılacak yeni ve olumlu işler dolayısıyla oralarda çalışacak eğitmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler şöyle sıralanmaktadır (Köy Eğitmenleri Kanun ve Talimatnamesi,1938;17-18):

1. Eğitmen namzedi köy hayatını bütün külliyetle yaşayarak bilmiş olmalı ve köye bağlanmış bulunmalıdır.

2. Yaş, bilgi,görüş, anlayış bakımlarından köyde yapacağı işler dolayısıyla karşılaşılabilecek güçlükleri yenebilecek durumda olmalı. İktidarı her bakımdan köy işlerini başarabilmeğe yetmelidir.

3. Köye sade fakat ileri kıymetli bir hayatı sokabilmek için bıkmadan çalışabilmelidir.

4. Köyün mecburi tahsil yaşındaki çocuklar ile yetişkin gençlerine okuma yazma, hesap ve yurt yaşama bilgilerini, mer'i (geçerli,yürürlükte olan) pedagojik mütearifelere (aksiyom) göre öğretebilecek seviyede olmalıdır.

5. Köyde bilhassa eğitim ve tarım işleri gibi genel hayat seviyesini yükseltici işler bakımından devleti temsil edebilecek kudrette olmalı ve bu bakımlardan köylüye rehberlik edebilmelidir.

6. Köyün mukadderatı ile kendi mukadderatının ve bunlarla devletin mukadderatının birbirine bağlı olduğunu bilerek çalışabilmelidir.

Altunya; "Deneyimin özü, 6. maddede yatmaktadır. Köy ancak bu yazgı birliğini benimseyenlerle 'içten canlanabilecektir' " (Altunya,1990;89) biçiminde bir değerlendirme ile eğitmen olarak çalışacak olanların "ülkü"lerine dikkat çekmektedir.

Gediklioğlu'nun sınıflamasındaki ikinci aşama "kanunlaşma, programlaşma aşaması" için, (Köy Eğitmenleri Kanunu ve gerekçesi, kursların açıldıkları yerler ve açılma nedeni, eğitmenlerin nitelikleri vb. konulardan başka) önemli olan, bu nedenle de üzerinde durulması gereken bir konu da Eğitmen Kursları'nın programlarıdır.

Tonguç, eğitmen yetiştirme işine başladıktan sonra, yeni eğitmenli köy okulları program taslağının niteliklerini de şöyle ifade etmektedir:

"1. Eğitmenlerin tatbik edebilecekleri bir program olmasına özen gösterilmiş, uzun zaman köylerde öğretmenlik ve ispekerlik yapan tecrübeli kişiler hazırlanmıştır.

2. Köy okulunun günlük tedrisat müddeti, şehir okulunda olduğu gibi olursa, çocukların bir çoğu okula gelmemekte, okul yerine işe gitmektedirler. Yeni programa göre dersler mahalli şartlara ve mevsimlere göre okutulacaktır.

3. Yeni program taslağına göre üç yıllık köy okulunun birinci sınıfına (9,10,11,12) yaşındaki çocuklar birden ve bir arada alınacaktır. ...

4. Yeni programa göre üç yıllık köy okuluna devam edecek talebeye, okuma-yazma, hesap, yurt ve yaşama bilgisi dersleri okutulacak ve ziraat işleri gösterilecektir. Derslerin müfredatı; bir köylü vatandaşa kazandırılması lazım gelen en esaslı bilgi ve beceriler, okula devam edecek çocukların yaşları, görgüleri, bu dersleri okutacak Eğitmenlerin seviyesi gözönünde tutularak saptanmıştır ..." (Tonguç,1939;100-101).

Belirtilen bu nitelikler, öğrenim yaşı, dönemi, derslerin saatleri ve içerikleri gibi bakımlardan yeni düzenlemeler olması anlamına gelmekteydi. Bu nedenle, sözü edilen

niteliklere uygun ders kitapları da olmalıydı. Eğitimci köy okulları programına göre üç kitap hazırlanmıştı: 1. Okuma kitabı, 2. Yurt ve yaşama bilgisi kitabı, 3. Hesap kitabı olmak üzere. Bu üç kitap bir cilt halindedir ve üç sınıfın birer kitabı vardır. Bu kitaplar, şu esaslar gözönünde bulundurulurken yazılmıştır:

1. Kitaplara çevre, doğa, eşya ve insanlara ve bunlarla ilgili şeylere ilişkin resimler konmuştur.

2. Köy çocuğunun ifade biçimi gözönünde bulundurulurken, bunu geliştirmeye yarayacak ve çocuğa yabancı gelmeyecek bir ifade tarzı kullanılmıştır.

3. Hesap ve yurt bilgisi kitaplarında çocuklara gerekli noktaları iyi öğretmek amacıyla tekrarlar yapılmıştır.

4. Hemen her konunun başına çocukları ezberden uzaklaştıracak biçimde kendi kendilerine yapacakları iş ve gözlemler konulmuştur.

5. Köy çocuklarının güçlükle anlayacağı konular, hikaye biçiminde sunulmuştur.

6. Kahramanlık, doğruluk, iyilik, yardım, cesaret gibi özellikler kazanmalarına yarayacak konulara yer verilmiştir.

7. Kitapların çocuklar aracılığıyla evde bulunan okula devam etmemiş (anne-baba-kardeş gibi) yetişkinlere de yeni sosyal ve ulusal bilgileri götürebilmesi düşünülmüş ve bazı konuların yazı ve resimleri buna göre hazırlanmıştır.

8. Kitaplara konan yazı ve resimlerle, eski rejimle Cumhuriyet karşılaştırılarak, Cumhuriyet çocuklara tanıtılmıştır.

9. Kitaplara konan tüm yazı ve resimler, deneyerek, köy çocukları ve yetişkinler üzerindeki etkileri ölçülerek, konulmuştur.

10. Kitaplar bastırılmadan önce denenmiş, sonra deneme sonuçlarına göre düzeltilerek basılmıştır (Tonguç,1939;101-103).

Böylece, okuma-yazma, matematik ve yurttaşlık gibi genel bilgi konuları ile tarımsal ve teknik eğitimin birarada verileceği eğitimci kurslarında yürütülen eğitim ve öğretimin, yeni ve Türkiye için orijinal olan yanlarını Gediklioğlu, şöyle ifade etmektedir (Gediklioğlu,1949;145-147):

1. Müfredat ve çalışma programları, günlük veya haftalık ihtiyaca, iş esaslarna, eğitimci adaylarının yetişme durumlarına göre işin başında ve içinde düşünülmüş; programlar, klasik zihniyetlere göre profesyonel bir heyet tarafından masa başında önceden hazırlanmamıştır. Her türlü gelişim ve evrimde, ihtiyaçlara yer verilmiş, ezber bir yol tutulmamıştır.

2. Haftalık çalışma programları yerinde ve ihtiyaca göre yapılmış olmalarına rağmen, haftanın içinde beliren yeni işlerin, olayların ele alınmasına da önem verilmiş; buna göre çalışma programlarına gereken esneklik verilmiştir.

3. Eğitimci adaylarının kitapları, kursta çalışanlar tarafından yazılmaktadır. İhtiyaçlara, gerçeklere bağlı bir eğitim ve öğretim anlayışının tutacağı yol da budur.

4. Her ders ve iş görerek, yaparak, Eğitimcilerle Öğretmenler arasında karşılıklı tartışmalar yapılarak verilmektedir. Ders ve iş birbirini tamamlamaktadır. Suni ve ezberci zihniyet yerini, tamamiyle gözleme,deneye,eşya ve olaylara, incelemelere, yaşayan ve var olan konulara, hareket ve canlılığa terketmiştir.

5. İş kadar eğlenceye de planlı bir biçimde yer verilmekte, ulusal oyunlar, saz ve türküler üzerinde önemle durulmaktadır. Bunu, cumartesi günleri yapılan eğlenceler, kursa alınan müzik aletleri göstermektedir.

6. Doğal ve toplumsal iş hayatı yönlerinden yapılan işleri, öğrenilen bilgileri tam yapabilme ve anlamlandırma bakımlarından, köylerin incelenmesi üzerinde, ayrıca ve planlı bir biçimde durulmaktadır.

7. Disiplin işi ciddi ve planlı çalışmaya, işe dayanmaktadır. Kursta disiplinsizlik olayı, bu nedenlerle yoktur. Öğretmenleri, yöneticileri meşgul edecek, program ve düzene aykırı hoş gitmeyen bir duruma rastlanmamıştır.

Yukarıda, yedi maddede ifade edilen eğitimci kurslarının, okuma-yazma, matematik ve yurttaşlık bilgisi gibi genel bilgi konuları ile tarımsal ve teknik eğitime ilişkin konuları içerdiği belirtilmişti. Böylece, Köy Eğitimcileri Yasası'nın birinci maddesinde belirtildiği gibi, "nüfusları eğitimci gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek,ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek " üzere, aynı kanunun ikinci maddesinde ele alındığı gibi, "maarif ve ziraat vekilleri tarafından, ziraat işleri yaptırılmağa elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda" yetiştirilen Köy Eğitimcileri'ne verilen öğretim, derslerin ve uygulamaların nasıl yürütüldüğü konusu üzerinde de durulmalıdır.

Eğitimci Kursları müfredat programı taslağı, kurslarda okutulan dersleri iki ana bölümde toplamıştı: Kültür dersleri, ziraat dersleri. Bu derslerin neler olduğu ise şöyle belirtilmektedir (Balkır,1961;340-341):

1-Kültür dersleri çizelgesi

Dersler	Yedi aylık zamanda her derse düşen saat sayısı
Türkçe Yazı,okuma,imla,kompozisyon)	210-285
Aritmetik ve Geometri	175-240
Yurt ve Yaşama Bilgisi	210-285
Atelye dersleri	50-60
Eğitim Bilgisi	85-90
Toplam	730-960

Bu derslere ayrılmış olan saatlar, adayların kursa geldikleri zaman saptanan seviyeleri esas tutularak ve ayrıca yetişme ihtiyaçları da gözönünde bulundurularak azaltılıp çoğaltılabildi.

Beden eğitimi ve müzik için ayrılmış saat yoktu.Fakat her sabah günün çalışmalarına 10-20 dakikalık beden hareketleri ile başlama zorunluluğu konmuştu; ayrıca ders aralarında ve fırsat oldukça şarkılar öğretilmesi de açıklanmıştı.Çizelgede yer alan Türkçe, Aritmetik ve Geometri, Yurt ve Yaşama Bilgisi dersleri, 8-12 adaydan oluşan kümelerin başına getirilen öğretmenler tarafından yürütülürdü. Küme oluşturulurken adayların öğrenilen seviyeleri, çalışacakları köylerin birbirleriyle olan ilişki ve yakınlıkları gözönünde bulunduruldu. Atelye dersleri, eğitmen adaylarının teknik yeteneklerini geliştirmek için konulmuştu. Eğitim bilgisi ise, adayların eğitmen oldukları zaman köylerindeki okullarda çocukları yetiştirebilmeleri için gerekli hazırlığı kazanabilmeleri, eğitim ve öğretim metodları hakkında bilgi kazandırmak amacıyla konmuştu.

2- Ziraat dersleri çizelgesi

Dersler

Tarla ziraati

Umumi

Hususi

Bahçe ziraati

Sebze bahçivanlığı

Meyve bahçivanlığı

Fidancılık

Ağaçlandırma

Bağcılık

Hayvan yetiştiriciliği

Umumi

Hususi (sığır, koyun, keçi, at, katır, eşek yetiştirilmesi)

Başlıca kayvan hastalıklar

Tavukçuluk

İpek böcekçiliği

Ancılık

Ziraat sanatları

Sütçülük

Üzümden yapılan şeyler

Konservecilik

Eğitmenlerin, köylerde dededen babadan gelen geleneğe göre yürüttükleri ziraat çalışmalarını, bilgi ve metod katarak geliştirmek ve böylece üretimi artırmak ve iyileştirmek, ürünleri değerlendirecek ölçüleri almak, bu yolla da çevresine yararlı bir rehber olmak üzere yetiştirilmeleri, ziraat derslerinin amacı idi.

Gediklioğlu (1949, 163-164) , eğitmenlere ait program ve kurslarda göreceklere dersler konusunda, müfredat programı taslağının üç ana bölümden oluştuğunu ileri sürmektedir. Bunlar:

- A) Genel bilgi dersleri,
- B) İşlik ders ve çalışmaları,
- C) Ziraat ders ve çalışmalarıdır.

Belirtilen bu dersler ve uygulamalar, eğitmenleri kurs süresince belirlenen amaç için hazırlarken, bir yandan da birinci, ikinci ve üçüncü yıl eğitim kılavuzları hazırlanmıştı. Bu kılavuzlar, müfredat programı taslağı ile ve her öğretim yılının kitabı ile ilişkili biçimde hazırlanmış olup, " kılavuzlarda yer alan ... eğitim ve öğretim esasları, gidilecek yollar öz olarak ve her zaman kullanılır, işe yarar bir surette ifade edilmiştir... Pedagojik temayüller ne kadar kuvvetli, manalı ve metodik olursa olsunlar, hayatsal değeri, onu uygulayanın anlayış ve iktidarına, uygulama şartlarına bağlıdır. Eğitmene lüzumlu olan, yapacağı işlerde kendine yardımcı olabilecek düşünce ve hareket tarzlarıdır. Kılavuzlar da bu yardımı yapmakta..." dır (Gediklioğlu,1949;167).

Eğitmen kurslarının öğrenim süresi 6 aydı. Gerektiğinde bu süre birkaç ay daha uzatılabilirdi. Bu kurslarda eğitmenlere, eğitim, öğretim işiyle birlikte, görevleriyle ilgili temel bilgiler yanında köyün kültürel, ekonomik ve sosyal yapısına katkıda bulunacak sebzeçilik, fidancılık, ancılık, tavukçuluk gibi pratik bilgiler de verilirdi. Aynı zamanda yapı

işlerinde çalışırlardı. Atandıkları köylere giderken de kendilerine çeşitli örneklik tohum ve ağaç fidanları verilirdi. ... Böylece eğitimciler kısa zamanda, gittikleri köylerin hem ilk öğretmenleri, hem yeni tarımcıları ve rehberleri oldular (Bulut,1990;67).

Eğitmen kurslarının programlaştığı ikinci aşamayı, Köy Enstitüleri'ne bağlandıkları aşama izlemiştir. 1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile eğitimciler kursları, enstitüler kapsamına alınmıştır. Şöyle ki, 1937 tarihli Köy Eğitimcileri Kanunu'nun birinci maddesinde "nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimcileri istihdam edilir" hükmü vardı. Bu hüküm gereğince, kurslar yoluyla eğitimciler yetiştirilirdi. 1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu'nun yine birinci maddesi, "köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere" Köy Enstitüleri açılacağı belirtilmekte, Köy Enstitüleri öncesinde varolan eğitimciler yetiştirme çabalarını da içeren daha kapsamlı bir amacı ifade etmektedir. Bu tarihten sonra , köye gereken elemanları yetiştirme işi, Köy Enstitüleri çerçevesinde düşünülmüştür. Ayrıca, 1942 yılında çıkarılan "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu" (Ergin,1946;11-46) ile de eğitimci ve öğretmenli köy okulları, köy bölge okulları, akşam okulları, köy ve bölge meslek kursları gibi tüm okullar ve kurslara ilişkin düzenlemeler birlikte ele alınmıştır. Aynı biçimde 1939 yılında çıkarılan "Köy Eğitimciler Kurslarıyla Köy Enstitüleri İdaresine Dair Kanun"da (Ergin,1946;4-5) da köy enstitüleri ile eğitimciler kurslarına ilişkin kararlar birlikte ele alınmıştır.

D-EĞİTMENLERİN GÖREVLERİ

Eğitmen kurslarında yetiştirilerek eğitimci olarak atanmaların görevleri , "Köy Eğitimcileri Kanun ve Talimatnamesi"nde (Köy Eğitimcileri Kanun ve Talimatnamesi , 1938;8-9) şöyle belirlenmiştir:

1. Öğretim ve eğitim işleri:

Eğitmenlerin çalıştırıldıkları okulların birinci sınıfına talebe sayısı 50'yi geçmemek üzere (9,10,11,12,13) yaşındaki çocuklar alınır. Sayısı 50'yi geçecek olursa 9 veya 10 yaşındaki çocuklar alınmazlar.

Birinci sınıfa alınan çocuklar üç yıl okutulur ve bu müddet zarfında okula yeni talebe alınmaz. Üç yıllık bir devre faaliyeti bittikten sonra okulun birinci sınıfına yeniden talebe alınır.

Eğitmenler haftada en az iki gece buldukları köyün yetişkinlerini de okuturlar.

Eğitmen, bulunduğu köye, köy kanununa uygun olarak Kültür Bakanlığınca verilen planlara göre bir okul binası yaptırır. Bu binanın her türlü işlerinde köylüler ve ustalarla birlikte çalışır. Okulun eşyasını muhafaza eder.

Eğitmen bulunduğu köyün ve okulun her türlü eğitim işleriyle ilgilenir. Bu işlerin temizlik ve sağlığa ait olanlarını köylüler ve talebe ile birlikte bizzat yapar.

2. Tarım İşleri:

Eğitmenler , buldukları köylerde tarım işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik ederler.

Eğitmen, ziraat direktörleri veya memurları tarafından verilen plana göre bulunduğu köyün zirai durumunu kayıt ve tesbit eder. Bunun sonucu istenildiği zaman kaza ziraat muallimine veya vilayet ziraat direktörüne verir.

Eğitmen, bulunduğu köyde bir fidanlık yetiştirir. Bu fidanlıktan istifade ederek, köy kanununa dayanarak köy için birer hektardan aşağı olmamak üzere bir kuru ve meyva bahçesi tesis eder. Köyün meydanının ve sokaklarının ağaçlanması için kılavuzluk eder.

Eğitmenler, Ziraat Bakanlığınca verilecek aletlerle buldukları köylerin yağmur durumunu tesbit ederler.

Ziraat Bakanlığı, eğitmenlerin buldukları köylerin özelliğine göre eğitmenlere üretimi artırıcı, ıslah edici ve kolaylaştırıcı araçlar verir. Eğitmen bu gibi araçlardan köylüleri de yararlandırır.

Köy eğitmenlerinin, eğitimi ve öğretimi işleri ve tarım işleri olmak üzere iki ana başlık altında belirlenen bu görevlerinde ne oranda başarılı oldukları ve görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler gibi yönler de önem taşımaktadır. Bu nedenle, Köy

Eğitmenleri konusunu, eğitmen deneyiminin sonuçlarına yer vererek bitirmek yerinde olacaktır.

E. EĞİTMEN DENEYİMİNİN SONUÇLARI

Eğitmen deneyiminin sonuçlarını, öncelikle, "köy ve memleket kalkınmasında sağlamakta olduğu faydalar" biçiminde ifade eden Gediklioğlu'na göre aktarmak, eğitmen yetiştirme işinin rakamsal boyutlarına ilişkin bilgi sunmak bakımından yararlı görülebilir.

Gediklioğlu'na göre, eğitmen yetiştirme işinin köy ve memleket kalkınmasında sağladığı yararlar şunlardır (Gediklioğlu,1949;192-200):

1.1936'dan 1947 ders yılı başına kadar 8675 eğitmen yetiştirilmiş, bunlarla 7090 köyde okul açılmıştır.

2.Eğitmenler yoluyla köye yalnız alfabe, okuma-yazma biraz hesap ve yurt yaşama girmemiştir. Eğitmenler, köyde yaşayış, yeni çalışma ve ziraat işleri bakımından yeni araçlar ve bilgiler de götürmüşlerdir.

3.Eğitmenlerin verildikleri köylerde küçük tipte okul binaları yapılmış, bunlar daha sonra o köylere verilen enstitü mezunlarına çok yararlı olmuştur. 1936-47 arasındaki 6-7 yıl, ileri yılların okul inşaat işleri için yararlı bir hazırlık devresi oldu.

4.En yararlı ve anlamlı olan noktası da, köy enstitülerine öğrenci yetiştirmeleridir .

5.Eğitmenlerin köy eğitim ve öğretiminin verimli olmasında oynadıkları faydalı bir rol de, tek öğretmenli ve birden fazla sınıflı köylerde, öğretmene yardımcı olmalarıdır.

6.Yazma ve okumada, dilekçe ve mektup yazmada, köy idaresine ait defter ve cervelleri düzenlemede, köy muhtarının yazı işlerini idare eden, danışılan bir insan olmaları nedeniyle de yararlı olmuşlardır.

Eğitmen deneyiminin sonuçlarını Kirby ise, şöyle belirtmektedir (Kirby,1962;124-133):

Türkiye'nin eğitim probleminin genişliğini aydınlatarak, daha temelli ve daha yüksek seviyede bir deney olan Köy Enstitüleri'ne köy çocuklarının katılmasına kaynak hazırladı. Bununla kalmayıp, teşkilatı, idaresi ve işleyiş tarzı ile Türk eğitimciliğine bir çok müsbet

değerler kazandırdı: Hem alkışlar kazandığı hem eleştirildiği önemli yeniliklerden biri, idareci, öğretmen ve öğrencilerinin ilişkilerinin demokratik olmasıydı. Tonguç'un kamu hizmetindeki memurun ödev ve sorumlulukları yanında hak ve hürriyetlerinin de olduğu fikrini gütmesini, rasyonel ve demokratik personel politikası olduğu şeklinde yorumlayan Kirby, ayrıca deney niteliğinde olan işlere istekli olanları tayin etmesini de olumlu değerlendirmektedir. Tonguç'un öğretmen deneyi ile getirdiği bir yenilik de, MEB'nin teşkilat yapısındaki bürokratik işlemlerle ilgilidir. Sözkonusu yenilik, Talim ve Terbiye Heyeti'ne şekilci ve kuramsal talimatnamelerle, deneyleri boğması fırsatı verilmemesi veya İlköğretim Genel Direktörlüğü'nün de uygulama halinde olan deneylerin iç işlerine karışmaması idi. Yine, öğretim idareciliği bakımından, deney yerlerine gidilip çalışılması, 'masa başı', 'evrak' idarecisi olmama gibi bir yenilik de getirilmişti. Eğitim adayları, bilgiyi hazmetmede, şehirli öğrencilere göre daha süratliydi. Bu, tahsil süresini daha az yıla sığdırmanın mümkün olacağını ve deneye dayanan bir eğitim programına alınacak köy çocuklarının daha önceki tahsil şartlarının fazla önemli olmadığını göstermişti. Ayrıca, öğretmen adaylarının tabiat ve fizik kanunlarını ampirik bir şekilde kavradıkları, öğretmenlerin kültürel anlamda yaratıcılık gösterdikleri de gözlenmiştir. Kirby, beklenmedik bir şekilde öğretmen deneyinin, Türkiye'nin manevi evrimi problemini de canlandırdığını; başarılarından çok, ortaya çıkardığı ve karşılaştığı zorlukların, toplumun maddi uygarlığının değiştirilmesi işi ile manevi kalkınması işi arasındaki sıkı ilişkiyi gösterdiğini de belirtmektedir. Yalnızca kurs sırasında değil, dış dünyada da başarılı olmaları, kursta iken gösterdikleri başarıları devamlı olarak göstermeleri için gereken araçların bulunması da deneyimin önemli sonuçlarındandı. Kirby, 'gezici öğretmen'liğin düşünüldüğü gibi yürütülememesini örnek olarak sunmaktadır.

Tonguç, Gediklioğlu ve Kirby'den farklı olarak, öğretmenlerin faaliyette bulunurken köylere ilettikleri düşünsel öğeler üzerinde durmaktadır:

1-Bayrak fikri: İssiz ve şehirlere uzak köylerde yaşayan çocuklar, kadınlar, öğretmenlerin köylere götürdükleri bayrak ile tanışarak, bayrak fikrini öğrendiler.

2-Türklük fikri: Birçok köylü "sen nedin" sorusuna, "Elhamdulillah müslümanım" cevabını verir. Bu ümmet devrinin "ben"idir. Ümmet devrinin "ben"i yerine, millet devrinin "ben"i, "Türküm" cevabını verdirmek, miliyetçiliği yaymak gerekir düşüncesi ile, Türklük bilinci ve duygusu verilmek istendi.

3-Vatan ve millet kurtarıcılarını tanıtmak fikri: Atatürk'ü tanıtmak çabasını da öğretmenler başlatmış; teftiş olunan köylerde çocuklar Atatürk'ü ve İnönü'yü resimlerinden tanıır ve neler yaptıklarını ezber de olsa söyler hale geldikleri görülmüştü.

4-Memleket fikri: Köylerde askerlik yapan, alışveriş ve hükümet işleri için kendi köyünden dışarı çıkan erkek ve kadınlar dışında, Türk yurdu, Türk toprağı fikri yoktu. Hemen hemen kendi köyünün sınırları ile çevrelenmiş yurt fikri vardı. Bu mahallilik ifade eden bir fikirdir. Eğitimciler, memleket ve yurt fikrinin kuvvetlenmesine yardım ettiler.

5-İnsanca yaşamak fikri: Eğitimciler köylerde tuvalet yapılması su ve temizlik gibi konularla ilgilenmişler, bu konularda öncülük etmişlerdir.

6-Çocuk kıymeti bilme ve nüfusun çoğaltılması fikri: Bir çok köyde ekonomik ve hayati şartların etkisi ile hayvanlarla ilgilendikleri kadar çocuklar ile ilgilenmemekteydi. Eğitimcilerin çoğı, köy odalarında nüfus çoğaltma, çocuklara bakma fikrini köylülere anlatmaya uğraştılar.

7-Ziraatta fenni usulü tatbik etme ve makine ile ziraat yapma fikri: Eğitimciler, örneğın tohum makinasını ve nasıl kullanıldığını göstermek gibi, tarımda fenni usulü açıklamak ve telkinde bulunmak çabasını da taşıyacaktı.

8-İnkılap ve Cumhuriyet fikri:Tıpkı köy imamlarının ve softaların ümmet devrinden, İslamiyettenve onun kurucularından bahsettikleri gibi, eğitimcilerin Cumhuriyet'ten bahsettikleri görüldü. Cumhuriyet rejimini eleştirenlere karşı da savunmaya da geçip, iyiliklerini ve padişah rejimine olan üstünlüklerini anlatıyorlardı.

9-Köylerin kalkınması fikri: Eğitimciler, gece gündüz köylülere, köylerin ilerlemesi, geri kalmaması gerektiğini, asil bir görev olarak her fırsatta telkine uğraştılar (Tonguç,1939;135-142).

Özet olarak, eğitimciler, köylerde maddi ve müsbet iş bakımından şunları yaptılar:

1-Gündüz ve gece talebelerine okuma-yazma, hesap öğretiler.

2-Kış günleri gece odalarda halka gazete, mecmua makalelerini, gönderilen broşürleri, ziraata, yurt işlerine ait yazıları okudular ve anlattılar.

3-Köylerin ev, sokak, çeşme ve meydanlarının temizliğı ile meşgul oldular.

4-Köyün yollarile alakadar olarak yolları, köprüleri yapıp tamir ettirdiler.

5-Köylerin idare işleriyle alakalandılar. Köylerde muhtarların çoğı okuma ve yazma bilmedikleri için yazı işlerinde onlara yardım ettiler. Ziraat işleri ile alakadar oldular. Fidan diktiler ve bütün bu işlerde istenilenden daha fazla başarılı oldular (Tonguç,1939;192-200).

Eğitimci deneyiminin sonuçlarını, özellikle başarılı olup olmadıkları konusundaki görüşleri, eğitimci projesine yönelik eleştirileri, sonraki başlıkta belirtmeden önce,

vurgulanması gereken bir nokta vardır: Eğitimci projesi ile, kısa zamanda ve olanaklara veya koşullara göre mali bakımdan uygun biçimde, ucuz maliyet ile, ihtiyaca göre insan yetiştirme işine kalkışılmış olmasının önemi büyüktür. Bu çabanın önemi küçümsenemez.

F- KÖY EĞİTMENLERİ DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

1936 yılında açılan Köy Eğitimci Kursları konusunda verilen bilgileri ve eğitimciye ilişkin görüşleri, toplamak yararlı olacaktır.

Her şeyden önce, eğitimci, 6-8 ay gibi sürelerde yetiştiriliyordu. Eğitimcinin kaynağını, askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapmış, okuma-yazma bilen ve seçilmesinde köylünün de onayı söz konusu olan dolayısıyla bir anlamda köylerinde kötü tanınmayan bireyler oluşturuyordu. Eğitimciye kurs süresince eğitim öğretim ve tanın alanında fonksiyonel olmalarını sağlayabilecek biçimde, hem teorik hem pratik bilgiler içeren dersler veya kitaplar ile, ihtiyaca göre bir eğitim verilmekteydi. Bu eğitim süreci sonunda -genellikle- kendi köylerine yakın köylere gönderilen eğitimciye, köylerine giderken -çeşitli- gereken eşyalar veriliyor, ayrıca, gezici öğretmenler ile işbaşında da eğitilmeleri sağlanıyordu. Deneme niteliğinde başlatılan bu çabanın sonradan program yönünde geliştirildiği, yasal açıdan düzenlendiği de belirtilmektedir. Daha sonra, 1940 yılında, Köy Enstitüleri ile birlikte ele alınmıştır. Eğitimci konusunda ayrıntılı bilgileri ve bu bölümde daha önce aktarıldığı için tekrar niteliğinde olacak açıklamaları bir tarafa bırakarak, eğitimci deneyimi, aşağıdaki başlıklarla değerlendirilecektir.

1. Köy Eğitimci Deneyimi, Köy Enstitüleri'ni öncelediği için önemlidir.
2. Köy Eğitimci Deneyimi'nin orijini
3. Köy Eğitimci Deneyimi'nin önemli/ayrıcı özellikleri
4. Köy Eğitimci Deneyimi'nin fonksiyonu ve önemi
5. Köy Eğitimci Deneyimi'nde görülen güçlükler, karşılaşılan sorunlar
6. Köy Eğitimci Deneyimi'ne yöneltilen eleştiriler

1. Köy Eğitimci Deneyimi'nin, Köy Enstitüleri'ni önceleyen bir deneme olduğu, bilinmektedir. Hatta, Köy Enstitüleri'nin kuruluşunu 1940 olarak ele almamak gerektiğini ileri süren, Eğitimci Projesi ile başlatılan görüşler de vardır. Örneğin, H.R. Öymen, Köy Enstitüleri'nin 1940'dan önce, 1937-38 yılında açılmış olduğunu, Kızılçullu'yu ziyaret eden Celal Bayar, Mareşal Fevzi Çakmak, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve birçok bakan, yerli ve yabancı bilim adamları ve yazarların hatıra defterine yazdıklarını kanıt göstererek ileri sürmektedir (Öymen;48). Öymen'in belirttiği Kızılçullu ve Çifteler Deneyleri, gerçekten de

1936'da deneme niteliğinde başlatılan eğitimci yetiştirme işinin planlı-programlı yürütülmeye başlandığı önemli adımlardı. Kirby de 1937'de Çifteler'de "proto-Köy Enstitüsü" denebilecek bir sistem kurulduğunu, Kızılcıllu'nun ise Çifteler sistemine karşı biçimde "Öğretmen Okulu" niteliğinde olduğunu ileri sürmektedir (Kirby,1962;137).

Gerek Öymen'in gerek Kirby'nin görüşleri, Köy Enstitüleri'nin kuruluşuna ilişkin - basit- tarih belirtme çabası olarak değil, eğitimci projesini, Köy Enstitüleri'nin temelini koymaları bakımından anlamlıdır. Aynı biçimde, İ.H.Baltacıoğlu, Köy Enstitüleri'nin kuruluşuna ilişkin yazısında; "Köy Enstitüleri, eğitimci kursları denilen kurslardan çıkmışlardır. Enstitüler, bu kursların hem gövde, hem can hem de ruh bakımından ... olgunlaşmış şekillerinden başka bir değildir " (Aktaran:Öymen;49) görüşündedir. Kuşkusuz, bu biçimde açıklamalar fazladır. Üstelik, üzerinde anlaşılabilir bir noktadır. Kısaca, Köy Eğitimci Deneyimi, Köy Enstitüleri'nin öncesinde denenmiş ve başarılı olduğu için bir sonraki aşamaya (yani Köy Enstitüleri'ne) geçilen bu anlamda Köy Enstitüleri'ni önceleyen ve bu nedenle önemli olan bir çabadır. Eğitimci Deneyimi, Köy Enstitüleri'nin ilk aşamasıdır. Bu, hem köy sorununa, "kırsal sorunlara ve ihtiyaçlara göre eğitim" konusuna yönelik yeni yaklaşım bakımından sözkonusudur; hem de, Köy Enstitüleri'ne en azından öğrenci sağlama bakımından kaynak oluşturma ve Köy Enstitüleri sistemine yönelik düzenlemeler konusunda sözkonusudur.

2. Köy Eğitimci Deneyimi'nin orijini konusunda da S.Arkan döneminin ya da H.A.Yücel döneminin projeleri idi gibi yararsız tartışmalar, bir tarafa bırakılmalıdır. Projeleri kişilerle anmak fazlaca anlamlı görülmemektedir. Kimilerinin, "davanın mimarı", "davada adı unutulmuş ama payı olan" türden değerlendirmelerle kişileri ön plana çıkarma çabası yerine, "köy eğitimi davası"nın kendisini irdelemek gerekir. Ayrıca bilinmelidir ki, eğitimci projesi 1936'larda kurs açılmasından önce de ele alınmış, adım adım ilerlemiştir. Örneğin, Atatürk'ün, İstiklal Savaşı'ndan beri köylünün aydınlatılmasını istediği bilinmektedir. "Atatürk ilkin Batılı bilginlere başvuruyor. John Dewey de ona, kuracağı okulların Batı okullarına benzemesi değil, Türkiye'nin gerçeklerine uyması gerektiğini söylüyor. Bunun üzerine Atatürk çevresindeki eğitimcileri köy gerçeklerini inceleyip bir rapor hazırlamak üzere köylere yolluyor, ... köylere gezenler ... üç kaba, beklenmedik, ama bilimsel gözlemlerle dönüyorlar:

1-Batı taklidi öğretmen okullarından köylere gidenler ya dayanamayıp gitmiş, ya kalıp köyün karanlığında erimiş, ağanın imamın yoluna girmiş.

2-Köy okulunda sadece okuma yazma öğrenmiş köylü dört beş yıl sonra okuma yazmayı bile unutmuş.

3-Ordudan dönüp tarlasını işleyen bazı çavuşlar köylü çocuklarına kendiliklerinden okuma yazma öğrettikten başka, Cumhuriyet'in padişahsız bir düzen olduğunu, şimşekle elektrik ışığının bir anadan doğduğu, sıtmanın sivrisinekten geldiğini, otomobilin benzinle, trenin buğuyla işlediğini anlatmışlar.

Atatürk ve İnönü'nün bu gözlemleri ilgiyle karşılamaları, Köy Enstitülerine varacak olan denemelerin, önce Eskişehir'deki eğitim kurslarının ... dayanağı oluyor" (Eyuboğlu,1979;62-63).

Burada da -Kirby'nin de vurguladığı- eğitim fikrinin ve Köy Enstitülerinin milli olduğu fikri

görülmektedir.En azından ortaya çıkışları yönüyle, ülke gerçeklerinin, köy gerçeğine ilişkin gözlemlerini temele konması nedeniyle ulusal olarak nitelenebilecek çabalardı.

Buna karşın, yalnızca Türkiye'ye özgü, ilk kez Türkiye'de gerçekleştirilen bir çabaydı biçiminde bir değerlendirme de eleştirilebilmektedir. Sözelimi, H.R.Öymen, Saffet Arkan'ın Maarif vekaleti'ne getirilmesi sırasında Atatürk'ün Arkan'a hazırlattığı bir taslaktan söz etmektedir. Denemenin ilk basamağı olan "... orduda yetişmiş ve sonra ordudan ayrılmış elemanlardan faydalanma teşebüsü (ne) daha önceki yüz yıllarda Prusya'da başvurulmuş ve bizzat Prusya Kralları tarafından da desteklenmişti " (Öymen, .;37). Öymen'in savı şudur : Atatürk'ün tarih meraklısı kişiliği yönü ile bunu bilmiş olması da düşünülebilir. Öymen'in de belirttiği Atatürk'ün S.Arkan'a hazırlattığı fikrini, Geray, Arman ve Kansu da ileri sürmektedir: "... Atatürk yeni anlamlı bir köy eğitiminin çözümü için de en gerçekçi yolu buldu. ... 1935'de Milli Eğitim Bakanlığına getirilen Saffet Arkan'a köyün içinden gelen, oranın koşulları içinde yaşayan insan gücünden faydalanma fikrini ve direktifini Atatürk verdi. (Üçüncü Genel Müfettiş Tahsin Uzer'in anıları) Eğitim hareketi bu direktif üzerine başladı." Geray, Arman ve Kansu'ya göre, M.E.B. Saffet Arkan, bilinçli bir arayışla bu işin gerçek ve güçlü adamını,, İ.H.Tonguç'u bulunca, onun tekliflerine uyarak uygulamalara geçti. O günlere kadar yapılanlar da değerlendirilerek araştırmalara, denemelere girildi (Geray,Arman,Kansu,1968;5).

Ancak, eğitim kurslarının ortaya çıkışı ile ilgili olarak vurgulanması gereken şudur:

- a -) ekonomik koşullar,
- b-) insan gücünün nitelikleri, eğitim elemanlarının nicel ve nitel bakımlardan durumu,

c-) kırsal yapıda eğitim sorunu,

eğitmen kurslarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kısaca ülkenin sosyo-ekonomik durumu yani,koşullar, eğitim kurslarını gerekli kılmıştır.

Bu arada, başka ülkelerdeki uygulamalardan esinlenip esinlenilmediği, ya da kimin döneminde gerçekleştirildiği gibi noktaların önemli olmadığı da tekrarlamalıdır. Bunu belirtmekle, projeyi öneren ya da uygulayanların bireysel katkılarını önemsememek ya da gözardı etmek de istenmemektedir. İstenen, eğitim deneyiminin ortaya çıkışında vurgulanması gereken noktaları (kısaca sosyo-ekonomik koşulları) ön plana çıkarmaktır.

3. Köy Eğitmeni Deneyimi'nin önemli özellikleri ise, şöyle sıralanabilir:

a- Köy Eğitmenleri uygulaması, "yeni" bir yaklaşım gösteriyordu. Şöyleki, "sorun"dan yola çıkarak, ülkenin koşulları çerçevesinde varolan -insan gücü- potansiyeli kullanma yoluyla, okuma yazma ve kırsal uğraşlara ilişkin teknik bilgi de öğretebilecek eğitimciler yetiştirmek üzere açılmıştı. Öğretmen yetiştiren kurumlardan gerek kaynağı, gerekse içerik ve yöntem bakımından farklı olması, 'yeni bir yaklaşım'ın ürünü olması, önemli bir özelliktir.

b-Bu yeni uygulamanın kuşkusuz en önemli özelliği, ekonomik oluşudur.Ülkenin genel ekonomik düzeyi, MEB bütçesinin genel bütçe içerisinde aldığı pay, öğretmen ihtiyacı ve bu ihtiyacın ne kadar süre ve maliyetle giderilebileceği gibi yönler düşünüldüğünde eğitim projesinin ekonomik hatta, kimilerine göre, mümkün yollar içerisinde en uygun yol biçiminde değerlendirilmesi mümkündür. Üstelik, eğitim kurslarındaki uygulama gereği, binalarının bile kendilerince yaptırılabilmesi, devletten yalnızca malzeme alarak, teknik ve emekleri ile ihtiyaçları giderebilmeleri gibi yanları da vardı. Bunun gibi, yetiştirilecek eleman tipi ile (yani tek elemanla) hem eğitim-öğretim alanında hem de tarımsal alanda köylüye yararlı olabilmeleri ile, en azından çift yönlü yarar sağlanabilmesi de, ekonomik boyut içerisinde düşünülebilir.Fakat bu en önemli özellik, yani ekonomik boyut, şöyle anlamlı olabilirdi. İdealler ile donatılan insanlar, önderlik için gerekli bilgi birikimine ve deneyime sahip olsalar bile, onların bu işlevi yerine getirebilmeleri ve sürdürebilmeleri için ekonomik destek gereklidir.

Oysa, köy eğitimcilerinin durumlarına ilişkin kimi saptamalar, ekonomik destek konusunda kimi aksaklıklar ya da yetersizlikler olduğunu göstermektedir. Örneğin, Gediklioğlu'na göre, tohum, fidan, ziraat aletleri, damızlıklar ve buna benzer yardımların Tarım Bakanlığı'nca giderek karşılanmaması; maaşlarının düşük olması; eğitim ve

öğretmen kavramları beraber anıldığı halde (görev ve hakları bakımından yasada birlikte ele alındığı halde), arazi,uygulama bahçesi bakımından eğitimcilerin mahrum bırakılması yani hak ve maddi çıkarlar bakımından tatmin edilmemeleri (Gediklioğlu,1949;186-187) gibi durumlar sözkonusu olmuştur. Bunlar da "ekonomik" olarak yetiştirilen eğitimcilerin, her zaman "ekonomik destek" göremediği ve dolayısıyla da ekonomik yararlılıkları konusunda düşünülmesi gerektiği anlamındadır.

Apaydın da, eğitimcilerin güç ve dayanıklılık göstererek, gayretli çalıştıklarına tanık olduğunu, ama sonradan "ucuz öğretmen olmaz, ucuz etin yahnisi ..." gibi değerlendirmelerin de yapıldığını belirtmektedir. Devlet sektöründe en az ücreti alan, emeklilik hakları bile olmayan, en uzak ve küçük köylerde sessiz bir sabırla ve köylüce bir dayanıklılıkla çalışan eğitimcilerin, devletten hemen hiç bir ilgi görmediklerini ifade eden Apaydın, " eğitimcilerin hali tıpkı köylümüzün halidir" benzetmesi ile belki yalnızca ekonomik anlamda yetersizlik içinde olmayı, ihmal edilmeyi de kastetmemektedir (Apaydın,1983;35).

c-Köy Eğitimcileri Deneyimi'nin bir başka önemli özelliği de, eğitimciler kurslarındaki uygulamalara ilişkin idari yapılanmada görülmektedir. Eğitimciler kurslarına ilişkin düzenlemelerde, karar ve uygulamalarda, bürokrasi mekanizması içinde boğulmamak, ayrıca merkezden gelecek kararlar yerine, "sorun"dan yola çıkılarak yerinden karar alma ve uygulama fırsatı yaratabilmek gibi gerekçelerle, daha önce varolan hiyerarşik yapının tersine, örneğin, Talim Terbiye ile değil, doğrudan İlköğretim Genel Direktörlüğü ile bağlantı kurma gibi farklılıklar sözkonusu olmuştur.

Merkezden, önceden alınan kararları tümüyle uygulamak yerine, görece bağımsız olabilmeleri de önemli bir özelliktir. Örneğin derslere, kitaplara ilişkin kararlar kurslardaki durum ölçü alınarak gerçekleştirilmiş, kurs programı esneklik özelliği taşımıştır. Ancak, Köy Eğitimcileri sisteminin idari yapılanma ve program bakımından belirtilen bu durumu, aynı zamanda eleştirilmiştir de.

4. Köy Eğitimcileri Deneyimi'nin fonksiyonu ve önemi: Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun, ikinci bölümünde Köy Eğitimci ve Öğretmenlerinin Vazife ve Selahiyetleri'nde (Ergin,1946;15-18) belirtildiği gibi, Köy Eğitimcileri'nin,

a- okul ve kurslarla ilgili işlerde

b- köy halkını yetiştirmekle ilgili işlerde fonksiyonel olmaları planlanmıştır.

Köyde okul binasının yapımından başlamak üzere eğitim alanındaki görevleri ve köy yaşamının maddi ve manevi öğeleri bakımından zenginleştirecek tüm çabaları kuşkusuz çok önemlidir. Köy öğretmenleri, eğitim-öğretim alanında ve tarımsal işlerde önemli görevler üstlenerek köylerde çalışacaklardı. Bu fonksiyonun önemi, o dönemdeki ekonomik durum düşünülduğünde tartışılmazdır. Ancak, bu fonksiyonun gerçekleştirilmesi mümkün müydü ? Bu, tartışmalıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin "ülkü taşıyıcıları" olmaları da bekleniyordu. Cumhuriyet fikrini ve ideolojisini köylüye aktarma fonksiyonunu öğretmenler, aldıkları kısa eğitim sonrasında ne kadar yerine getirebilirlerdi sorusu burada gündeme gelmektedir.

Apaydın, öğrenimi sürecinde tanıdığı öğretmenlerle ilgili olarak şunları aktarıyor: Eğitimciler büyük bir gayret ve emekle çalışıyorlardı. Başlarında ülkücü öğretmenler vardı. Köyün kalkınması, köylünün okutulup uyandırılması deyimleri sık sık geçiyordu. Amaç, genç yaşlı, kadın erkek bütün köylüye okuma-yazmayı öğretmek, arkasından modern yaşama bilgilerini getirecek, müsbet düşünceyi yaşatacak ortamı hazırlamaktı (Apaydın,1983;33-34). Belki de Apaydın'ın belirttiği gibi, "ortamı hazırlama" gibi bir fonksiyonları olduğu daha kabul edilebilirdir.

5. Köy Öğretmenleri Deneyiminde görülen güçlükler, karşılaşılan sorunlar: Köy Öğretmenleri Deneyimi kusursuz işlememiş, birtakım güçlüklerle karşılaşmıştır. Gediklioğlu, "... yıllar ilerledikçe kurslara katılan öğretmen adaylara genel olarak kalite bakımından gerilikler göstermeye başladı. Seçimler iyi yapılmıyor, ... öğretmen bulmada da sıkıntılar, imkansızlıklar başgösterdi" (Gediklioğlu,1949;186) biçiminde bir güçlükten söz ederken, öğretmen olarak karşılaşılan sorunlardan önce, kursların kaynağı konusunda da sorun olduğuna işaret etmektedir. Bu sorunun dışında, öğretmen olarak atandıktan sonra karşılaşılan sorunları, Kirby şöyle sıralamaktadır (Kirby,1962;119-123):

-Eğitmenler ile eğitim makamları arasında gereken iş ve el birliği, her yerde kurulamamıştır. Eğitimciler kurslarının ve onların yerine gelen Köy Enstitüleri'nin erişemediği yerlerde sözkonusu işbirliği gerçekleştirilememiştir.

-Vilayet memurlarının ve özellikle sorumlu müfettişlerin eğitimciler deneyimini tanıtmamaları, köylünün "yeni bir hükümet işi" diye bakmalarına sebep olmuştur.

-Toprak ağalığının hüküm sürdüğü yerlerdeki köylerden öğretmenlik vasıfları olan aday bulmak zor olmuştur.

-Eğitmenlerin, kurslarda gördükleri etkinlikler için, sermaye, kredi ve alet ihtiyacı vardı. Özellikle çalıştıkları köylerde yabancı olan eğitmenler, hükümete muhtaç kaldılar.

-Okulların yapımında -çoğunlukla- arazi, malzeme ve iş sağlama yükünün en fakirlerin sırtına yüklenmesi ve eğitmenlerin bir çok yerlerde köylüden de aşağı bir duruma düşmeleri, bazılarının işi bırakmaları veya nerede iş bulurlarsa oraya gitmeleri sonucunu getirdi.

Kirby, bu güçlüklerin, eğitmen deneyinden ve köylerden çok devletçilik siyasetinin uygulanmasındaki hatalardan kaynaklandığını savunur. O'na göre, idare ve maliye güçlükleri vardı.

Gediklioğlu da, kanunda vadedildiği halde tohum, fidan, ziraat aletleri vb. yardımların verilmemesi, ücretlerinin yükseltilmemesi, hak ve maddi menfaatler bakımından tatmin edilmemeleri, başarılı olan ve olmayan gibi ayrımların yapılmaması, bina ve öğretmen sayısı bakımından yetişmelerine uygun şartların olmayışı gibi sıkıntılardan söz ederek (Gediklioğlu,1949;186-190) idari ve mali konulardaki bu sorunların, eğitmen kurslarının başarı derecesini artırmadığını, yer yer aynı dereceyi koruma imkanı bile kalmadığını belirtmektedir.

6. Köy Eğitmenleri Deneyimine yöneltilen eleştiriler ise şöyle belirtilebilir: Eğitmen deneyiminin sonraki aşamalarında, deneme evresindeki gibi başarılı olamaması ya da başarısını sürdürmemesi, büyük ölçüde, karşılaşılan idari ve mali güçlüklerdendi.

Tonguç'un yakındığı ziraatçılar ile maarifçiler arasındaki koordinasyonun işlememesi, eğitmen projesinin önemli eksikliği olarak, başarı düzeyini etkilemiştir. Eğitmen kurslarında ve eğitmenlerin gidecekleri köylerde gereksinim duyulan malzeme, finansal kaynakların yeterli olmaması nedeniyle sağlanamadığından eğitmenler başarılı olamamıştı. Yalnızca teknik araç ve gereç, toprak (uygulama yeri), tohumlu, gübre vb. tarımla ilgili gereksinimler değil, eğitim alanındaki temel gereksinimler bile karşılanamayabilmişti. Örneğin, Tonguç, eğitmenler köylere dağıtıldığında, kitapların, kağıt ve kalemlerin parasız -Kültür Direktörlüğü ve Ankara Halkevi tarafından- temin edilerek dağıtıldığını ancak, tebeşiri biten eğitmenlerin köylülerin almak istememesi ile karşılaştığını iletmektedir (Tonguç,1939;121).

İdari ve mali güçlükler nedeniyle, tüm hedeflerine ulaşamadıklarından başka, Tonguç'a göre, köy eğitmenlerinin deneme aşamasında karşılaşılan kimi tepkilerin, olumsuzlukların, eğitmenin köylü tarafından istenmemesinin nedeni şuydu:"...köy halkının henüz maarifin kıymetini takdir edecek seviyede bulunmaması, köy imamının da el altından

açılacak okulun ve ... eğitmenin aleyhinde telkinatta bulunması yüzünden ...) (Tonguç,1939;111) eğitmen projesi, olumsuz değerlendirilebilmiştir. Kendi yerini alacağı düşüncesi ile imamın ya da konumu sarsılacağı kaygısıyla köy ağasının -bazı yerlerde- köy eğitimine karşı olduğu ve gerek eğitmenleri gerekse eğitmen projesini eleştirdikleri,karalamak için çaba gösterdikleri de bilinmektedir.

Görüldüğü gibi, Köy Eğitmeni Deneyimi'ne yöneltilen eleştirileri veya değerlendirmeleri iki grupta sunmak mümkündür:

-Koşulların (idari ve malî) yetersizliği ile başarılı olunamaması,

-Köy eğitimi davasına karşı olumsuz yaklaşımın, kimi yerlerde ve olaylarda etkisini göstermesi.

Eğitmen projesi, şu yönleriyle eleştirilebilir:

-Dönemin koşulları, gereklilikler bakımından, eğitmen projesi isabetlidir.

-Amaç bakımından ise, fazla iyimser olunduğu, belirtilebilir. Eğitmenlerin hem eğitim-öğretim işlerinde hem de tarımsal işlerde köyün ihtiyaçlarını karşılayabilmesi hedefi, belki daha uzun bir eğitim süreci sonunda gerçekleştirilebilirdi. Bu kadar önemli amaçlar için 6-7 ay gibi, bir kısmı da bina yapımı ve yerleşme sorunları ile geçen sürede, eğitmen adaylarının donanımlarının yeterli olup olmayacağı kuşkuludur. Zaten, eğitmen projesine en fazla eleştiri de bu konudadır. Örneğin, Ö.Mart, Türk köyünün eğitimi konusunda, davanın halledilmesinin her şeyden önce yeterli öğretmen yetiştirmeye ve iyi okul tesisine bağlı olduğunu ileri sürerken, eğitmen projesini de eleştirmektedir. "...memleketin öğretmen ihtiyacını süratle karşılayabilmek maksat ve gayesiyle ve her okur yazarın öğretmen olabileceği ve öğretmenlik yapabileceği zehabiyle (sanısıyla) köy okullarının başına büyük bir kütle getirilmişti. ... Şimdi Milli Eğitim Bakanlığı bu kütleyi tasfiye ile meşguldür. Emeğe mi, bütçeden her sene bu husus için ayrılan milyonlara mı acımak lazımdır, (aynıca) ... köylüde okula karşı menfi bir reaksiyonun husulüne böylece imkan (verilmiştir)... Biz kalifiye, umumi kültürü iyi öğretmen yetiştirelim. ... Bu yapılmadığı takdirde karşımıza, ekseri ahvalde köyün nüfuzuna tabi pasif bir öğretmen kütlesi çıkacak ve bu kütle arasından Kayseri'nin bilmem hangi köyünün hayatını tasvir ile yetinen, fakat bu hal karşısında kendi rolünü tayin ve tesbit edemiyen Mahmut Makal'lar elbette çıkacaktır" (TBMM Tutanakları, 15.6.1951, B:90, O:1;220-221) Ancak, bu tarzdaki eleştirilerin temele konulan gerçekleri inkar etmemek koşuluyla, dikkatli karşılanması gerektiğini de ifade etmek gerekir.Sözgelimi, Makal'ın köy tasvirini hafife almamak gerekir.Makal'ın kitabının köy gerçeğini sergileyen önemli yanları vardır. Her şeyden önce, romantik köycülük anlayışından farklı olarak, gerçekçi bir yaklaşımın örneğidir. Ayrıca da, bu köy gerçeğinin farkında olunarak idealist

biçimde davranılabılesını örnelemektedir.Dolayısıyla, Makal'ın kitabı, köy davasının boyutlarını, köy yaşamının zorluklarını bilen; buna rağmen bu davaya bağlananların mesajını gösteren bir kitap olması nedeniyle önem taşır. Kalifiye öğretmen yetiştirme sorunu ise, yalnızca köy öğretmenleri ya da yalnızca belirli bir dönem için değil; ülke gündeminde sürekli varolan bir sorundur.

Güney'e göre, eğitim kurslarından çıkanların "memleket kültür davasında mühim bir yer tuttuğunu iddia etmek biraz zorsa da, köy çocuklarının dersane dışında mümkün olduğu kadar tabiat içinde yetiştirilme sistemi bakımından atılmış bir adımdır" (Güney,1945;212).

Sonuçta, köy eğitimcilerinin ne oranda başarılı oldukları ya da hangi yönleriyle eleştirildikleri bir yana, önemli olan , vurgulanması gereken yanı şudur:Köy eğitimcilerinin niteliksel yönden eleştirilmesi, eksik/yetersiz bulunması, okulsuz, öğretmensiz köylerin çok fazla olduğu bir ortamda pek anlamlı değildir. Köy eğitimcileri projesi, eksiklikleri olsa da, "köy eğitimi davası"nda atılan önemli bir adımdır.

Kuşkusuz, köy eğitimcileri projesinin en önemli yanı, köy enstitülerini önceleyen proje olmasıydı.

II-KÖY ENSTİTÜLERİNİN DOĞUŞU VE TARİHÇE

Köy enstitüleri, öncelikle köye yönelik öğretmen yetiştiren kurumlar olarak bilinir. Yalnızca bu değildir kuşkusuz. Ayrıca, köye yönelik öğretmen yetiştirme fikri, köy enstitülerinden önce de, II. Meşrutiyet döneminden itibaren, vurgulanmıştır.

Baltacıoğlu, Meşrutiyet dönemi sonlarında Maarif Nezareti'ne verdiği raporla, köy ve millet ruhuyla ruhlanmadığı için mezunları fakir köylere göndermenin zor olacağını ileri sürmüştür (Akyüz,1993;245). Dolayısıyla, köy enstitülerinin tarihçesini sunarken, ilk anılacak isimlerden biri, Baltacıoğlu'dur.

Ethem Nejat ise, 'köy yaşamını uygarlaştırmak' fikrini ilköğretimin en önemli amaçları arasında gösteren, 'uzun sürede adam yetiştirmeye zamanımız olmadığından', Almanya, İsviçre, Belçika gibi çok pratik insanlar yetiştiren, yatılı köy okullarının açılmasını isteyen eğitimcilerdendir. Ona göre, yeni tip köy ilkokullarına tarım ve kültür derslerini iyi öğrenmiş öğretmenler atanacaktır. Bunlar, ilerde açılacak öğretmen okullarında yetiştirilecek; kentlerin dışında kurulacak bu öğretmen okullarının geniş toprakları bulunacak, öğretmenlerinin hepsi ilgili dersin en iyi bilindiği bir Batı ülkesinde yetişecektir.

Ayrıca, bu yeni tip öğretmenlerin, eski tip öğretmenlerle beraber çalıştırılmaması gerektiğini de belirtmektedir (Akyüz,1993;258-259).

İsmail Mahir Efendi, köy enstitülerinin kökeni olduğu şeklindeki değerlendirmelere götürecek kadar köy enstitülerine yakın önerilerde bulunmuştu. 1914'de köy eğitimi konusunda şunları söylemiştir:

Bir erkeklere bir kızlara mahsus leyli iptidai mektepler yaparız. Köylerden bir kız bir erkek çocuğu alınız. Kız mektebinde dokumacılık, ahçılık, dikişçilik, tavukçuluk vs. , erkek mekteplerinde de ziraat işleri öğretilecek; dört sene tahsil-i iptidai, üç sene Darülmuallimin-İptidaiye programı ve bir sene de tatbikat görecek; bu sekiz sene içinde köylülere okul ve muallimin evlerini yapma mecburiyeti getirilecek; o kız ve erkek evlendirilip, iki lira maaş ve örnek tarlanın gelirini de alarak köyelerine sevinerek gideceklerdi. İsmail Mahir Efendi, böylece yapılmadık köy mektebi kalmayacağını; bundan başka çare olmadığını; bu mekteplere fazla masraf da gerekmediğini aksi halde Darülmuallimin ve Darülmuallimattan talebe çıksın denirse, ancak üç yüz senede bu muallim ve muallimelerin meydana geleceğini belirtmiştir (Akyüz,1993;258).

M.Şemsettin Günaltay ise, köy eğitimi konusunda, köylünün durumunun iyileştirilmesi için en acil tedbirlerden birinin mıntuka (bölge) mektepleri açılması olduğunu önermektedir. Birkaç köyün çocuklarına yatılı ilkokul eğitimi verecek, ziraat öğretecek bu okullarda, çocuklara velilerinden sağlanacak yiyecekler verilecek, bir Darülmualliminden bir Ziraat Mektebinden mezun iki esaslı muallim bulunacak, köylü çocuklarını köyelerinde mesut yaşatacak, tüketici değil, üretici olacak biçimde yetiştirecek bir eğitim verilecekti (Akyüz,1993;259).

Daha Cumhuriyet kurulmadan önce, Mustafa Kemal'in yaptığı gezide, Eskişehir'deki konuşmasında, ilk öğretim ve öğretmen sorunu hakkında söyledikleri de dikkat çekicidir. Mustafa Kemal, mevcut öğretmenlerle köylerde okul açmanın imkanı olmadığını gerçeğini ve köy çocuklarını okutmak istediğini vurgulayarak, devlet adamlarının ve eğitimcilerin yanında milletin bütün bireylerinin olağanüstü çalışması, fikirler üretmesi gerektiğini ifade etmişti (Eskişehir-İzmit Konuşmaları,1993;43).

Yine Cumhuriyet kurulmadan önce, 1921'de toplanan Maarif Kongresi de genel olarak, eğitime verilen önemi göstermektedir.

1927 yılında Mustafa Necati'nin Denizli Erkek Muallim Mektebini, Köy Muallim Mektebi'ne çevirmiş olması ve Kayseri'de Zincidere köyünde bir Köy Muallim Mektebi daha açılmış olması da köy eğitimi ve köy öğretmeni sorunu açısından bilinen önemli adımlardır.

Yukarıda belirtildiği gibi, köy eğitimi konusunda kimi görüşler olsa da, İnan'a göre köye yönelik öğretmen ve eğitimci fikrinin işaretini, "...aşağı yukarı Atatürk vermiştir. Fakat asıl doğuşu, köye göre öğretmen yetiştirme 1926'da bir deneme olarak, Mustafa Necati tarafından uygulama alanına konmuştur" (İnan,1990;97). 1927 yılında, Mustafa Necati'nin Bakanlığı döneminde, Denizli Erkek Muallim Mektebi, Köy Muallim Mektebine çevrilmiş ve Kayseri'de Zincidere köyünde bir Köy Muallim Mektebi daha açılmıştır. Ancak, bu kurumların programları, öteki muallim mekteplerinden hemen hiç farklı değildi, öğretimi daha da zayıftı. 1932'de Kayseri,1933'de Denizli'deki bu okullar kapatıldı (Akyüz,1993;338).

Mustafa Necati öğretmen sorunu üzerinde çok duran, öğretmen yetiştirmeye özel bir önem veren, biriydi: " 1924'te öğretmen okullarındaki öğrenci sayısı 2528 iken, onu 1928-29'da iki kattan çok artırarak 5603'e çıkarmıştı. Ancak, üzerinde çok durulmaya değer bir olgudur ki, Necati'nin ölümünden 3 yıl sonra, öğretmen okulu sayısı 24'ten 18'e, oralarda çalışan öğretmen sayısı 431'den 266'ya, öğrenci sayısı da bir yıkım gibi 2036'ya inmişti. Necati'nin başlattığı, öğretmen sayısının gereksinmelere göre hızla artırılması girişimini, yıllar sonra gelen bakan Saffet Arkan yeniden ele almış ve hemen onun ardından gelen Hasan Ali Yücel, hızlandırmıştır" (İnan,1980;19). Atatürk'ün ve Mustafa Necati Bey'in düşledikleri öğretmen, yalnız okulda ders vermekle yetinmeyen, müsamereler, konferanslar, oyunlar, kurslar tertipleyen, halkı Cumhuriyet ülküsüne ısındırarak ideal bir tipti. 1923-24'teki Muallim Mektepleri ıslahatı da bu amaçla yapılmıştı. Köylere gidecek öğretmenler, köylüyü cehaletten kurtarmayı iş ve övünç nedeni bilecek aydınlar olmalıydı. 1924'te Türkiye'ye gelen Dewey de, öğretmeni "köyün mimarı" olarak tanımlamıştı. Bir dizi yasanın çıkartılması, köy ve kent öğretmenleri için statülerinin belirlenmesi hep öğretmeni güçlendirmek ve etkili kılmak içindi (Sakaoğlu,1992;83). Ancak, ülkenin o dönemdeki koşulları ve az nüfuslu öğretmensiz köy sayısının fazlalığı gibi nedenlerle, bu çabalar başarılı olamadı.

Başgöz ve Wilson'a göre, 1933 yılında Reşit Galip Eğitim Bakanlığı'na getirilene kadar, bakanlık içinde bulunduğu uyuşukluktan kurtulamamış, Mustafa Necati'nin ölümünden sonra bakanlık bürokrasi makinesi haline gelmiş, günlük, parça parça ve çok defa birbirini yok eden işlerle uğraşmıştı. Reşit Galip, ziraat ve sağlık bakanlıklarını temsilcilerinin de katıldığı bir "Köy İşleri Komisyonu" kurar. Komisyon, eğitim merkezleri çevresinde köylerin kalkınması için gerekli görüşleri saptamakla görevlidir (Başgöz ve

Wilson,1968;158). Bu komisyonda görev alanlardan biri olarak B.S. Aydemir, çalışmaları ve sonucunu şöyle aktarmaktadır:

"Gazi Mustafa Kemal'den ve İsmet Paşa'dan aldığı direktiflerle hareket ettiği göze çarpan Dr.Reşit Galip, bir taraftan üniversite işleriyle meşgul olurken, diğer taraftan da Vekalette, muhtaç olduğumuz köy muallimlerini suratle ve başka birtakım metodlarla yetiştirme yollarını araştırmak üzere özel bir komisyon kurdu. ... Çalışmalar sıkı ve zevkli geçiyordu. ... Nihayet benim teklif ettiğim bir müessese şekli ve yetiştirme tarzı komisyonca da kabul edildi. Teklif ettiğim köy muallimleri yetiştirme müessesesinin adı muntika muallim mektepleri olacaktır. Muntika muallim mektepleri, yurdun önceden bölüneceği belirli muntikalarda kurulacaktır. Bunlar şehirler dışında ve köylük bölgelerde yer alacaktır. Yalnız o muntika için ve köy ihtiyaçlarına göre muallim yetiştirecekti. Bu mekteplerde, yarı ders günü dersanede, yarı da dışarıda iş ve tatbikatla geçecekti. Her muntika muallim mektebi, bölgenin hususiyetine göre bir zirai işletme olacaktır. Mezunlar, fevkalade bir zaruret hasıl olmadıkça, yalnız o bölgenin köylerinde ve köye yerleşmiş olarak çalışacaklardı. ...ilk muntika muallim mektebini kuracağımız yeri de seçmiştik ... Bu hem bir deneme, hem bir örnek olacaktır. Çocukları tercihan köylerden alacaktık."

Aydemir, yukarıda yer verilen sözkonusu raporun, Reşit Galip tarafından heyecan ve sevinçle karşılandığını ama çok geçmeden Reşit Galip'in Vekaletten ayrılması ile uygulanamadığı belirtmektedir (Aydemir,1979;376-378).

Muntika Muallim Mektepleri, sonuçlandırılmamış olmakla birlikte, Köy Enstitüleri'nin tarihçesinde oldukça önem taşır. Çünkü, Köy Enstitüleri'ni gerekli kılan koşullar çerçevesinde çözüm olarak düşünülen ve amaç ve ruh bakımından Köy Enstitüleri'ne paralel olan bir girişim olduğu görülmektedir.

Köy enstitülerini önceleyen eğitimci deneyiminden önce, 'Ülkü' dergisinde, köy seferberliği, köy eğitimi konusunda, çeşitli yazılar da görülmektedir. Örneğin, Haziran 1933'te, N. Kemal, şehirle köyü ruh ve kültür itibarıyla, medeniyet itibarıyla birbirine kavuşturmak isteği ile, büyüklere ve küçüklere yönelik yetiştirme işi, köylüyü mekteplere çekebilmek için düşünülen çareler ve muallimlerin taşınması gereken nitelikler gibi köy ve köylüyü geliştirmeye yönelik çabaların önemine dikkat çekmektedir (Kemal,1933;356-361). Malik, 'Köyde Mektep' adlı yazısında, köylülerin iyice uyanmaları, Cumhuriyet maarifinin köylerde açtığı mekteplere ve çocuklara okutulan derslere bağlıdır görüşünü dile getirmektedir. Ona göre, köylerimizdeki terbiye sistemi bozuk, tedris programı da ihtiyaca kafi değildir; köylü çocuklarımızın köylerine ve topraklarına sadık kalmalarını temin edecek

köy terbiye programını köy muallimleri tatbik edecektir. Buna göre, köy mektebi ziraatçılık, hayvanların ıslahı, elişleri vb. , temiz yaşama, sıhhat ve medeni bilgiler öğretilecektir. Böylece, köylümüzün terbiyesi için hazırlanacak program, köyün ihtiyaçlarını gözönüne alarak uygulanırsa, köylünün iktisadi ve içtimai hayatını yükseltecektir (Malik,1933;481-484).

Yine Ülkü'de, terbiye bölümünde, köy eğitimi alanındaki örnek uygulamalar da tanıtılmaktadır. Bunlardan biri, Öymen'in yazısıdır. 'Köy İçin Yüksek Halk Okulları', Danimarka ve Almanya'nın bazı bölümlerinde oluşturulan, ilkokulda başlayan terbiye işini tamamlayan, hayatın içindeki meseleleri aydınlatan, köydeki gençleri köy muhitinin, yurttaşlığın ve insanlığın istediği vazifeleri başaracak hale getiren yerlerdi. Buraların, konuşma ve yazmada meramı anlatma kabiliyetinin artırılması ile yeni bilgiler kazandırmağa ve fikri alakaları beslemeğe yaraması gibi ödevleri olacaktı. Öymen, açılma nedenleri ve çalışma yollarını ülkelerden örneklerle aktarıırken, Yüksek Köy Halk Okulları'nın, Türk köyünün ve köylüsünün kalkınması yolunda örnek olmasını dilemektedir (Öymen,1935;19-23). Diğer örnek, N. Kemal'in aktardığı Meksika'daki köy eğitimidir. Kemal, askerden dönen gençlerin 'misyoner'ler olarak köy köy dolaşıp, köylüleri okul binası yapmaya, öğretmen istemeğe ikna ettiğini, okul binasını köylülerin sağladığını, okul bitirildikten sonra, bir çicek bahçesi, tarla, atelye, ufak bir kütüphane, bir kümes, bir duş, bir köy fırını vb. yapıldığını anlatarak; Meksika'daki halk ve köy terbiyesinin Türkiye için de örnek olabileceğini belirtmektedir (Kemal,1934;421-422).

Kısaca, köy eğitimi ve köye öğretmen yetiştirme işi ile ilgili birtakım fikirler, öneriler veya denemeler gerek Cumhuriyet öncesinde, gerekse Cumhuriyet ile birlikte hep gündemde olmuş; konunun önemi vurgulanmıştır. Bu çabalar içinde yer alan bir başka deneme de eğitimden deneyimdir.

Saffet Arıkan'ın Eğitim Bakanlığı döneminde, eğitimden projesi başlatılmıştır. Köyde öğretmen davasını çözümlenmek işi, 1934-35'te yeniden ele alındı. Tonguç, "İlköğretim Umum Müdürü" olarak, yurt içinde ve yurt dışında incelemeler için, Maarif Vekilinden zaman ve imkan istedi. Daha sonra asıl işi, köy için az zaman ve çok sayıda yetiştirilecek öğretmen problemini ele aldı. Raporu beğenildi ve daha kanunu çıkmadan, Köy Enstitüleri işine fiilen başlandı (Aydemir,1989;379-380).

1936-37 öğretim yılında, Eskişehir'in Çifteler Devlet Çiftliğinde ilk "Eğitmen Kursu" açıldı. Eğitimden deneyiminin sonuçlarına göre 1937 yılında "Köy Eğitmenleri Kanunu" çıkarılmış, eğitimdenlerle ilgili düzenlemeler (nasıl seçilecekleri, faaliyetleri vb konularda)

yapılmış, Köy Enstitüleri kurulana kadar bağımsız kurslar biçiminde, Enstitüler kurulduktan sonra da Köy Enstitüleri'ne bağlı olarak, eğitmenler yetiştirilmiştir. Açılan İlk Eğitim kurslarından Çifteler ile Kızılçullu'nun farklı olduğunu, bunlardan Çifteler'in proto-Köy Enstitüsü olduğu (Kirby'nin savı), Kızılçullu'nun Köy Öğretmen Okulu olduğu konusunda ve özellikle Enstitüler'in başarılı olup olmadıkları konusunda farklı görüşler ileri sürülürse de, Eğitim projesinin Köy Enstitüleri'ni öncelendiği konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir. En azından "köye göre eleman yetiştirme işi"nin yöntem olarak denendiği ve tuttuğu ancak uygulamalarda görülen eksiklik ve ihtiyaçlar düşünüldüğünde eğitim projesinin yetersiz olacağı gerçeğinin Köy Enstitüleri'ni doğurduğunu belirtmek mümkündür.

İnan, Eğitim Kursları konusunda kendisiyle yapılan bir söyleşi de, "eğitmen kursu deneyimi, Köy Enstitüleri kuruluşunun temelidir, diyebilir misiniz" sorusuna Tonguç'la bir anısını aktararak yanıt veriyor:"Bu uygulamalardan sonra, bir arkadaşımızın evinde yapılan söyleşide Tonguç: "Bu yetmedi, muhakkak yeni bir öğretmen tipi yaratmamız, yetiştirmemiz gerek. Bu öğretmen tipi için düşünüyorum. Hamidiye'deki binalardan yararlanarak köye uygun öğretmenler yetiştirmeyi düşünüyorum." ... Eğitim Kurslarının başarısı, Tonguç'u bu konuda daha da yüreklendirdi" (İnan,1990;98).

Tütengil'e göre, idealist nutukların semere veremeyeceği ancak Cumhuriyet'in on beşinci yılından sonra anlaşılabilir. Yapılacak şey,basit bir işti: Köylü çocuklarını çağdaş ilmin ışığıyla nurlandırarak köylere öğretmen olarak göndermek. İşte bu düşüncenin tatbikatından Köy Enstitüleri doğdu (Tütengil,1948;7).

Hazırlıkları ve deneme evresi daha önce başlatılan Köy Enstitüleri yasal olarak 1940 yılında varolmuş, örgütlenme ve gelişme evresi başlamıştır. Köy Enstitüleri Kanununun kabul edildiği 17 Nisan 1940 tarihi, "Köy Enstitüleri Kuruluş Günü" olarak kutlanmıştır. Enstitüler kapatıldıktan sonra da aynı tarih anma günü olarak kutlanmaktadır.

Köy enstitülerinin kuruluşunu zorlayan sebep ise, içtimai hadiselerin kaçınılmaz akışı olmuştur. İlk hareket noktasını memleketin toprağı ve insanı teşkil etmiş, böylece bizi ifade eden bir müesseseye varılmıştır (Tütengil,1948;4). Güney de eğitim kurslarından çıkanların memleket kültür davasında mühim bir yer tuttuğunu iddia etmenin zor olacağını, ancak, köy çocuklarının dersane dışında mümkün olduğu kadar tabiat içinde yetiştirilme sistemi bakımından atılan esaslı bir adım olduğunu; fakat, enstitü mezunlarının, bilgi ve pratiği bir arada öğrendiklerinden ümit verdiklerini belirtmektedir. Ona göre, (böylece) köy kalkınmasının en mühim unsuru olan maarif sistemi, artık 'yamama' olmaktan çıkmış ve bir 'öz' olma yolunu tutmuştur (Güney,1945;212).

1942 yılında ise, "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu"nun çıkarılması ile de Köy Enstitüleri sistemi tümüyle, ayrıntılarıyla düzenlenmiştir.

Köy Enstitüleri'nin gelişme sürecinde, Köy Enstitüleri'ne öğretmen yetiştiren kurum olarak "Yüksek Köy Enstitüsü"nin kurulması, oluşturulması da önemli bir aşamadır. Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü, 1942 yılında, Köy Enstitüleri'nin başarılı öğrencilerinden alınarak Köy Enstitüleri'ne öğretmen, yönetici, denetleyici yetiştirmek üzere açıldı. Böylece, Köy Enstitüleri kendi kendilerini besleyecek, geliştirecek bir aşamaya gelmiştir.

1943 yılında ise, "Köy Enstitüleri Müfredat Programı" yürürlüğe konmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, bu yıla kadar Köy Enstitüleri'nin standart bir programı yoktu. Dersler, ihtiyaca, öğretmenlerin ve öğrencilerin durumuna göre belirlenen, esnek bir program çerçevesinde yürütülüyordu. 1943 yılından itibaren tüm Köy Enstitüleri'nde uygulanacak müfredat programlarının oluşturulması da gelişmenin, kurumlaşmanın bir başka göstergesidir.

1946 yılında, Hasan Ali Yücel ve Tonguç'un görevden ayrılması sonucu, Köy Enstitüleri'nin de yıkılma süreci başlamıştır.

1947 yılında, "Köy Enstitüleri Müfredat Programı" değiştirilmiş, ilkeleri ve etkinlikleri kaldırılmış, mezunlarına arazi ve teçhizat verme işi de durdurulmuştur.

1947 yılı sonlarında Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır.

1948 yılında eğitim kurslarına son verildi.

1950'den sonra da kız ve erkek öğrencileri ayırarak, karma eğitim uygulamasına son verildi.

1951 yılında Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının programları birleştirildi. Köy Enstitüleri'nin öğrenim süresi altı yıla çıkarıldı.

1954 yılında ise, Köy Enstitüleri'nin yasal olarak da ortadan kaldırıldığı görülmektedir.

BÖLÜM- 4: KÖY ENSTİTÜLERİNİN TEMEL NİTELİKLERİ

I. KÖY ENSTİTÜLERİNE İLİŞKİN YASALAR

Köy enstitüleri konusundaki yasal düzenlemeleri gözden geçirmek için, Meclis kütüphanesinden köy enstitülerine ilişkin kanun metinleri ve bunlara ilişkin tartışmalar, görüşmelerin olduğu TBMM Zabıt Ceridesi ciltleri (daha sonra TBMM Tutanak Dergisi olarak çıkmaya devam etmiş, bazı sayıları Kavanin Mecmuası olarak çıkmış) taranmıştır.

İlk olarak, 19 Mart 1940 tarihli kanun tasarısı Maarif, Ziraat, Dahiliye ve Bütçe encümenleri mazbataları ile birlikte meclise sunulmuştur. Dönemin başbakanı Dr.R. Saydamdı. Bu tasarı, gerektiren sebeplerle birlikte sunulmuş olup, şunları içermektedir:

“Türkiye’de bütün nüfus ekseriyetinin yaşamakta olduğu köylerimizde ilk tahsili süratle ve kolaylıkla yaymak, aynı zamanda köylerimize köy sanatlarını öğrenmiş unsurlar kazandırmak ihtiyacı” hükümetin köy enstitülerini kurmak talebinde etkili olmuştur. İlk öğrenim alanındaki durum rakamlarla sergilendikten sonra, 40000 köyden 31000’ inin okulsuz olduğu, 20000 öğretmene ihtiyaç olduğu, bu kadar öğretmenin çabuk, kolay ve iyi yetiştirilebilmesi için yeni ve pratik usullere ihtiyaç olduğu gerçeği vurgulanmakta, çok beklemeye vakit olmadığı gibi çok paranın da olmadığı gerçeği ile az zamanda ve az masrafla, nüfusları 400’den az küçük köyler için köy eğitimcileri ve köy enstitüleri ile öğretmen ve köye gerekli elemanları yetiştirme tedbiri öne sürülmektedir. Daha sonra, köy enstitülerinin nitelikleri ve gerekli hazırlıkların neler olduğuna ilişkin bilgilere de yer verilmektedir.

Bu tasarıya Maarif encümeninin mazbatasını , olumlu değerlendirmelerle eklenmiştir. Maarif encümenine göre, tasarıнын önemi yalnız köy çocuklarını okutmak amacıyla gütmesinde değil, aynı zamanda iyi ve mükemmel köylü yetiştirmek amacıyla takip etmesine dayanmaktadır. Nisbeten basit bir halde yetiştirilmiş olan eğitimcilerin yerlerine öğretmenlerin ikamesine başlanması köylü seviyesini istenilen dereceye çıkarmaya memur edilen unsurların zamanla olgunlaşmasına da hizmet edecektir. Bu açıklamalarla tasarıyı olumlu gören Maarif encümeni bir kaç değişiklik önerisinde bulunarak tasarıyı onaylamıştır. Söz konusu değişikliklerden biri, ‘köy’ çocukları yerine ‘köylü’ çocukları kabul edilecektir biçiminde bir eklemedir. Diğer, tahsil süresinin beş yıl olmasına ‘en az’ kaydının eklenmesini önermektedir. Başka bir değişiklik de otuz yıl çalışma zorunluluğunun fazla bulunması, bu süreyi yirmi yıla indirme önerisidir.

Ziraat encümeni mazbatasında da tasarı çok olumlu değerlendirilmiş, köy enstitülerinin kurulması teşebbüsünün, en önemli milli davalarımız arasında bulunan köy kalkınması işini gerçekleştirecek bir güç ve nitelikte görüldüğü vurgulanmıştır. Tasarının köy öğretmenlerinden başka köylerin ziraat ve sanat hayatında daima muhtaç olunan pratik unsurları da yetiştirmek gibi yararlı bir hizmet görecektir şeklinde köy enstitülerini düzenlemek özelliği de önemli görülerek, köylerde yapılacak okul binalarının yanına köy halkı için örnek olacak fenni ahırlar da yaptırması dileği eklenmiştir. Ziraat encümeni, tahsil süresinin (en az) 5 yıl olması konusunda, 5 yılı yeterli görmek gerektiğini, ayrılacak olanlardan alınacak paranın faizinin kaldırılmasını, mezunlara verilecek üretim araçları arasına 'çift ve irad hayvanları' kaydının eklenmesini de önermektedir.

Dahiliye encümeni tasarını ve gerektiren sebepleri yeterli görerek maddelerinde , şekli ifade değişiklikleri önermiştir.

Bütçe encümeni de tasarını takdirle karşıladığını, esas olarak kabul ettiğini vurgulayarak, ufak değişiklikler önermiştir. Tahsil süresine (en az) kaydının eklenmesini, mezun olduktan sonra verilecek üretim araçlarının parasının verilen alet, tohum, hayvan ve fidanların öğretmenin şahsına değil, talim vazifesinin ifası maksadıyla verilmesi, bunların okul demirbaşına geçirilmesi kaydının eklenmesini, okullara verilecek arazinin yalnız develete ait olması gereği ile 'vakıf' kaydının kaldırılmasını, devlet arazisi olmadığında uygun arazinin köy kanununa göre satın alınması hükmünün konmasını; öğretmen ayrılırsa hasılatın yeni gelene verilmesini okulun demirbaşları olarak verilen arazi üzerinde öğretmenin mirasöçlarına hak tanınması gerektiğinin eklenmesini önermiştir.

Köy enstitülerinin oluşturulması için meclise sunulan kanun tasarısı ve ilgili komisyonların önerileri çerçevesinde hazırlanan Köy Enstitüleri Kanunu 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilmiştir.

Köy Enstitüleri Kanunu, 24 maddeden oluşmaktadır. Kanun maddelerinde, köy enstitülerinin nerelerde ve ne amaçla açılacağı (1.madde), alınacak öğrencilerin nitelikleri (3.madde), sağlık dışında bir nedenle ayrılan ya da çıkarılan öğrencilere nasıl bir yaptırım uygulanacağı (4. madde), mezunlarının hizmet mecburiyeti (5.madde) ve görevleri (6.madde), mezunlara verilecek olanlar (11 ve 12.madde), köy okullarının nasıl yapılacağı (16.madde) ve enstitülere kimlerin öğretmen olarak atanacağı (17.madde) düzenlenmiştir.

Ancak, köy enstitüleri yasası çıkarıldığı sırada çıkan tartışmalar, köy enstitülerinin sosyolojik bakımdan değerlendirilmesi için daha önem taşır. Dolayısıyla yasa çıkarılırken,

lehte ve aleyhte yapılan konuşmaların olup olmadığı, yasanın kendisine ve maddelerine itirazların olup olmadığı gibi durumlar açıklanmalıdır.

Köy enstitüleri kanunu görüşülürken, bazı eleştiriler yöneltilmiş olmakla birlikte, genellikle lehte konuşmalar yapılmış, bazı maddelerine de çeşitli itirazlarda bulunulmuştur. Buradan, köy enstitülerinin gerekliliği konusunda hemfikir olunduğu ama bazı yönlerinin de farklı görüşler tarafından eleştirildiği hemen belirtilebilir. Ancak bunun yanısıra adının nasıl söyleneceği gibi özüne yönelik olmayan yüzeysel tartışmalar da yok değildir.

Meclis Tutanaklarında (TBMM, 1940; İ:41, C:1;70-99) köy enstitüleri kanun tasarı görüşülürken yapılan konuşmalar incelendiğinde şunları belirtmek mümkündür:

Eğitmenlerin amaçlananın çok az bir kısmını gerçekleştirdiği için, köy enstitüleri kanununu getiren hükümetin çok olumlu bir iş yaptığını söyleyen Osman Devki Uludağ, kanunun, öğrencilerini köy çevresinde yetiştirme esasına muhalefet etmişti. Ona göre, köy çocuklarının kendi muhitlerinde yetiştirerek, kendi muhitlerinde hocalık etmelerinde bazı mahzurlar olabilir. Çevreden öğrenebileceklerinden mahrum kalacaklarından, köylüyü biraz yavaş kalkındırabileceklerini tahmin ediyor. Oysa, Tonguç, ısrarla köye yakın yerlerde kurulması üzerinde durmuş, benzer koşullarda yetiştirilerek gönderecekleri köylerde başarılı olabileceklerini savunmuştu. Belki, sorundan yola çıkmanın bir gereği olarak bu zorunluydu da. Behir koşullarında, görece refah içinde öğrenim görenlerin köy koşullarında varolan sorunların üstesinden gelemeyeceği düşüncesi buna yol açmıştı. Ancak, Uludağ'ın köy enstitülerini memleket içinde dağıtmak gereği üzerindeki vurgusu da çok yerindedir.

Emin Sazak, eğitmen deneyiminin çok olumlu sonuçlar verdiğini, köy enstitülerinde beş sene okuyup köye gidecek olanların, eğitmenler gibi köylünün içine nüfuz edip edemeyecekleri konusunda tereddütü olduğunu ifade etmiştir.

Belki de en önemli muhalefet, Kazım Karabekir'den gelmişti. Ona göre kanun tasarı, büyük bir ihtiyacı karşıladığı için her türlü şükranla layıktır. Ancak bu kuruluşların bir üretim merkezi olarak faaliyette bulunması gerektiğini, özellikle savaş durumu için bunun önemini vurguluyor. Kuruluşunda gözetilecek esasları da şöyle belirlemektedir.

1. Gereksiz masraflara boğulmamak, tasarruflu hareket etmek gerekir.
2. Bilgili iş adamları yetiştirmeye dikkat etmek gerekir.
- 3.'Sağlam vücut ve sağlam seciye' özelliklerine dikkat etmek gerekir.

Karabekir'e göre kanunun 3. maddesi sakıncalıdır. Öğrenci kaynağı konusunda köylü şehirli diye ayırmamak gerektiğini, şehir ve kasabalarda ilkokulu bitiren, gerekli şartlara sahip olan ve köyde çalışmayı taahhüt edenlerin de kabul edilmesini savunmaktadır. Ona göre, yalnız köy hayatını gören, medeniyet alemi ile hiç bir teması olmayan vatandaşları alıp, özel eğitim vererek köylerde milli vicdan uyandıracaktır ama, 40-50 sene sonra, şehir ve kasabalar ile köylüler arasında derin bir uçurum olacaktır. Parti programında sınıf yok ama elimizle oluşturuyoruz diyen Karabekir'e karşı, İ.A. Gövsa da köy okullarına köy çocuklarını alalım, köylerinde çalıştırılmak üzere yetiştirelim demekle, şehir için ayrı köy için ayrı sistemler, ayrı düşünce tarzları yaratmış olunmayacağını belirtmiştir.

Ayrıca Karabekir, daha anlaşılır ve etkili olacağı düşüncesiyle 'hayat mektebi' ya da 'hayat kaynağı' gibi bir isim verilmesini de istemiştir.

Kazım Nami Duru ise, gerek öğretmen kurslarının gerekse köy enstitülerinin parti programının belirli bir maddesinin yerine getirmek için oluşturulduğunu belirtmişti. Köy enstitülerinin memlekette bilimsel yolla köylüyü kalkındırmak, eğitmek ve köylüye dünyayı anlatmak için oluşturulduğunu, köylünün köyüne arazisine sevgiyle bağlı olarak köyünde çalışması için yapıldığını ifade etmektedir.

F.Fikri, A.Süha Delilbaş, H.Menteşe yasanın lehinde, köy davası bakımından önemine ilişkin konuşmuşlardır.H.Kılıçoğlu, köy enstitülerinin fonksiyonu üzerinde durarak köylere gidip başarılı olmaları için görevlerine imanla bağlı olmalarını sağlamak gerektiğini ileri sürmektedir.

H.A.Yücel, önce köy enstitüleri öncesi eğitim durumuna ait bilgileri vererek, kanunu hazırlamaya yol açan sebepler üzerinde durmuş; köylere gidecek öğretmenleri görevlerine seve seve gidecek biçimde hazırlama gereği ile köy enstitülerinin kurulacağını belirtmişti. Daha sonra da öğrenci seçme konusundaki eleştirilere yanıt vermiş; ona göre bu konuda doğru bir karar verilmiş, daha önceki hataya düşülmemiştir. Yücel, yasa hakkında konuşurken, 10 sene içinde 30 bin öğretmen elde edileceğini, bu işin 27 milyon olan maliyetinin de (muallim mekteplerinden yılda 500-600 mezun alındığı, 70-80 milyona malolduğu düşünülürse) makul olduğunu belirtmektedir. Yine, Karabekir'in ifade ettiği 'köy ve şehir kopukluğu olacağı fikri'ne de köy enstitülerinde ayrı bir eğitim prensibi olmayacaktır, eğitim prensibi parti programında yazılıdır ve onları gerçekleştirmekle görevliyiz biçimde karşılık vermişti.

Köy enstitüleri kanunu, 429 üyeden oluşan mecliste, oylamaya katılan 278 üyenin kabul oyu ile kabul edilmişti. Oylamada, red oyu çıkmamış, 3 tane boş oy çıkmış, 148 kişi

oylamaya katılmamıştı. Bakan H.A.Yücel, oylamadan sonra yaptığı konuşmasında, kanunun çıkarılmasını ülke geleceği, halkın eğitime ihtiyacı ve köylünün kalkınması bakımından taşıdığı önemin onaylanması olarak yorumlamaktadır.

1940 yılında çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu, köy enstitülerinin kuruluşuna ilişkin temel noktaları içeriyordu. Ancak, köy enstitüsü konusunda daha kapsamlı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğundan, 1942 yılında yeni bir yasa daha çıkarıldı.

8 Nisan 1942'de başbakan R.Saydam, köy okullarını ve enstitülerini teşkilatlandırma kanun tasarısı ve geçici encümen mazbatasını BMM.'ne sunarken, bu kanunun köy enstitüleri ile mezunlarının çalışacakları köy okullarını, köy bünyesine ve ihtiyaçlarına en uygun bir şekilde düzenlemek için, okulların yapım ve onarımı, eğitmen ve öğretmenlerin görevleri, okullara devam vb. konularda neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi gereği ile çıkarılacağını ifade etmiştir.

'Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu' için verilen yasa tasarısı ve buna ilişkin görüş ve tartışmalar da şöyle özetlenebilir (TBMM., 1942;İ:68,C:1;52-252):

H.A.Yücel, bu kanun ile köy enstitülerinden mezun olanların nasıl bir teşkilat içine girecekleri ve nasıl çalışacaklarının düzenlendiğini; kanunun bütün davasının ilköğretim meselesini %100 halletmek olduğunu belirtmiştir.

Bu kanunun, üzerinde konuşulan bir maddesi, köy enstitülü öğretmenlerin görevlerine ilişkin 10.maddesidir. Bu vazife ve yetkilerin çok geniş olduğundan, genç öğretmeni böylesine geniş görevlerle köylere göndermenin sakıncalı olduğundan; bu görevlerin çokluğunun asıl görev olan eğitim işini aksatabileceğinden veya tüm bu görevleri yapmaya zaman yetmeyeceğinden, öncelikli görevlerinin belirlenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bunlara, köyün kalkınması için tüm görevlerinin aynı öneme sahip olduğu, üstelik bu görevlerinin tümünün aynı anda değil, 12 aya yayılarak yapılacağı belirtilerek cevap verilmiştir.

Çok tartışılan başka bir maddesi de okulların yapım ve onarımında, yol yapımı, okul bahçesi vb. işlerinde (18-60 yaş arası nüfusun) çalışma mecburiyetini getiren 25. maddedir. Hatta bu maddenin (20 günlük çalışma zorunluluğu, kadınların bundan ayrı düşünülmesi, çalışmaların verecekleri gibi esaslarının) görüşülmesi sırasındaki yoğun eleştiri ve öneriler nedeniyle, encümene tekrar verilmesi sözkonusu olmuştur. Tekrar görüşüldükten sonra yaş sınırı 50'ye indirilmiş, bu işlerde çalışmaya engel durumların göz önünde tutulacağı hükmü eklenmiştir.

19 Haziran 1942'de çıkarılan 4274 sayılı bu kanun, 10 bölümden, toplam 71 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde, teşkilat adı altında, okullar, kursalar ve bağlı oldukları merciler; öğretmenlerin ve köy enstitülü mezunların çalışacakları yerler, gezici öğretmenlik ve başöğretmenlik ile teftiş işlemlerinin nasıl düzenlendiği, köy enstitüsü, kaza maarif müdürlüklerinin, maarif müdürlerinin görevleri belirlenmişti. Disiplin kurullarının işleyişi de birinci bölümde belirlenmişti. İkinci bölüm, köy öğretmen ve öğretmenlerinin vazife ve yetkilerini okul ve köyle ilgili olarak düzenlemiş, ayrıca köylülerin de öğretmen ve öğretmenlere yardım etmek ve işbirliği yapmak sorumluluğu olduğu ifade edilmiştir. Üçüncü bölümde, köy okullarının çalışma zamanları, öğrencilerin kabul edilmesine ilişkin esaslar ile devamlarına ilişkin hükümler düzenlenmiştir. Dördüncü bölüm, öğrencilerin ders araçlarının nasıl sağlanacağını, beşinci bölüm okul yapım ve onarımını, altıncı bölüm köy okullarına mahsus arazinin nasıl sağlanacağını ayrıntılı biçimde düzenlemiştir. Yedinci bölümde ise, köy öğretmen, öğretmen, gezici başöğretmenlerinin mükafatlandırılması ve cezalandırılması konusundaki hükümler yer almaktadır. Sekizinci bölümde köy enstitüleri ve enstitülerinin köy okullarıyla ilgili işleri, dokuzuncu bölümde köy enstitülerinde görevli olanların tayin, terfi, mükafatlandırma ve cezalandırma şekilleri düzenlenirken, onuncu bölümde dağınık (ayrı) maddeler yer almaktadır. Bu son bölümde görevlilere karşı işlenecek suçlara, köy enstitüsü mezunlarına verilecek sıhhat çantasının nasıl sağlanacağına, köy enstitülerini istasyon, iskele veya vilayet merkezine bağlayan yolların nasıl yapılacağına, evrakların nasıl gidip geleceğine, tatil zamanlarına, tüketim ve üretim kooperatifinin kurulabileceğine, köy enstitüsü öğrencilerinin başarısızlıkları nedeniyle okuldan ne zaman çıkarılacağına, köy okullarında yardım kurullarının oluşturulacağına ait düzenlemeler bulunmaktadır.

Bu kanunun kapsamlı, ayrıntılı düzenlemeleri nedeniyle, köy enstitüleri hareketinin gelişmesi bakımından çok önemli bir aşama olarak görüldüğü de belirtilmelidir.

Köy Okulları ve Enstitüleri Kanunu 252 üyenin katıldığı toplantıda katılanların tümünün kabul oyu vermeleriyle, kabul edilirken, 177 üye oylamaya katılmamıştır. Milli Eğitim Bakanı H.A.Yücel, oylama öncesinde yaptığı konuşmada, bugünkü ilköğretim öğretmenlerine ilaveten 50 bin öğretmenin 10 sene içerisinde yetiştirileceği, öğrenim çağındaki çocukların %100 okutturulacağı için sevinçli olduğunu, bunu meclisin - para, kanun, teşkilat konusundaki isteklerini gerçekleştirerek verdiği- desteğine borçlu olduğunu ifade etmiştir.

Gerçekten de milli eğitim alanında o yıllarda yapılan pek çok şeyde bu bütünlük, kararlılık etkili olmuştur. Birtakım kararların alınmasından öte uygulanabilmesi önem taşır. Köy enstitüleri uygulamasında bu anlamda olumlu bir durum sözkonusudur. Milli Eğitim

Bakanı Yücel' in de belirttiği gibi, para istenmiş, verilmiş, yasal düzenlemeler çok rahat çıkarılmış, belirlenen hedefler için gerekenler büyük oranda yerine getirilmiş, büyük amaç için seferber olunmuştur.

Ancak, bu merkezde alınan kararların, kanun metinlerinde var olan düzenlemelerin, her zaman, her yerde gerçekleştirilemediği de görülmüştür. Bunda, köy enstitülerinin kurulmasında da etkili olan, koşullar etkili olmuştur. Örneğin, öğretmenlere arazi ve üretim araçlarının verilmesi kanun maddesinde yer almasına rağmen, her yerde mümkün olamamıştır. Bu nedenle sunulan ek kanun tasarısı bunu göstermektedir.

21.5.1947'de, başbakan R.Peker tarafından sunulan Köy Enstitüleri Kanunu'na ek kanun tasarsının gerekçesinde, çeşitli nedenlerle kendilerine hiç arazi verilmemiş olanlarla, arazi verilmiş olsa da iklim ve mevsim gereği üretici durumuna geçemeyenlerin aylık istihkaklarına bu eksikliği karşılamak üzere, üretim tazminatı adıyla bir miktar ek yapılması zaruri görüldüğünden ek bir kanun çıkarılması gereği belirtilmektedir.

18.6.1947'de, Milli Eğitim Bakanı R.P.Sirer, bu ek kanun tasarsının ivedilikle görüşülmesi için önerge vermiş ve ek kanun görüşülmüş, okul arazisi verilmemiş olanlara istihsal tazminatı adı altında belirli miktarda para verilmesi kabul edilmiştir.

Sirer, 27.8.1947'de de köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin geçimlerini düzenlemeyi ve onları asli vazifeleri olan öğretmenliğe sıkıca bağlamayı amaçlayan bir kanun tasarısı hazırladıklarını, henüz ilgili komisyonlarca ele alınmadığını ama bir an önce irdelenmesini teklif etmiştir. 4.9.1947'de kabul edilen ek kanun öğretmenlere, sağlık memurlarına verilecek aylık parayı saptamış, uygulama bahçesinin nasıl düzenleneceği, denetleneceği belirlenmiş, köy okullarına ait arazinin verilmesi, kullanılış biçimini, köy öğretmenleri ve köy sağlık memurları emeklilik sandığı ve sosyal yardım sandığına ilişkin esasları düzenlemiştir.

Bu ek kanunla öğretmenlere sabit bir aylık verilmesi değişikliği önem taşır. Bunu gerektiren durum, komisyon raporunda açıklanmıştır. Köylüden kamulaştırma yoluyla toprak alınması, hükümet makamlarıyla yurttaşlar arasında ihtilaflar doğurmuştu. Kesinleşmemiş ve bozulmuş kamulaştırma kararları çok olduğu gibi, arazisi kamulaştırılanların şikayetleri de çoktu. Ayrıca bazı yerlerde öğretmenlere geniş ve verimli arazi verilebilmiş ama bu öğretmenlerin bazısı, gayret ve dikkatini toprağa vermiş, asıl işlerini aksatmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu da ağır geçim sıkıntısı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, her şeyden evvel öğretmen olarak çalışması, bu niteliklerle köy kalkındırma hizmetini görmesi, tüm dikkat ve enerjisini asıl görevi üzerinde toplayabilmesi, geçim

sıkıntısından uzaklaştırılması düşüncesi ile çıkarılan bu ek kanunun maddesinde zirai faaliyetler de okulun uygulama bahçesi ile sınırlandırılmıştı.

16.9.1949 tarihinde sunulan kanun teklifi ise, köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin, normal öğretmen okullarından çıkan öğretmenlerin tabi oldukları statüye tabi tutulmalarının gerekli ve doğru yol olacağı gerekçesi ile, köy enstitülülerin ayrı düzenlemelere konu edilmeden ele alınmasını öneriyordu.

Aynı yıl, Köy Enstitüleri Kanunu ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun, birtakım sorunlar nedeniyle işletilemeyen esaslarından sözeden S.Köksal da sistemin aksadığını ifade ediyordu (TBMM,1949,B:20,O:1;350): Köylü, okulu ve öğretmen evini yapmakta güçlüğü düşmüş, toprak sağlamada sa sıkıntı olmuştur. Diğer yandan da ağır geçim şartlarıyla öğretmene verilen ücret, geçimini sağlayamayacak düzeyde olduğundan, davanın yürütmesine engel olmuştur. Hükümetin bu durumu iyileştirmek için, köy okullarını ve öğretmen evlerini devletin 1948-49 bütçesinden onar milyon ayırmasını, öğretmenlerin maaşlarını artırarak toprakla uğraşmamasını sağlamasını çok olumlu bir değişiklik olarak ileri süren bu tür görüşlere, köy enstitülerinin kuruluşunda okul ve öğretmen evleri için ödenek ayıramayacak durumdaki koşulları hatırlatmak yerinde olacaktır. Bu mümkün olsaydı, devletin bu tür işleri üstlenmesi kuşkusuz köylü için çok daha iyi olacaktı. Yine, daha fazla maaş verilebilmesi, öğretmenlerin durumlarını iyileştirme bakımından olumlu değerlendirilmesi gereken bir nokta ama, aynı zamanda üretim işlevinin ortadan kaldırılması, uygulamanın özü bakımından köklü bir değişiklik getirmiştir.

Bundan sonra da köy enstitüleri kanununun maddelerine ilişkin değişiklik önerileri gündeme gelmiştir. Örneğin, 11.2.1950'de, köy enstitüleri kanununun öğrenci kaynağı konusundaki üçüncü maddesi değiştirilmişti. Bu değişiklikte, köy enstitülerine köy ve bucaklarda, belediye teşkilatı bulunan kasaba niteliğindeki köy ve bucakların ilkokullarını bitiren, ailesi köyde oturmakla beraber kasaba okullarında öğrenimini tamamlayan köylü çocuklar alınır hükmü kabul edilmişti.

Bir yıl sonra, 16.2.1951'de köy enstitülülerin mecburi hizmet süresinin değiştirilmesi (5 yıl olan öğrenim süresinin 1.5 katı 7.5 yıl olması) önerisi ile, bir kanun teklifi verilmişti. 1952'de köy enstitüleri kanununun 5. maddesi 7.5 yıl olması biçiminde değiştirilmiştir.

Yine aynı yıl, kız çocuklarının tahsil yaşı üzerinde, özellikle 14 yaş üzerinde olanların okula devam edip edememeleri gibi konularda yapılan tartışmalar da görülmektedir.

Nihayet, 5.7.1952'de Başbakan A. Menderes'in sunduğu kanun tasarısı ile köy enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Bu kanun tasarısının gerekçesi şöyle belirtilmektedir: "Köy enstitüsü öğrencilerinin okulda iyi düzenlenmemiş bir müfredat programı ile tarım, sanat, genel ve meslek bilgilerini tam olarak alamadıkları gibi, meslek hayatına girdikten sonra da geçimlerini sağlamak için kendilerine verilen araziyi işletmek, işliklerde çalışmak mecburiyeti karşısında kaldıklarından asli vazifeleri olan öğretmenliği hakkıyla yapamadıkları ve müstahsil hale de geçemediler' Müstahsil ve sanatkar öğretmen yetiştirme isteği gerçekleştirilemediğinden köy enstitüsü mezunlarına tahsis olunan geçim arazisinden vazgeçildi biçiminde devam eden gerekçede, köy enstitünün öğretmenler arasında ikilik yarattığı görüşü de dile getirilmiştir. Buna göre, köy enstitülerine şehir ve kasabalardan öğrenci alınmadığı gibi, köylerden alınanlar öğretmen olduktan sonra tüm hayatı boyunca köyde kalmaya mecbur tutulmuş olduğundan, köylü ve şehirli ayrılığını telkin eder niteliktedir. Bu iki tip öğretmenleri 'hak ve vazifeleri bakımından birleştirmek, müşterek bir hizmetin ve gayenin vazifelileri olarak çalışan öğretmenler için menşe birliği sağlamak şehir, kasaba ve köylerde başarı ve hizmet ifa edebilecek kudret ve kabiliyette öğretmenler yetiştirmek zarureti' ile bu kanun tasarısının hazırlandığı belirtilmektedir.

Köy enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi hakkındaki bu tasarı BMM.'nin 20.1.1954 tarihli birleşiminde görüşülmüş, 27.1.1954'de kabul edilmiştir.

II-AMACI

Köy Enstitüleri'nin hala tartışılır olması, bir anlamda amacı ile de ilişkilidir. Bu nedenle, Köy Enstitüleri'nin amacı konusunda ileri sürülen görüşlere yer verildikten sonra, amacı tartışılabilir.

Köy Enstitüleri Kanunu'nun birinci maddesi, "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ..." (Köy Enstitüleri Kanun Layihası,1940;5) Köy Enstitüleri'nin açılacağını belirterek, birincil amacın ya da temel hedefin ne olduğunu ortaya koymaktadır. Her şeyden önce, Köy Enstitüleri'nin kuruluş nedeni, ana amacı ya da hedefi, belirtildiği gibi köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmektir.

Tütengil, Enstitülerin köye öğretmen yetiştirmek üzere kurulduğunu belirtirken (Tütengil,1948;3); Gögercin, Köy Enstitüleri'nin amacının "köyde önder rolü oynayabilecek aynı bir öğretmen tipi yetiştirmek olduğunu ileri sürerek (Benli,1990;297) yetiştirilecek öğretmenin niteliğine dikkat çekmektedir.

Gerçekten de Köy Enstitüleri'nin yeni bir öğretmen tipini hedeflediği ve bunu gerek öğretim programları gerek öğretim yöntemleri ve uygulamaları ile gerçekleştirdiği ileri sürülebilir.Köy Enstitüleri'ni daha önceki ve daha sonraki öğretmen yetiştiren kurumlardan farklı kılan özelliği, biraz da amacındandır. Kirby'e göre, "... Tonguç biteviye "okul hocası" anlamından başka anlamda bir "öğretmen" fikri üzerinde duruyordu " (Kirby,1962;113). Tonguç'un amaçladığı bu öğretmen tipi kuşkusuz Köy Enstitüleri'nin eğitim anlayışının bir ürünüdür. Köy Enstitüleri, köylerde yaşayan "... 12 milyondan fazla insanımızı okula ve öğretmene kavuşturmak, bu kesime uygun yeni öğretmen ve eleman tipini yetiştirmek, köyü eğitim yoluyla canlandırmak, kalkındırmak ve onları ekonomik kalkınmanın aracı durumuna getirmek amacıyla kurulmuştur" (Bulut,1990;11). Yine Bulut'a göre amacı; "Başta öğretmen, ebe ve sağlık memuru olmak üzere, köy için yarayışlı her türlü sanat erbabını yetiştirmektir. Bu yoldan hareketle, köyün ekonomik, sosyal ve kültürel bütün sorunlarını çözüme kavuşturacaktır" (Bulut,1990;17).

Sözü edilen bu amacın yani "eğitim yoluyla kalkınma çabası"nın ne oranda gerçekleştirilebileceği de ayrıca tartışılacaktır.

Semerci'ye göre, "yüzyıllardır savsaklanan köylerin insanlarını eğitim, tarım ve el zanaatları yönünden nitelikli bir üretici olarak yetiştirmek amacıyla Türkiye'de Köy Enstitüleri açıldı ." (Semerci,1990;163).

Kuşkusuz, Köy Enstitüleri'nin birinci amacı ya da hedefi, nüfusun çok önemli bir oranının yaşadığı köyler için eğitim hizmeti sunmaktı. "Ülkede, okumaz-yazmaz kimse bırakılmayacak, kız-erkek her çocuk ilköğretimden kısa sürede geçirilmiş olacaktı. "Köy Enstitüleri" davasında birinci hedef bu idi" (Uysal, 1990;376). Ancak, yalnızca bu amacı gerçekleştirmekle sınırlı değildi.

Tonguç'un raporunun "her köye bir okul, her okula bir öğretmen" formülünün hatalı olduğunu gösterdiğini belirten Kirby'e göre, eğitim politikasının "... zaruri amacı, modern ölçülere göre zirai ekonominin rasyonelleştirilmesini kolaylaştırmak, eğitimi bunun başlıca aracı olacak şekilde korumak ve yürütmektir" (Kirby,1962;112). Tarımsal ekonominin rasyonelleştirilmesine çalışmak ve eğitimi bunun aracı biçiminde düşünmek, "gerekli amaç" olarak ifade edilmektedir. Bu gerekli amaca ulaşılması konusunda da yeni öğretim

yöntemleri, yeni okul, yeni öğretmen tipi önem kazanıyordu. "Köy çocuklarını pratik yöntemlerle geliştirmek amacıyla ..." (Gevgili,1987;53) Köy Enstitüleri açılmıştı.

Semerci, Köy Enstitüleri'ne alınan çocukların, küçük yaşta yaşam savaşına katılan, işe alışkın olan, işi, ailesini, komşusunu, köyünü, yurdunu seven köylü çocukları olduğunu belirtmektedir; Köy Enstitüleri'nin amacı: "...bu çocukların karakterini, değer yargılarını bozmadan üretici iş eğitimiyle yoğurarak kişilik sahibi, laik bir öğretmen yetiştirmektir. Cumhuriyet köylüsünü de kendileri gibi yetiştirmesi için köylerde görevlendirmektir ..." (Semerci,1990;172).

Köy Enstitüleri'nin "...özellikle kuruluş döneminde...çalışmalarıyla çevre köylere örnek olmak ve onlara yol göstericilik yapmak.." (Gelen,1990;128) amacı ile açıldığı da belirtilmektedir. Köy Enstitüleri'nin amacı, "kurulduğu bölge köylerinin üretim ve uğraşlarını daha verimli daha yararlı bir hale getirmek için onlara örnek olabilecek bilgiyi, beceriyi ve tekniği kavramış öğretmenler yetiştirmektir" (Semerci,1990;131). Dolayısıyla, yalnızca idealist insanlar yetiştirmek amaçlanmıyordu. Köylüye modern tarımsal etkinlikler için rehber olabilecek biçimde donanımlı insanlar yetiştirebilmek amaçlanmıyordu. Kemalist devrimin özleyiş ve ihtiyaçları ile uyum sağlayacak biçimde, hedeflenen "... sadece yazılı tarihe kendi damgasını vuracak adam yetiştirmek değil, aynı zamanda adı tanınmayacak fakat toplumun hayatında büyük rol oynayan "halk"ı da yetiştirmektir" (Kirby,1962;159).

Arman'a göre, " köy enstitüleri uygulamalarının tümünün içeriği; amacın, tabanda bir yapı değişikliğine her yönden uygun bir ortamın ve koşullarının hazırlanması olduğunu göstermektedir" (Arman,1976;8).

Paralel biçimde, E.Tonguç da Köy Enstitüleri sistemi ile güdülen amacı, "... bilinçlendirilmiş emekçi halkın siyasal bir güç durumuna getirilmesiyle alt yapı devrimlerini istiyecek, sömürü düzenini zorlayacak, bu yöndeki çabalara temel olacak, süreci hızlandıracak bir ortam ..." (E.Tonguç,1969;265) yaratmak biçiminde belirtmektedir. Ona göre, yapılmak istenen kısaca, "devrim için eğitim" uygulamasıdır. Amaç, devrimsel süreci hızlandırmaktır (E.Tonguç,1969;268). Bunu, yani temel amacını gerçekleştirebilmek için, "... tarihsel koşulların hazırladığı olanaktan yararlanarak iktidara katılıp elde edilen yürütme gücü ile emekçi sınıfları bilinçlendirmek ve devrimsel süreci hızlandırmak için girişilmiş bir devrim stratejisi ve taktiği ..." (E.Tonguç,1969;270) olarak da değerlendirilmektedir Köy Enstitüleri.

Köy Enstitüleri'nin amacını Becher ve Klees, şöyle belirtmektedir (Becher ve Klees,1990;120): Asıl hedef: Özellikle taşrada oturan halkın bilgisizliğini ortadan kaldırmak.

... Cahilliğin ortadan kaldırılmasının ilk adımı genel öğrenim sürecini harekete geçirmek. ... Diğer hedef, köye gereken biçimde el sanatları tekniğinin öğrenilmesi ve uygulanmasıydı ... Öğretmenin işlevinin değişmesi ve her şeyden önce genişletilmesi gözardı edilmemeliydi. Çok önemli olan bir hedef daha vardı: Köylüler Türkiye'de uzun senelerden beri ülkenin politik yaşamında etkin değillerdi. Öğrenim görmedikleri ve geliştirilmedikleri için de kültür, politika ve bilimle ilgilenemiyorlar ve bu konularda yer alamıyorlardı. Etkin olabilmeleri için, politik olarak aktif ve söz sahibi olabilecek duruma getirilmeleri gerekiyordu.

İşte bu, öğrenim görme yolu ile ekonomik-toplumsal yaşamda ve kültür, politika alanında etkin olacak insanlar yetiştirmek amacını da Köy Enstitüleri'nin gerçekleştireceği ileri sürülmektedir. "Köy Enstitüsü girişiminin amaçlarından birisi, sınıftan kopmayacak, sınıf değiştirerek, çıktığı sınıfın çıkarlarını, haklarını savunmaktan vazgeçmeyecek köylü aydın yetiştirmektir. Köy enstitüsü ilkelerinin bir çoğu bunu sağlamak için ortaya konmuştur. Köy enstitülü öğretmene toprak verilmesi, maaş dışı kazanç olanaklarının sağlanması, köye bağlı tutulması bunun örnekleridir ..." (E.Tonguç,1969;56). Bu yolla, aynı sınıftan insanlara, eğitim süreci boyunca yaşayacakları ve hizmet sunacakları kesimin özelliklerine göre bir eğitim vererek, kendi sınıflarını aydınlatma görevinin verilmesi, Köy Enstitüleri'nin amacı olmaktadır.

Buraya kadar aktarılanlar çerçevesinde, Köy Enstitüleri'nin amacı konusunda şunları belirtmek mümkündür:

- a- Köy Enstitüleri, her şeyden önce köy öğretmeni ve diğer meslekler içerisinde köye gerekli olacak elemanları yetiştirebilmeyi amaçlamıştı.
- b- Yeni öğretmen tipinin, köyde önder rolü oynayabilmesi için farklı bir öğrenim süreci ve yöntemini uygulayabilmek de amaçlanmıştı.
- c- Eğitim aracılığıyla tarımsal ekonominin rasyonelleştirilmesi amaçlanmıştı.
- d- Yalnızca öğrenim çağında olanlara okuma-yazma öğretmeye yönelik değil; halkı eğitmeye yönelik biçimde bir eğitim sistemi amaçlanmıştı.
- e- Köylüyü ekonomik-toplumsal ve kültürel yaşamda etkin kılmak, bilinç düzeyini yükseltmeye çalışmak da amaçlar arasındadır.

Belirtilen bu amaçların yöneldiği hedefin, kırsal yapının değişimi olduğunda kuşku yoktur. Ancak, bu hedefe "eğitim" aracılığıyla ulaşılabileceği fikri, tartışmalıdır.

Öncelikle, eğitim kurumu aracılığıyla toplumsal yapının değişebilmesi fikri tartışılırdır. Bunu söylemekle, eğitim kurumunun önemini yadsımak gibi bir düşünce savunulmamaktadır. Eğitim kurumu, "temel toplumsal kurumlar"dan olup, toplumsal

değişme ile de çok yakın ilişkilidir. Eğitim kurumu ya da dar anlamı ile örgün eğitimin çeşitli kademelerindeki kurumlar, hem toplumsal yapıya uyum sağlayacak, toplumların gereksinim duydukları niteliklerde bireyler yetiştirmeyi; hem de "geleceğin insanları'nı yetiştirmeyi amaçlar. İlk anda çelişkili gibi görünen eğitimin bu yanı, Köy Enstitüleri'nin amaçlarında da vardır.

Stirling, "Türk Köyü" adlı kitabında, kırsal sorunlarımızı sıralarken, Köy Enstitüleri'ne ilişkin şu saptamayı yapar: "Köy eğitimi için iki deney olan öğretmenler ve köy enstitüleri, öncelikle "önderler ve reformcular" yetiştirmek amacına yönelmiştir. Köy yaşantısındaki korkunç yoksulluğun öğretmenleri, köklü çözüm yollarına götürmesine şaşmamalıdır. Kendilerini sadece öğretmen olarak değil, aydınlanma ve ilerleme misyonerleri olarak görmeleri köy öğretmenlerinin ikilemidir: Çağdaştırma misyonu ya da köy toplumuna uyan bir öğretmenlik" (Tütengil,1983;74). Öğretmenlerin böyle bir ikilemi yaşamalarından çok, eğitim kurumunun bir özelliği olarak da belirtilen hem varolan toplumsal yapıya uygun, hem de "reform"cu, "değişmeci" olma niteliği üzerinde durulmalıdır. Köy Enstitüleri, köy yaşamına uyan bir öğretmen tipi yetiştirmeyi amaçlarken, aynı zaman, bu yeni öğretmen tipinin çağdaşlaşmada araç olma misyonu üslenmesi de gerekiyordu. Bunun nasıl uzlaştırıldığı önem taşıyan sorulardan biridir. Önemli bir başka soru, bunlardan hangisinin daha önemli olduğu ve gerçekleştirilebilir olup olmadığıdır. Kısaca, hedeflenen ile pratik arasındaki ilişki ya da uyum, amaç konusunda üzerinde durulması gereken durumdur.

Hedefler ile pratik, yetiştirilmek istenen öğretmen tipi bakımından uyumludur. Köy yaşamına ve kırsal yapının sorunlarına uyum sağlayabilecek nitelikte öğretmen yetiştirilmişti. Bu amaç daha da önemli idi. Çünkü, Köy Enstitüleri öncesinde, öğretmenlerin köylere gönderilmeleri ve gönderildikten sonra da köylerde kalmaları sorundu. Dolayısıyla, Köy Enstitüleri ile öğretmen ve köye gerekli diğer meslek elemanlarının, köy koşullarına uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmeleri, onların yararlı olabilmelerinden önce gelmektedir. Köye gidip kalacak, köy koşullarına uyum sağlayacak öğretmenler olmalıydı ki, yararlı olabilsinler. Bu yeni öğretmen tipinin çağdaştırma misyonunun olması ya da kırsal yapıyı dönüştürmede "önder", "reformcu" olması da mümkün olabilirdi. Ancak, bu ne oranda gerçekleştirilebilirdi ?

Her şeyden önce, toplumsal yapının değişebilmesi, "modern tarımsal ekonomi", "toplumsal-siyasal bilinç düzeyi yüksek köylü" vb. , yalnızca eğitim kurumunun aracılığıyla ya da köylerdeki öğretmenlerin çabalarıyla mümkün olamazdı. Kuşkusuz belirli konularda öğretmenin önder rolü oynaması ya da model oluşturması sözkonusu olmuştur. Ancak, köylerdeki tarımsal etkinliklerin değişebilmesi, rasyonel tarımsal işletmelerin

oluşturulabilmesi, eğitim alanındaki önderlerin çabalarından çok, ekonomi kurumu çerçevesinde açıklanabilir. Sözelimi, temizlik alışkanlığı kazandırmak amacıyla öğretmenin, el-yüz yıkanması konusunda sürekli uyarılarda bulunması, köy evlerinde su veya sabun bulunmaması koşullarında pek anlamlı görünmez. Fakat, su sağlama konusunda teknik bilgi ve emeğin organize biçimde kullanılmasını/yönlendirilmesini sağlayabilmek gibi bir önderlik rolü sözkonusu olabilirdi.

Ayrıca, öğretmenin köylünün günlük yaşama ilişkin konulardaki tutumlarını veya alışkanlıklarını değiştirebilme (örneğin, hastalandığında cami hocasına okunmak yerine doktora gitmesi gerektiğini söylemesi) konusunda, belirli oranda bir dirençle karşılaştığı da belirtilebilir. En azından köyde yerel geleneksel önderler (imam, muhtar ve bazı yörelerde ağa) ile zaman zaman bazı konularda çatıştıkları da Köy Enstitüleri'ne ilişkin olarak yazılan kaynaklarda görülmektedir. Geleneksel önderler, kendi konumlarının sarsılacağı durumlar sözkonusu olduğunda, halk üzerindeki önceki etkililiklerini de kullanarak, Enstitülü öğretmenlere karşı davranabilmişlerdir. Enstitülü öğretmenin yeni tutum ve alışkanlıklar geliştirme konusunda önder rolü oynamada zaman zaman güçlükler yaşadığı da bilinmektedir.

Sonuçta, Köy Enstitüleri'nin "köy öğretmeni ve diğer meslekler içerisinde köye gerekli olacak elemanları yetiştirmek" ve "yeni bir öğretmen tipi oluşturmak" amaçlarının gerçekçi, pragmatik ve gerçekleştirilebilir olduğu ileri sürülebilir. Ancak, teknolojik, ekonomik yapının değişmediği koşullarda, tek tek bireyler anlamında enstitülü öğretmenlerin kırsal yapının değiştirilmesindeki rolü konusunda, aynı biçimde "gerçekçi olma" özelliğinden söz edebilmek zordur. Köy koşullarına uyum sağlayabilecek biçimde, "köye göre" yetiştirilen köy öğretmenleri, çağdaşlaştırma misyonunu ya da reformcu olma özelliklerini, ya düşünsel düzeyde sergileyebilirlerdi ya da tarımsal etkinlikler ve köyde günlük yaşama ilişkin işlerde yeni yaklaşımlar konusunda model oluşturabilirlerdi.

Bireysel düzeydeki bu tür çabalar ile amaçların ne oranda gerçekleştirilebileceği ya da eğitim kurumu (eğitimciler) aracılığıyla, toplumsal değişme ya da kırsal kalkınmanın nasıl gerçekleştirilebileceği soruları, amaç konusunda, oldukça önemlidir. Bu sorulara, olumlu bir karşılık vermek zordur. Ancak, Köy Enstitülerinin amacı ile ilgili olarak birleşilen nokta şudur: Köy Enstitüleri, köylerin ihtiyaç duydukları, yeni tipte elemanlar yetiştirmek yoluyla, kalkınma çabasında rol oynayabileceklerdi. Bundan başka, Köy Enstitüleri ile birlikte anılan Tonguç'un "...Türk köylüsünün ... sömürü mekanizmasının bilincine ulaşmasını sağlayacak bir eğitim sistemi ..." (Timur, 1993; 191) getirerek "köylüyü

bilinçlendirmek" gibi bir amacı da olduğu belirtilmektedir. Köy Enstitüleri'ne karşı olanların da bu amacından dolayı karşı oldukları ifade edilmektedir.

III- KURULDUKLARI YERLER

Burada önce, Köy Enstitüleri'nin isimleri, açılış tarihleri ve açıldıkları yerler sunulacaktır. Köy Enstitüleri'nin haritasını sunduktan sonra, kuruluş yerlerinin seçiminde rol oynayan etmenler üzerinde durulacaktır.

Köy Enstitüleri, alfabetik sırayla, buldukları yer ve kuruluş tarihine göre, şöyle belirtilmektedir (Altunya,1990;92, Bulut,1990;60-64 , Tütengil,1948;28-29) :

ADI	BULUNDUĞU YER	TARİHİ
Akçadağ Köy Enstitüsü	Malatya	1940
Akpınar Köy Enstitüsü	Samsun	1940
Aksu Köy Enstitüsü	Antalya	1940
Arifiye Köy Enstitüsü	Kocaeli	1940
Beşikdüzü Köy Enstitüsü	Trabzon	1940
Cılavuz Köy Enstitüsü	Kars	1940
Çifteler Köy Enstitüsü	Eskişehir	1937
Dicle Köy Enstitüsü	Diyarbakır	1944
Düziçi Köy Enstitüsü	Adana	1940
Ernis Köy Enstitüsü	Van	1948
Gölköy Köy Enstitüsü	Kastamonu	1938
Gönen Köy Enstitüsü	Isparta	1940
Hasanoğlan Köy Enstitüsü	Ankara	1941
İvriz Köy Enstitüsü	Konya	1941
Kepirtepe Köy Enstitüsü	Kırklareli	1938
Kızılçullu Köy Enstitüsü	İzmir	1937
Ortaklar Köy Enstitüsü	Aydın	1944
Pamukpınar Köy Enstitüsü	Sivas	1941
Pazarören Köy Enstitüsü	Kayseri	1940
Pulur Köy Enstitüsü	Erzurum	1942
Savaştepe Köy Enstitüsü	Balıkesir	1940

Kızılçullu Köy Enstitüsü, İzmir'le Buca arasındaki Kızılçullu istasyonunda, eski Amerikan Koleji binalarında, 1937 yılında, önce köy öğretmen okulu olarak kurulmuştur. 1940-41 yıllarında öğrenci sayısı öğrenci sayısı 1000'i bulunca Emrez ve Kazağaç'taki kullanılmayan arazi ve zeytinliklerden yararlanarak, genişlemiştir.

Çifteler Köy Enstitüsü de 1937 yılında, köy öğretmen okulu olarak kurulmuştur. Ankara-Afyon şosesi üzerinde Mahmudiye ve Hamidiye köylerinde kurulmuş olup, iki bölüm olarak gelişmiştir.

Kepirtepe Köy Enstitüsü, 1938'de, Trakya öğretmen okulu adıyla önce Edirne yakınında açılmış; savaş yılları nedeniyle, Alpullu'ya taşınmış, bir süre Lüleburgaz'da bir ilkokula nakledilmiş, sonunda, Edirne- İstanbul asfalt yolu üzerinde, Lüleburgaz'a yakın olan binasız, susuz ağaçsız terkedilmiş yörede kurulmuştur. Kuruluş hazırlıkları sırasında, II.Dünya Savaşı'nın olası tehlikeleri nedeniyle, bir süre Hasanoğlan'a nakledilmek zorunda kalmıştır. Kuruluşta, en çok sıkıntı çeken enstitü olduğu söylenir.

Gölköy Köy Enstitüsü, 1939 yılında, Kastamonu-İnebolu ve Kastamonu-Daday şoseleri arasında kurulmuştur. Kuruluşunda eğitim kursunun hazırlık binalarından ve Tarım Bakanlığı'nın büyük fidanlığının kullanılmayan binalarından yararlanılmıştır. Gölköy, suyu ve arazisi bol, meyveciliğin, fidancılığın, kendir ve sebzeçiliğinin önem verildiği bir enstitü olmuştur.

Aksu Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Antalya-Manavgat şosesi üzerinde ve Berge Harabeleri yanında, Aksu'da kurulmuştur. Açılıştaki, eğitim kursunun hazırlık yapılarından yararlanılmıştır. Arazisi, suyu bol ve tarıma uygundu.

Akpınar Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Ladik ilçesine yakın şose ve demiryoluna bağlantısı olacak biçimde kuruldu. 1943 yılında depremden büyük zarar görmüş, diğer enstitülerden gelen ekiplerin yardımıyla yeniden kurulmuştur. Tarımsal işler meyvecilik, sebzeçilik yanında dokumacılık da enstitüde önem verilen etkinliklerdi.

Akçadağ Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Akçadağ İlçesi merkezindeki eski Hamidiye kışlasında açılmıştır. 1942 yılında, enstitü, Adana Malatya tren yolu üzerinde Akçadağ İstasyonu çevresinde, arazi ve su bakımından zengin bir yere taşınmıştır.

Beşikdüzü Köy Enstitüsü, 1940 yılında Trabzon-Giresun şosesi üzerinde kurulmuştur. Köylü ve il özel idaresinin işbirliği ile yapılan binasında işe başlamış; arazisi az, suyu yeterli olan enstitüde, topraktan çok denize el atılmıştı. Balıkçılık da ileri durumdaydı.

Arifiye Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Arifiye istasyonunun yakınında kurulmuştur. Sapanca gölünden yararlanmış olan enstitü, arazisini kiralama ve fundalıklardan açma yapmak yoluyla genişletmiştir.

Cılavuz Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Kars ve Ardahan şosesi üzerinde kurulmuştur. Arazisi yeterli, tarım ve hayvancılığa uygundu.

Düziçi Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Adana-Bahçe tren yolu üzerinde Haruniye Bucağında kurulmuştur. Yeri su ve arazisi bakımından zengindir.

Gönen Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Isparta-Baladız tren yolu üzerinde, Gönen'de kurulmuştur. Gönen de su ve arazi durumu bakımından yeterli ve uygundu.

Savaştepe Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Savaştepe Bucağında kurulmuştur. Arazi kamulaştırmak yoluyla, yeterli duruma getirilmiş, toprakları ve suyu yeterlidir.

Pazarören Köy Enstitüsü, 1940 yılında, Kayseri-Bünyan ve Pınarbaşı şosesi üzerinde Pazarören Bucağı sınırları içinde kurulmuştur. İl ve ilçe merkezlerine en uzak enstitülerden olup, su ve arazi bakımından zengin durumdaydı. Tarım, hayvancılık ve sebze yetiştirme gibi etkinlikler önemliydi.

Hasanoğlan Köy Enstitüsü, 1941 yılında açılmıştır. Ankara-Kayseri tren yolu üzerindedir. Önce Kepirtepe ve diğer enstitülerden gelen ekipler tarafından kurulan bu enstitünün yapısında Yüksek Köy Enstitüsü de açılmıştır. Su ve arazi durumu yeterli olan bu enstitü, bina ve tesisleriyle, bağ-bahçe vb. ile enstitüler içinde en gelişmiş olanıdır.

İvriz Köy Enstitüsü, 1941 yılında, Ereğli ilçesine yakın, arazi ve su bakımından yeterli olan bir yerde kurulmuştur.

Yıldızeli Köy Enstitüsü, 1942 yılında, Yıldızeli ilçesine yakın Pamukpınar yöresinde, Sivas-Yıldızeli-Tokat şosesi üzerinde kurulmuştur. Suyu ve arazisi bol enstitülerden biridir.

Pulur Köy Enstitüsü, 1942 yılında, Erzurum'a yakın Pulur istasyonu çevresinde, çadırla işe başlayıp, diğer enstitülerden gelen ekiplerin yardımıyla kısa sürede örnek enstitülerden biri olarak kuruldu. Toprakları verimli, tarım ve hayvancılığa uygundur.

Dicle Köy Enstitüsü, 1944 yılında, Ergani istasyonu yanındaki düzlük arazide, Diyarbakır-Malatya demiryolu üzerinde kurulmuştur. Kuruluşunda, diğer enstitülerin yardımı olmuştur. Arazi ve su durumu yeterlidir.

Ortaklar Köy Enstitüsü, 1944 yılında, Kızıllı Köy Enstitüsünün bir kolu olarak, İzmir-Aydın demiryolu üzerinde, Ortaklar istasyonuna yakın bir yerde kuruldu. Kuruluşu bir-iki yıl içinde tamamlanan enstitünün, arazi ve su durumu tümüyle yeterli değildir.

Ernis Köy Enstitüsü, 1948 yılında öğretime açılmış son köy enstitüsüdür. Enstitülerin sarsıntılı döneminde, program gereği, alay karargahından kalan ve onarılan binalarda kurulmuştur. Diyarbakır- Dicle Köy Enstitüsü'nden aktarılan öğretime başlamış olan bu enstitü de kuruluş sürecinde, diğer enstitülerden büyük oranda yardım almıştır. Van gölüne çok yakın olan enstitünün arazi ve su durumu yeterlidir.

Yukarıda kısaca tanıtılan yirmi bir köy enstitüsünün yerlerinin seçimi, kuşkusuz rastlantısal olmamıştır. Köy Enstitülerinin nerelerde kurulacağı konusunda düşünülenleri, Kirby şöyle belirtmektedir: "Her bölgenin az çok merkezi bir yerinde bulunması, herbirinin bu özelliklere göre ziraat faaliyetlerinin

merkezleştirilmesi istenecek bir şeydi. ... Seçilecek yerlerde su bulunması, hastane, pazar ve hükümet dairelerine ulaşma imkanları bulunması lazımdı. İdeal olarak arazinin istismake başvurmada sağlanması, yerin halkı tarafından enstitü istenmesi ve yeni binalar plana göre yapılırken kalınacak bina bulunması gerekliydi ..." (Kirby,1962;202). Timur, Kirby'nin belirlediği bu özelliklerin, kısaca, kapitalizme en çok açılmış bölgelerde kurulması biçiminde yorumlanacağını belirtmektedir. Timur'a göre, ilk kuruluş yerleri, sömürülen ve ezilen en büyük sınıf olan kütelerde, sınıf bilincini yaratmak ve düzene karşı mücadele açısından, çok elverişli bölgelerdi. Sınıf mücadelesinin objektif koşullarının esasen hazır olduğu yerlerde Enstitülerin kurulması, bu girişimin meyvelerini pek erken vermesine yol açmıştır. Buna karşılık, tepkiler de aynı hızla ortaya çıkmıştır. Egemen sınıfın sözcüleri, hücumlarını çeşitli ideolojik kılıflarda sunmuşlardır (Timur,1993;193-194).

H.A.Yücel, Köy Enstitüleri Kanunu'nun görüşüldüğü sırada yaptığı konuşmada, yerlerinin seçiminin amaç ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir: "Enstitüde yetişecek öğretmenlere umumi ve mesleki kültür bakımından lüzumlu olan bilgiyi vereceğimiz gibi, bunlara köye gittikleri vakit köy hayatında amil, prestij sahibi, kendisine fikir sorulabilecek rey alnabilecek insan olabilmesi için ameli bilgiler de verilecektir. Bunun bel kemiğini, ameli bilgi ve melekenin esasını, gidecekleri, çalışacakları muhit köy olduğuna göre, ziraatın teşkil edeceği şüphesizdir. Onun için enstitüleri kurarken bunları nerelerde açmak lazım olduğunu iklim bakımından, ziraat şartları bakımından ... (tedkik edilerek) enstitülerin tesis edileceği mıntıklar ihtisas vekaleti olan Ziraat vekilliği tarafından edilmiştir. ...Bu işte idari bir mahiyet mevzubahs değildir. ... zirai mahiyet ve iklim mevzubahstir " (TBMM

Tutanakları, 1940:İ:41,C:1;78). Yücel'in belirttiği gibi, enstitülerin kuruluş yerlerinin seçimi, amaçlananlar düşünülüğünde, oldukça isabetlidir.

Köy Enstitüleri Kanunu'nun birinci maddesine dayanılarak, ülke haritası incelenmiş ve gerektiği hallerde Tarım, Sağlık ve İçişleri Bakanlıklarıyla işbirliği yapılarak, hemen her köy enstitüsünün şehir ve kasabaların dışında, tren yolu ya da şoseye yakın, devlete ait ve arazisi tarıma elverişli yerlerde kurulmasına özen gösterilmiştir. Bunların yanında, seçilen bu yerlerin hava, su bakımından sağlığa elverişli, köy ve kasabaların yakınında, bucak merkezleri ortasında ve 2-3 ilin bölge merkezliğini yapacak durumda olmasına dikkat edilmiştir (Bulut,1990;60).

Köy Enstitüleri, bir kaç ilin merkezi olan illerde, kentlere oldukça uzak yerlerde, geniş ve yerleşmeye uygun araziler üzerinde kurulmuşlardı. Buralar tarım ve üretim çalışmalarına uygun hale getirilebilecek niteliktedir. Kuruluş yerleri köy niteliğindedir.Çoğunun toprağı son derece verimsiz ve işlenmemiştir. Her biri, o yörenin koşullarına göre tarım, bağcılık, balıkçılık vb. ürünler yetiştirebilecek, birbirlerine yardımda bulunabileceklerdir. Enstitü arazilerinde, o yörede bulunmayıp, yetişmesi mümkün olan bitkilerin üretimi de denenecekti (Altunya,1990;91-92).

Rufer ise, enstitülerin yerleri ile ilgili olarak, şöyle bir görüş ileri sürmektedir:"Gençleri en büyük engelleri bile yenmeğe alıştırmak amacıyla, Tonguç daha çok bozkır ve bataklık toprakları seçerdi Enstitüler için. Öğretmenlerle öğrenciler ilkin çadır kurarlar, sonra bataklık kurutmak için hendek kazar, yol yapar, elektrikle su getirir, evler yapar, çift sürer, ağaç ve bağlar diker, en sonunda da açık hava tiyatroları, derslikler, kitaplıklar, atelyeler meydana getirir, ... Bazı Enstitüler yılan ve akrebe karşı, bazıları sıtmaya karşı savaşmak zorunda kalmışlardı" (Rufer,1961;224).

Gediklioğlu, kuruluş yerlerinin özelliklerini yukarıda belirtilenleri de toparlayacak biçimde, şöyle belirtmektedir:

Kuruluş yerlerinin seçiminde şu esaslar göz önünde tutulmuştur.

1- Tarım işlerine elverişli arazinin olması. Bu arazinin devlete ait olması üzerinde önemle durulmuştur.

2- Ancak, bu arazinin çok verimli, işlenmesi kolay ve işlenmiş, bağ ve bahçelerle zenginleştirilmiş olması aranan ve başta gelen koşullar değildi.

3- Kuruluş yerinin yeteri kadar araziye sahip olmasıyla birlikte, seçilen bu yerin 2-3 il için bölge merkezi olmasına elverişli, en çok yetiştirilmesi gerekli, okul ve öğretmen durumu geri, hava ve su bakımından da sağlık koşullarına uygun yerler olması dikkate alınmıştır.

Yukarıdaki koşullar göz önünde bulundurulmakla beraber, hemen işe girişmeyi ve kuruluşu kolaylaştırıcı yapıların bulunup bulunmadığı da hesaplanmıştır. Bununla beraber, hiç yapısı bulunmayan, çadırla işe başlamak suretiyle kurulan enstitüler de vardır. Fakat, bir çok enstitüler, ilk yıllarda, köy okulundan, diğer boş yapılardan, varsa fırın ve hamam gibi kuruluşlardan yararlanmışlardır (Gediklioğlu,1971;40-41).

Köy Enstitüleri'nin haritası incelendiğinde, gerçekten de ülke geneline dağılmış olduğu görülmektedir. Ayrıca, her bölgenin özellikleri dikkate alınarak planlanan etkinlikler, ülke gerçeklerine ve bölgesel koşullara uygunluk açısından anlamlı ve önemli olmuştur.

Köy Enstitüleri'nin buldukları yerlerin;

- köy ya da köye yakın
- birkaç ilin merkezi olacak konumda
- yerleşmeye ve yöresel özelliklere göre belirli türden üretim etkinliklerine uygun oldukları gözlenmektedir. Kuruluş yerlerinin bu özelliklerinin köy enstitülerinin amaçlarına da uygun olduğu belirtilebilir. Köy öğretmeni ve köye gerekli diğer mesleklere sahip olacak bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan köy enstitülerinin köylere yakın yerlerde eğitilmesi, amaca uygundur.

Köy enstitülerinin köylere yakın yerlerde kurulması, tartışmalı bir konu olmuştur. "Emin Soysal ve arkasında giden azınlığa göre bina,labaratuvar,kültür kolaylıkları bulunmayan "medeni" dünya ile teması olmayan bir yerde enstitü başlatmak kadar gülünç bir şey olamazdı. Geleceğin yeni köycü öğretmenleri öyle bir çevrede olma idilerdi ki onlara en iyi pedagojik usulleri, en mükemmel ziraat tekniklerini, şehir medeniyetinin "iyi" olan taraflarını göstermek mümkün olsun" (Kirby,1962;139).

Ancak, zaten köy enstitülerinin açılma nedeni olan "köye göre" veya "köy için" eleman yetiştirmede, yaşanacak olan koşullara uygun biçimde ve hatta o koşulların içinde eğitilen insanlar için, kentin medeni koşullarında olmamanın pek fazla önemli bir eksiklik oluşturmadığı da belirtilebilir.

Arman, "Piramidin Tabanı Köy Enstitüleri ve Tonguç" adlı yapıtında, enstitülerin köylerin yakınında kurulmasının en çok tartışılan konu olduğunu belirtmektedir. Önemli sayıdaki topluluğun tüm ihtiyaçlarını ve inşaat araç-gereçlerini sağlamada karşılaşılabilecek güçlükler ve şehrin kendiliğinden eğiten, görgüyü artıran ortamından uzak kalmış olması, Köy Enstitüleri'nin köylere yakın yerlerde kurulmasının sakıncaları olarak ileri sürülüyordu. Arman, bu sakıncaların Köy Enstitüsü sistemi içerisinde giderilebildiğini belirtmektedir. Bunun çıkan yurt gezileri ve incelemeleri yoluyla olabildiği gibi, zamanla kentin eğitici ortamını Köy Enstitüleri'ne aktarabilmek (bahçe ve parklar, kitaplıklar, sinema makineleri edinme ve tiyatrolar kurma yoluyla) biçiminde de olabileceğini ileri süren Arman'a göre, bunlardan daha önemli olan, tüm bu ortam ve olanaklardan köylülerin de yararlanmasıdır (Arman,1969;260-261).

Çalışma ve yaşama koşullarına göre, kendi amaçlarına uygun bir ortam yaratmak, öğrencilerini toplumun bazı bölümlerinden yalıtılmak, Tonguç'un da amaçladığı bir durumdu (E.Tonguç,1969;103). Böylece, öğrencilerin, köylere gittiklerinde karşılaşılabilecekleri pratikteki güçlükleri giderebilmeleri sözkonusu olabilecekti. Köy koşullarının içinden gelen, sorunları tanıyan öğrenciler, yine aynı koşullardaki eğitim süreci ile yetiştirilmek istenmiştir. Bu nedenle, kuruldukları yerler ve kuruluş amacı bakımından uygunluk olduğu ileri sürülebilir.

Bir kaç ilin merkezinde olması özelliği de ülke koşulları düşünüldüğünde, önem taşır. Köy Enstitüleri'nin bölge merkezleri denebilecek yerlerde düşünülmesinin gerçekleştirilecek hizmetin ülke geneline yaygınlaştırılması ve hedefler ve olanaklar arasındaki dengesizlik gibi etkenler bakımından yerinde olduğu belirtilebilir.

Diğer bir özellik olarak belirtilen yöresel koşullara göre değişebilen türden üretim yapımları da Köy Enstitüleri'nin "yaparak yaşayarak öğrenme" ilkesi bakımından anlamlıdır.

Dolayısıyla, Köy Enstitüleri'nin haritası, Köy Enstitüleri'nin amacı ve ilkeleri çerçevesinde, ülke geneline yaygınlaştırılarak oluşturulmuştur.

IV- KAYNAĞI

Köy Enstitüleri'nin kaynağı, öğrenci ve öğretim elemanları bakımından incelendiğinde, birtakım özellikler ve sorunlar göze çarpmaktadır. Enstitülerin öğrencilerinin köylerden sağlanacağı, yasasında da belirlenmiştir. Köy Enstitüsü Kanunu'nun üçüncü

maddesinde:"Enstitülere tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş sıhhatli ve müstait köylü çocuklar seçilerek alınırlar..." hükmü yer alır.

Ancak, bu hükümle ilgili bir sakınca, eleştiri biçiminde Kazım Karabekir tarafından , Köy Enstitüleri Kanunu görüşülürken, şöyle sunulmuştur:

"...bu kanunda bir noktayı mahzurlu görüyorum: o da 3 ncü maddesi hükmile köy enstitülerini yalnız köy ilk okullarını bitiren çocuklara hasrediliyor. Behir ve kasaba çocuklarının köylerle temasını kesiyor. Halbuki dünyanın her tarafında bu teması çoğaltmak için yeni yeni tedbirler alındığını görüyoruz. Büyük şehir çocuklarının köylere gitmelerini teşmin için bütün milletler yarış ediyorlar. Biz ise, bir iki şehrimiz müstesna, ... zaten mahiyeti itibarile ufak olan ve halkının büyük bir kısmı ziraat yani köy işlerle meşgul olan kasabamsı şehirlerde ve kasabalarımızın mekteplerinden çıkan ... çocukları bile ... almıyoruz. ... Biz şehir ve köy çocuklarını ... ayırırsak, sonra acaba bu köylere başka taraflardan yapılacak telkinlerle günün birinde biz bu şehirlielerin karşısında başka fikirlerle onları mücehhez (donanmış) bulmaz mıyız. ... münevver çocuklarımızı köy enstitülerinde staj gördürerek tecrübe sahibi yapmalıyız. Üniversiteden çıkıp Devlet memuru olacaklar da köylülere ve köy çocuklarına maddi ve manevi yardımlarını esirgememelidir. ... şimdiye kadar muvaffakiyetsizliği ... usulü tedrisin, usulü talimin köylerin ihtiyacına tekabül etmemesinde aramalıdır. Onun için köylü, şehirli diye de tefrik etmemelidir. ... Behir ve kasabalarda ilk mektebi bitirmişlerden lazım gelen şeraiti haiz olan ve köylerde çalışması taahhüd eden ve gelib de bu müesseselerde beş yıl tahsili kabul edenleri de almalıdır" (TBMM.Tutanakları,1940:C:1,İ:41;73-74).1;85)

Maarif Vekili, H.A.Yücel, bu eleştiriye şöyle karşılık vermektedir: "... şimdiye kadar şehir öğretmen okullarına, hatta köyden gelmiş çocukları aldığımız halde kaloriferli, fazla konforlu tertibatlarla, bildiğiniz tarzı hayatta yetiştirdiğimiz çocukları (... idealizm noksanından değil, alışkanlık olmadığından dolayı) köye gönderemedik, çokları bu işi yapamadılar. Aynı hataya düşülmesin diye bu kaydı katği olarak koyduk ..." (TBMM.Tutanakları,1940:C:1,İ:4. Yücel, Enstitülere alınacak öğrencilerin seçimini ve yeni bir sosyal sınıf yaratacağı biçimindeki eleştirileri de şöyle savunmuştur: "Enstitülere alınacak talebenin seçiminde... katği olarak köyde yaşamış ve köy ilkokullarının her iki devresini bitirmiş çocukları almayı doğru bulduk. ... bir seneden beri memleketimizde mevcut üç sınıflı köy ilkokullarını beşe çıkarmak yolundayız. ... Oradan gelecek çocukları, şu veya bu şekilde tereddüde mahal vermeksizin, imtihan ederek, karakterlerini yokluyarak ve bedeni kabiliyetlerine bakarak, seçip enstitülere alacağız. İçtimai bir sınıf doğurma meselesi mevzubahs değildir. Partimizin programında da yazıldığı veçhile esasen rejimimiz sınıf ve

imtiyaz kabul etmez. Yalnız hayat tarzı bakımından mesleki zümreler, biz ister kabul edelim, ister etmiyelim, mevcuttur...zaten köylü ve çiftçilik etmekle meşgul olan vatandaşlarımızın çocuklarını okutmak için onların hayatından başka bir hayatla ülfet etmemesini istediğimiz ve o bakımdan yetiştirdiğimiz insanları yeni bir sınıfın müvellidi addetmeği bendeniz doğru bulmuyorum" (TBMM.Tutanakları,1940:C:1,İ:41;79).

Köy Enstitüleri'ne köylerden mezun olan öğrenciler alınmıştır. Ayrıca da bununla, eğitim alanındaki fırsat eşitsizliğinin giderilebileceği de savunulmuştur. Örneğin, Gediklioğlu'a göre, "Pehir ve kasaba çocuklarının eğitim olanakları, türlü eğitim kurumlarıyla ayaklarına kadar götürülmeğe çalışılırken, köylere de köy enstitüleri yolu ile gidilmesi tedbiri alındı. Bu yol köy çocuğunu yalnız ilk öğrenime kavuşturmak, köyün öğretmeni ve gerekli diğer elemanları olarak yetiştirmekle kalmayacak; aynı zamanda yüksek öğrenim yapmalarını, toplumun türlü hizmet alanlarında çalışmalarını da sağlayacaktır. Nitekim böyle de olmuştur. İşte köy enstitülerine sadece köy çocuklarını almanın başlıca ana nedenleri bunlar." (Gediklioğlu,1971;58).

Kuşkusuz, köy çocuklarını alma konusundaki en önemli gerekçe, köyde kalıp, çalışacak olmaları beklentisi idi. Öğretmenleri köye gönderememe, gönderilenleri de köyde tutamama gibi sorunların olduğu bir ortamda, "köyde kalacak öğretmen" yetiştirme fikri önem kazanıyordu. Bunun için bulunan çözüm de köy çocuklarının alınıp, köy ihtiyaçlarına göre hazırlandıktan sonra, görevlendirilmesiydi. Üstelik, bu beklenti düzeyinde de kalmamış, köyde kalıp çalışmaları konusunda birtakım düzenlemeler de yapılmıştır. Köy Enstitüleri Kanunu'nun 5. maddesi şöyledir: "Bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenler, maarif vekilliğinin göstereceği yerlerde 20 sene çalışmaya mecburdurlar. Mecburi hizmetlerini tamamlamadan meslekten ayrılanlar devlet memuriyetlerine ve müesseselerine tayin edilemez. Bu gibilerin kendilerinden veya kefillerinden müessesede buldukları zamana ait masrafın iki misli alınır." Bu maddede de görüldüğü gibi, hem köyde kalabilecek, köy yaşamını, koşullarını tanıyan köy çocukları seçilmiş; hem de bu şekilde seçilen köy çocuklarının köyde çalışacakları süre saptanmış, maddi yaptırım da belirlenmiştir.

Her ne kadar, köy ilkokullarını bitiren, yetenekli öğrenciler alınır biçiminde Enstitülere alınacak öğrencilerin kaynağı saptanmışsa da, seçilecek öğrencilerde birtakım nitelikler aranmıştır. Gediklioğlu, öğrencilerin seçiminde aranılacak nitelikleri, koşulları şöyle sıralamaktadır:

a- Köylü çocuğu olacaktır. Aynı zamanda köyünde ana-babasının çiftçilikle uğraşmaları da aranırdı. Bunun, enstitüdeki iş hayatına kolay uyum sağlamaları ve sonra da köye gidip işine ve köy hayatına, köy hizmetine sıkı sıkıya bağlanmaları düşüncesi ile arandığı belirtilmektedir.

b- Alınacak öğrenci adayları sağlıklı, gürbüz ve sağlam olacaktır. İşine, mesleğine engel olacak organik bir kusuru olmayacaktır. Bu, gerek köy enstitüsünde başarılı olması gerekse daha sonra çalışacağı köy hayatının kendisinden beklediği ağır ve sürekli hizmetler açısından gerekli ve zorunludur.

c- Alınacak öğrenci zeki, enerjik, çalışkan, yaş ve sınıf düzeyine göre bilgi, iş başarıma derecesi iyi olacaktır. Genel bilgi, tarım ve teknik çalışmalarına içine alan enstitülerde başarılı olmak kolay değildir. Vücut sağlamlığı kadar, ruhsal yeteneklerinin de bu işlere elverişli olması gerekmektedir. Enstitülerde olduğu kadar, köylerdeki işleri başarıma da ruhsal yapının, sinir sisteminin sağlamlığı ile orantılıdır (Gediklioğlu, 1971;57-58).

Ancak, beş sınıflı okul ve mezunlarının sayısı az olduğu için, istenilen niteliklerde öğrenci sağlayabilmek için, üç sınıflı, öğretmenli okul mezunlarının ve dördüncü sınıfı bitirenler de enstitülerin uygulama ve hazırlık sınıflarına alınmışlardır (Gediklioğlu, 1971;57).

Ayrıca, N.Evren, Dicle Köy Enstitüsü'nün kuruluş öyküsünü anlattığı eserinde yer alan bir anı ile, öğrenci bulma konusunda karşılaşılan güçlüğü ve nasıl çözüldüğünü şöyle aktarmaktadır: Sıra öğrencimizi almağa gelmişti. Bölgemize Van, Bitlis, Diyarbakır, Urfa, Hakkari, Bingöl, Mardin illerinin köyleri giriyordu. Bunlardan köy çocuğu ve köy okulu çıkışlı öğrenciler alacaktık. Yasa böyle yazıyordu ama, yasanın yazdığını her zaman uygulamada bulmak olanaksızdı. Bu illerin köylerinde okul yoktu ki, köy okulunu bitirmiş öğrenci bulalım. İlk iş olarak kafakağıdı köylü (hasbelkader) şehir okulunda okuyabilmiş çocuklardan 33 öğrenci aldık. Bu bir kitabına yani yasaya uydurma idi. Zaten bu çocukların durumu da köy çocuğununkinden farklı değildi ama asıl köylü çocuklarını alıp, köyelerine göre yetiştirmek gerekiyordu. Bunu sağlamak için de hazırlık sınıfları açmayı düşündük. Milli Eğitim Müdürlüklerine durumu bildirdik. Onlardan öğretmenli köy okulu çıkışlı ya da öğretmenli köy okulunun 2. 3. Sınıflarında okuyan öğrencilerinden bulabildiklerini göndermelerini istedik. Böylece adaylar gelmeye başladı (Evren, 1992;65-66). Görüldüğü gibi, her ne kadar köy çocukları alınacağı kararlaştırılmış ise de bu kararın işletilemediği koşullar da olmuştur.

Köy Enstitüleri'ne alınacak öğrencilerin seçimi başlıklı yazılarında S. ve E. Kartekin, sağlıklı olan köy çocuklarının seçiminde, beş sınıflı olan köy okulunu bitirmiş ve hakiki köylü ve çiftçi ailelerden olma şartının olduğunu ; ilk yıllarda beş sınıflı ilkokul sayısı az olduğu için, seçilen adayların çoğunu aynı köyün çocuklarının oluşturduğunu belirtmektedir. Enstitülerin ilk açıldığı yıllarda, mahiyeti belli olmadığı için, köylülerin çocuklarını göndermekte pek istekli olmadıkları, bilhassa kızlarını okutmakta daha çekingen davrandıkları, ilk yılların denemelerinden sonra, özellikle de mezun vermeye başladıktan sonra, isteklilerin çoğaldıkları gözlenmiştir. M.E.B. tarafından belirlenen alınacak öğrenci sayısına göre seçme işi için, ilköğretim müfettişleri ve bilhassa gezici başöğretmenler, köy köy dolaşarak, aday saptar, fişlerini düzenlerlerdi. Düzenlenen fişler, Milli Eğitim Müdürlükleri'nde toplanır, oradan Köy Enstitüsü Müdürlüklerine gönderilirdi. Enstitü müdürlükleri, gerekirse, ilgili müfettiş ve gezici başöğretmenlerle de temasa geçerek, kesin seçimi yapar, adayların eylül sonunda enstitüde bulunmalarını sağlardı. Geri çevrilen ya da gelmeyenlerin yerlerine, yedekler çağırılırdı (Kartekin ve Kartekin,1961;286-287).

Yine Gediklioğlu, fişlerin düzenlenmesi konusunda birtakım sorunlardan da söz etmektedir. Örneğin, seçme işi ile ilgili olanların, enstitülerle ilgili konuları öğrenci adaylarına, velilerine yer yer gereği kadar duyuramaması; enstitülerin fakir, kimsesiz çocuklara özgü birer yuva olması sanısı ile, koşullara (vücut ve zeka yönünden) uymasa da fakir çocukların enstitülere gönderilmesi eğilimi ve bazı seçmenlerin de bölgelerindeki köyleri gezip dolaşmadan, rastgele birkaç köyden yapılan başvuruları, fişlerle işleme koymaları. Bu seçim işine yönelik bazı sorunlar dışında, özellikle kızların az olması ve uygulama yeni olduğu için duyulan kuşku ve çeşitli görüşler nedeniyle, ilk yıllarda, kızların seçiminde gereken titizlik gösterilememiş, bilgi durumları, ortalama olarak erkeklerden düşük olmakla beraber, enstitülere alınmışlardı (Gediklioğlu,1971;59-61).

Başaran ise, öğrenci seçme işinin kusurlarının da olduğunu ama, seçimdeki bu kusurların, öğrencilerin Enstitüye kayıtlarının ilk yılında giderilmeye çalışıldığını; bir yıllık deneme sonucunda Enstitüye uyum sağlamasından umut kesilenler ile isteyenler Enstitüden ayrıldıklarını, ama, gözlemlere göre ayrılanların sayısının az olduğunu belirtmektedir (Başaran,1990;41).

Köy Enstitüleri'nin insan kaynağı bakımından önemli bir başka yanı da uygun öğretmen bulma konusudur. Köy Enstitüleri'nde verilecek eğitimin, klasik okuldan farklı nitelikler göstermesi nedeniyle, uygun öğretmen bulabilme konusu önemlidir.

Köy Enstitü'lerinde öğretmenlik yapan kişilerin nasıl seçildikleri ve nitelikleri konusunda ise, şunları belirtmek mümkündür.

Köy Enstitüleri'nin günlük iş ve yaşam koşullarının ağır ve çetin oluşu nedeniyle, "... sadece öğrenim derecesine göre, tepeden inme buyruklarla, ad çekme yoluyla öğretmen ve yönetici atanmamıştır. Bu kurumlarda çalışmak isteyenlerin sözlü, yazılı olarak Bakanlığa ya da çalışmak istediği enstitüye başvurmaları, temel ilke olarak benimsenmiştir. Gerekli araştırmalardan sonra, uygun görülen istekliler enstitülere atanmışlardır " (Gediklioğlu,1990;134).

Enstitülere alınacak öğretmenlerin, istekli olmalarının temel ilke olarak sunulması, başka özelliklerin aranmaması anlamına gelmiyordu. Her ne kadar, özellikle ilk yıllarda öğretmen gereksinimi daha çok yetenekli, çalışkan, becerikli ilkokul, tarım, sanat öğretmenleriyle, usta öğreticilerle karşılanmış; koşullar nedeniyle yüksekokul çıkışlılar Köy Enstitülerinde çalışmaya istekli olmamışlarsa da (Gediklioğlu,1990;135) ; Köy Enstitüleri'nde çalışacak öğretmenlerle ilgili olarak, Köy Enstitüleri Kanunu'nda şu esaslar belirlenmiştir:

Köy enstitülerine aşağıda adları yazılı müesseselerden mezun olanlar öğretmen tayin edilirler.

- 1) Yüksek okullar ve üniversite fakülteleri mezunları,
- 2) Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları,
- 3) Öğretmen okulları mezunları,
- 4) Ticaret liseleri ve orta ziraat okulları mezunları,
- 5) Erkek sanat okulları ve kız enstitüleri mezunları,
- 6) Köy enstitüleri mezunları,
- 7) İnşaat usta okulları mezunları,
- 8) Bunlardan başka her türlü teknik ve mesleki okullar mezunları.

Bu enstitülerde mütehasıs işçiler yevmiye veya aylık ücretle usta öğretici olarak çalıştırılabilir. Köy enstitülerinde çalıştırılacakların ne suretle tayin edilecekleri, terfi şekilleri ve bu enstitülerin idari işlerinin nasıl yürütüleceği bir nizamname ile tespit olunur (Ergin,1946;9).

Köy Enstitüleri'nin 1946 yılına kadar süren kuruluş ve gelişim evresinde çalışan öğretmen sayısını ve kökenlerini Gediklioğlu, Tonguç'tan aktarmaktadır:

- 229'u üniversite fakülteleri, Gazi Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsünden,
- 209'u öğretmen okulundan,
- 56'sı kız enstitüsünden,

27'si ziraat okulundan,

91'i sanat ve yapı usta okulundan,

8'i diğer meslek okullarından olmak üzere, 620 öğretmen çalışmıştır. Ancak, öğretmenlerin sayıları, Enstitülerin öğrenci sayılarına, kuruluş yerlerindeki güçlükler, sıkıntılara göre çeşitlenmektedir (Gediklioğlu,1990;137).

Gediklioğlu, Köy Enstitüleri'nin çalışmalarının çevrelere de taşması nedeniyle, öğretmenlerin görevlerinin de çeşitlendiğini, yaygınlaştığını ; yalnızca günlük derslerle ilgili çalışmalarda değil, günlük yaşamla ilgili işlerde de görev alan, fazla ders ücreti almadan ağır ve sürekli çalışan öğretmenlerin, bu çabaları karşısında öğretmen evinde ücretsiz kalma, yazlık ve kışlık elbiselerden yararlanma gibi hakları olduğunu belirtmektedir (Gediklioğlu,1990;133).

Köy Enstitülerindeki öğretmenlerle ilgili olarak, iki konuyla sıklıkla karşılaşılır. Bunlardan biri, özellikle kuruluş yıllarında çok yoğun ve özverili çalışmalarıdır. Köy Enstitülerinde öğrenci veya öğretici-yönetici olarak bulunanların anılarını aktardıkları yazılarında, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin su, yol, elektrik gibi alt yapı işleri ve binaların yapımı vb işlerde gerektiğinde malzemeleri omuzlarında taşıyarak, katılımcı, özverili çabaları anlatılmaktadır. Bu türden çabalar belki, en fazla kuruluş aşamasında görülmüştür ama, Köy Enstitüleri'nde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle, işlerle ve Enstitü çevresi ile diğer eğitim kurumlarına oranla daha fazla ilgilenmesi sürekli olup, Enstitülerin kuruluş amacı ve yerleri bakımından da gereklidir. Çalışma sürelerinin, görev ve sorumluluklarının daha fazla, yaz tatillerinin de daha az olması durumları, kuşkusuz Köy Enstitüleri sistemi için anlamlıdır. İkincisi, öğretmen gereksinimini karşılamada birtakım güçlüklerle karşılaşmış olması ile ilgilidir. Gediklioğlu, öğretmen gereksinimini karşılamada enstitülerin kuruluş yerlerinin, bölgesel koşulların ve 2.Dünya Savaşının sıkıntılarının etkili olduğunu, özellikle genel bilgi dersleri için yeterince öğretmen sağlanamaması gibi sorunların olduğunu (Gediklioğlu,1990;136-137) belirtmektedir. Özellikle bazı derslere (yabancı dil, müzik, beden eğitimi gibi derslere) öğretmen bulunamaması, diğer enstitülerden aktarma veya diğer öğretmenlerin çabaları yoluyla giderilmiştir.

Köy Enstitülerinin öğretmen bulma konusundaki sorunları, Yüksek Köy Enstitüsü ile çözümlenmişti. Tanilli'nin de belirttiği gibi, sisteme beyin gerekiyordu. Yüksek Köy Enstitüsü, insan malzemesi, sistemin kendi ürünü olan, sistemi tamamlayan kurumlardan olup, şu gereksinmeye yanıt veriyordu: Üniversitelerimizden ve yüksek okullarımızdan, Köy Enstitüleri sisteminin istediği nitelikte eleman yetişmiyordu ve yetişme olanağı da yoktu;

çünkü, yöntem ayrılıkları vardı.Öyle olunca, Köy Enstitülerini ve örgütün öteki alanlarını yönetecek ve sisteme bağlı kuruluşlarda ödev yapabilecek insanları yetiştirmek gerekiyordu (Tanilli,1989;57).

.Köy Enstitüleri'ne öğretmen, ilköğretim müfettişi yetiştirmek, hizmetiçi eğitim yapmak ve incelemelerine merkez olmak üzere 1942 yılında Hasanoğlan Köy Enstitüsü içinde bir "Yüksek Köy Enstitüsü" açılmıştır. Üç yıl öğrenim süresi olan bu kurum, Köy Enstitüsü mezunlarını seçerek alıyordu. 1947 sonuna kadar varlığını sürdüren Yüksek Köy Enstitüsünün sekiz bölümü vardı. Yüksek Köy Enstitüsünün öğretim kadrosu, Ankara'daki yüksek öğretim elemanları ile çeşitli kuruluşlarda çalışan uzman kişilerden ve düşün adamlarından oluşuyordu. Kimi dersler de ilgili yüksek öğretim kurumlarına gidilerek izleniyordu (Alrunya,1990;94).

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün amacı;

a- diğer müesseselerin ele almadığı ihtisaslaşma alanlarında gereken eğitimi vermek,
b- Enstitüler hareketinin ruhuna, usullerine ve ülkülerine göre yetiştirilmiş personel sağlamaktır (Kirby,1962;240).

Yüksek Köy Enstitüsü'ne gelen öğrencilerin, köy enstitülerini bitirenler arasından öğretmen kurullarınca seçilerek alınması yöntemi, İnan'a göre, yüksek eğitime öğrenci seçmede en uygun yöntemdir (İnan,1988;257).

Öğrenciler, edebiyat, yabancı dil, tarih, sosyoloji, psikoloji, eğitim, tabiat bilgisi ve fizik bilimleri gibi genel eğitim derslerini, önemli bir bölümü M.E.B. veya Ankara'daki yüksek öğretim kurumlarında çalışanlardan alırken, mesleki, genel ve orijinal araştırma gittikçe önemli olduğu için, her öğrenci bir uzmanlık dalı seçerdi .Bu uzmanlık kollarının amacı, Köy Enstitüleri'ne öğretmen, idareci ve enstitülerin anlayışına uygun denetleyici ve danışman gibi elemanları yetiştirmektir. Yüksek Köy Enstitüsü'nün yaptığı önemli başka bir iş de Köy Enstitüleri Dergisi'nin yayınlanmasıdır (Kirby,1962;241-243).

Köy Enstitüleri felsefesini kavramış elemanlar yetiştirebilmek amacı ile kurulan Yüksek Köy Enstitüsü'nün, eğitim ve öğretim çalışmalarında öğrencilerin:

- a) Milli ahlakın ana ilkelerine bağlı, milli ve insani ülküleri benimsemiş;
- b) Pozitif bilim anlayışını kazanmış ve becerilerini gerekli alanlarda kullanma yollarını hakkıyla öğrenmiş;
- c) Çalışkan, yetiştirici, müteşebbüs, yapıcı ve yaratıcı, yurdun her yerinde seve seve görev kabul etmeğe hazır;
- d) Yaşayışı ve çevresine yaptığı etki bakımından örnek tutulmağa layık;

e) Beden ve karakterce sağlam, şahsiyet sahibi, birer meslek adamı olarak yetiştirilmelerini amaç tutar biçiminde yönetmelikle saptanan etkinlikleri, yine öğrencilerin,

- a) Genel kültür;
- b) Pedagojik kültür;
- c) Sanat kültürü;
- d) Tarım kültürü;
- e) Güzel sanatlar kültürü;
- f) İdare ve teftiş tekniği; Köy araştırmaları tekniği

gibi bilgi ve yetenekleri kazanmalarını öngörüyordu. Ama asıl, Köy Enstitüleri'nin tarihsel sorumluluğunu gerçekleştirebilmeleri ve kendi kendilerini donatan ve üreten kurumlar olarak işlevlerini sürdürebilmeleri için, Köy Enstitüleri'nde okumuş, felsefesine yabancı olmayan öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin ve yetiştirildikleri kurumlarda görevlendirilmesinin daha gerçekçi bir tutum olacağı sonucuna varılarak, Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılması kararlaştırılmıştır (Apaydın,Dündar ve Yılmaz,1990;211-213).

Yüksek Köy Enstitüsü'nde, şu kollar vardı:

- 1) Kız ve erkek öğrenciler için Güzel Sanatlar Kolu,
- 2) Erkek öğrenciler için yapıcılık kolu,
- 3) Erkek öğrenciler için maden işleri kolu,
- 4) Erkek öğrenciler için hayvan bakımı kolu,
- 5) Kız öğrenciler için kümes hayvancılığı kolu,
- 6) Erkek öğrenciler için Tarla ve Bahçe tarımı kolu,
- 7) Kız ve erkek öğrenciler için tarımsal işletme ekonomisi kolu (Kanar,1990;31).

Görüldüğü gibi, Yüksek Köy Enstitüsü'ndeki kollar ve dersler, tümüyle, Köy Enstitüleri'nin ihtiyaç duyduğu türden eleman yetiştirme amacına yönelik olarak düzenlenmiştir.

Ayrıca, amacı, kuruldukları yerler , fonksiyonları düşünülerek, Köy Enstitüleri'nin öğrenci ve öğretmen kaynağının uygun olduğu da belirtilebilir.

V-OLANAKLARI

Köy Enstitüsü sisteminin değerlendirilmesinde çok önemli noktalardan biri de işin mali yanı ile ilgilidir. Enstitülerin kuruluşu ve gelişmesi kuşkusuz, belirli maddi olanaklara

bağlı idi. Maddi olanaklar, yalnızca bütçeden ayrılacak pay olarak da düşünülmemelidir. Bunun yanında, gerek okul yapımı ve malzeme sağlanmasında gerek insan gücü sağlanması vb konularda, kuşkusuz, bütçenin koşullarıyla çok yakın ilişkili olarak, köylüye düşen sorumluluklar da işin maddi koşulları içinde oldukça önemlidir. Çünkü, dünyanın ve Türkiye'nin o yıllardaki durumu hatırlanırsa, maddi koşullar bakımından pek fazla olumlu bir tablo görülememektedir.

Kamu harcamalarının gelişmesi, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren incelendiğinde, 1927-1949 dönemi, şu özellikleri ile dikkati çekmiştir: Bu dönem kurtuluş savaşını zaferle kapatmış bir ulusun, devletleşme ve millileşme dönemi olarak görülebilir. Osmanlı borçlarının ödenmesi ve ülke içinde girilen millileştirme hareketleri devletin üzerinde ağır bir yük olarak belirdi. İçte bu olaylar cereyan ederken, dışta oluşan olaylar da, genellikle ekonomi, özellikle de devlet maliyesi üzerinde etkili oldu. Bu olayların birincisi 1929 Buhranı'dır. Yine bu dönemde oluşup, ekonomiyi ters yönde etkileyen ikinci önemli dış olay II. Dünya Savaşı'dır. Türkiye'nin aktif olarak katılmadığı bu savaş, ekonomide bir yandan askeri harcamaların yükseltilmesine, diğer yandan da üretim düzeyinin düşmesine yol açarak Cumhuriyet döneminin ilk enflasyonunu oluşturmuştur. 1927-1949 döneminin harcamalarında en dikkati çeken görünüm, toplam harcamaların GSMH içinde %13.9 gibi nispeten düşük bir orandan başlayarak, buhran yıllarındaki gerileme dışında, devamlı artış göstererek, bu dönem sonunda %22.9 oranına ulaşmış olmasıdır. II. Dünya Savaşı esnasında, güvenlik harcamaları, diğer harcamaların aleyhine genişlemiştir. Harcamaların fonksiyonel sınıflandırılmasında en cılız kalemi sağlık harcamaları oluşturmaktadır. Konsolide bütçe içinde ortalama % 2'lik bir yer işgal eden sağlık harcamaları, milyon kişi başına yapılan harcama olarak da GSMH'nin sadece onbinde ikisini oluşturmaktadır. Sağlık harcamasının biraz yukarısında eğitim harcamaları yer almaktadır. Dönem boyunca, konsolide bütçenin ortalama olarak % 4'lük bölümünü oluşturan bu harcamalar, milyon kişi başına GSMH'nin onbinde altısı civarındadır. Altyapı harcamaları ise, dönem boyunca konsolide bütçenin ortalama % 10'u civarında seyretmiştir. Harcama kalemleri içinde en büyük payı genel idare ve güvenlik harcamaları almıştır (Önder,1983;1209-1214).

Tezel de eğitim ve sağlık sektörlerinin devlete ait toplam sermaye birikimi içindeki paylarının 1920'ler ve 1930'larda bir hayli düşük olduğuna değinerek, Köy Enstitüleri programının yoğun biçimde uygulandığı 1943-1947 arasında eğitim sektörünün payının önemli ölçüde artarak, önceki ve sonraki yıllara göre en yüksek düzeye, %14'e çıktığını belirtmektedir (Tezel,1982;413).

Köy Enstitüleri Kanunu'nun çıkarıldığı 1940 yılında, Türkiye'de GSMH, kişi başına GSMH ve dolar kuru, DİE kaynaklarından derlenen verilere göre, şöyledir:

GSMH 8677.9 milyon TL; kişi başına GSMH 486.9 TL (sabit üretici fiyatlarıyla)

GSMH 2403.4 milyon TL; kişi başına GSMH 134.9 TL. 103.8\$ (cari üretici fiyatlarıyla)

Aynı yıl seçilmiş gıda maddelerinin ortalama perakende fiyatları ise, şöyledir: Ekmek 11 krş, buğday unu 15, pirinç 28, kesme şeker 40, toz şeker 36, tuz 7, koyun eti 44, yumurta 2, zeytin yağı 62, süt 19, beyaz peynir 54, çay 614 (krş/kg) . Yine 1940 yılı itibarıyla, dolar kuru 1.38 olarak belirlenmiştir.

Sunulan rakamlarla, kanunun çıktığı yıldaki genel ekonomik durumu gözönüne alarak, Köy Enstitüleri'ne ayrılan bütçeyi ya da ön görülen maliyeti daha iyi değerlendirmek olanaklıdır.

Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilmeden önce, 19.III.1940 tarihiyle meclis başkanlığına sunulan "Köy enstitüleri teşkili hakkında kanun layihası ve Maarif, Ziraat, Dahiliye ve Bütçe encümenleri mazbataları", ilköğretimin, üretici nüfusun, nüfusun dağılım tarzı ve ilköğretimin durumunun tasvirini sunduktan sonra, olanaklarla ilgili olarak şu gerçeği vurguluyordu:"Çok beklemeğe vaktimiz olmadığı gibi çok paramız da yoktur. Az zamanda ve az masrafla ilk tahsili yapabilmek" konusunda, nüfusları 400'den az olan köyler için öğretmen yetiştirmeğe devam etmek ve köy enstitüleri aracılığıyla köye gereken elemanları yetiştirmek gerekir. Buradaki "az zamanla ve az masrafla" vurgusu, olanakların sınırlı olduğunu göstermektedir. Mazbatada, gereken tahsisat başlığında ise, öğretmen ihtiyacına cevap verebilecek şekilde, 16-22 köy enstitüsü kurmak ve bunlarda 17-20 bin talebeyi yetiştirebilmek için yalnız inşaat ve tamirat için en az 7 milyon lira gerektiği, enstitüler öğretmen kurslarıyla birleştirildiğinde ise, inşaat meselesi için, 3 milyon liranın yeteceği belirtiliyor. Öğretmenlerin inşaat derslerinin uygulaması olarak, bir kurs devresinde, 50 bin liralık okul binasını 20 bin liraya meydana çıkarabilmektedir. Bu tarzda çalışmak suretiyle, açılan ve açılacak köy enstitüleri için, inşaat masrafları şöyle planlanmıştı:

1.Kars	220000
2.Kastamonu	330000
3.Eskişehir	230000
4.İzmir	115000
5.Trakya	230000
6.Kayseri	225000
7.Malatya	115000
8.Arifiye	150000
9.Trabzon	175000
(Beşikdüzü)	
10.Hatay	200000
(Soğuksu)	
11.Adana	200000
(Haruniye)	
12.Isparta	150000
(Gönen)	
13.Samsun	170000
(Hamamayağı)	
14.Antalya	150000
15.Van	250000
16.Şark	150000
vilayetlerinden	
birinde	
	3000000

Açılan ve açılacak köy enstitüleri inşaat masraflarının yıllara dağılımı :

1940-1941 ders yılında	250000
1941-1942 ders yılında	455000
1942-1943 ders yılında	550000
1943-1944 ders yılında	720000
1944-1945 ders yılında	1025000
	3000000

On beş yıl zarfında mekulat, melbusat, tesisat, maaş ve ücret vesair masraflar:

Yıllar	Tutarı Lira
1940-1941	1486880
1941-1942	1670880
1942-1943	2096600
1943-1944	2057920
1944-1945	2464040
1945-1946	2451040
1946-1947	2447440
1947-1948	1718520
1948-1949	1725520
1949-1950	2355120
1950-1951	1056080
1951-1952	910080
1952-1953	764080
1953-1954	618080
1954-1955	518080
	24340360

1940 rakamlarıyla 24.340.360 lira olarak saptanan maliyet, on beş yıla dağıtılmış olup, o yıllardaki toplam bütçe ve bütçede eğitime ayrılan pay oransal olarak bilindiğinde, anlamlı değerlendirilecektir. Katma bütçeli idarelerin katılmadığı rakamlarla, genel devlet bütçesi ve Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ile, M.E.B. Bütçesi'nin genel bütçeye oranı, şöyle verilmektedir (MEB,1973;10):

Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Genel Devlet Bütçesine Oranı

(1000 TL)

Yıllar	Genel Devlet Bütçesi	M.E.B.Bütçesi	2/1
1923	109178	3573	3.2
1927	194455	6159	3.1
1930	222646	8200	3.6
1935	195011	9058	4.6
1940	268476	17796	6.6
1945	603405	51013	8.4
1950	1487209	176444	11.8
1955	2940727	372358	12.6

Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, enstitülerin maliyetinin, yalnızca bütçeden ayrılacak parasal kaynak olmadığıdır. Köylüye yüklenen sorumluluk da Köy Enstitüleri Kanunu'nun 16. maddesinde belirtilmiştir:

"Köy öğretmenlerinin tayin edilecekleri okulların binaları ve öğretmen evleri Maarif Vekilligince verilecek planlara göre köy kanununa tevkifan, bölge ilk tedrisat müfettişliği ile gezici baş öğretmen nezaratinde köy ihtiyar heyetleri tarafından yaptırılır ve öğretmen tayin edilecek köylere keyfiyet üç yıl önce bildirilir. Köy bütçesinde de ona göre tedbirler alınır. Öğretmen işe başlamadan evvel okul binası ile öğretmen evi tamamen bitirilir.

Köy okulu binalarının tamiri ve okulun daimi masrafları köy ihtiyar heyetlerince temin edilir."

İşte bu sorumluluğun köylüye külfet getirdiği biçimindeki eleştiriler de az değildir. Hatta, enstitülerin benimsenmediği, kabul görmediği yolundaki fikirler de buradan kaynaklanabilirdi. Gerçekten de, okul binasını, öğretmen evlerini köylülerin yapacak olması, küçümsenecek bir durum değildir. Devlete katkısı oranında köylüye maliyeti sözkonusudur.

Köy Enstitüleri'nin kısa sürede ve az masrafla kırsal yapının eğitimini sağlayacağı, yani çok uygun bir çözüm yolu olduğu görüşüne, muhaliflerden çeşitli eleştiriler de yöneltilmiştir. Örneğin, M. Turhan, "Köy Enstitüleri Masalı" adlı yazısında, şöyle bir eleştiri

yönelmektedir: "Bir defa bu enstitüler hiç de inandırılmak istendiği gibi talebeler ve hocaları tarafından inşa edilmiş değillerdir. Bilakis milyonlar harcanarak müteahhitlere yaptırılmıştır" (Turhan,1966;181).

Ancak, köy enstitülerinin kuruluşlarını anlatan pek çok kitapta, Turhan'ın bu eleştirisinin tersini kanıtlayan pek çok anı, fotoğraf vb. bulunmaktadır. Örneğin Makal, uygulanan iş eğitimi ilkesinin, eğitsel değeri yanında maddi veriminin de olduğunu, köy enstitülerinin maliyetini aktarırken belirtmektedir. O'na göre, enstitüler üretime dönük kurumlar olmasaydı, yaşayamazdı. Üretim yaptıkları için, devlet bütçesine yük olmamışlardır. 1936-1947 yılları arasında eğitim kursları ve köy enstitüleri için harcanan para 51 milyon liradır. 1936 yılında yiyecek giderleri, 28.080 liradır. 1940 yılında 1.128.667 liradır. 1947 yılında ise, 7.816.972 liradır. 1936-1947 yılları arasında yiyecek giderleri toplam: 45.099.041 liradır. Bu 45 milyona 5.672.939 lira tutarında öğretmen ve memur aylıklarını da katarsak, 51 milyonu biraz aşan bir miktar çıkar. Devletin bu işe ayırdığı ödenekle, ancak yiyecek ve maaşlar sağlanabilirdi. Oysa bu 51 milyonla 20 köy enstitüsü kurulmuş ve yaşatılmıştır. Bunun sırtı enstitülerin üretim yapması, piyasada buğday 120 kuruşken buğdayı 5 kuruşa maletmesidir. Sebze, meyva, süt, et ... gibi akla gelen ne varsa kendi üretmesidir (Makal,1990;69). Üstelik, köy enstitülü öğrencilerin bina yapımından yol açmaya kadar hemen her işte çalıştırılarak, kültür derslerinden geri kaldıkları türündeki eleştiriler de bulunmaktadır.

VI. İLKELERİ

Köy Enstitüleri'nin ilkeleri, bir anlamda Köy Enstitüleri'nin özellikleri olarak da ifade edilebilir. Bunlar, Köy Enstitüleri uygulamasının oluşumunda gözetilen ilkeler olmasının yanında, Köy Enstitüleri'ni diğer eğitim kurumlarından ayırdeden ilkeler olmalarıyla da dikkate değerdir.

Bunlardan ilki, "okulu toplum yaratır" ilkesidir. Bu ilkenin özünde, toplum yapısının belirleyiciliği, eğitim kurumlarının toplumsal koşullara göre biçimlenmesi gerektiği anlayışı vardır. Bu anlayış, kuşkusuz Köy Enstitüleri uygulamasından önce de vardı ama Köy Enstitüleri uygulaması ile yaşama geçirildi. Tonguç'un, dolayısıyla Köy Enstitüleri uygulamasının etkilendiği isimlerden biri olan İ.H.Baltacıoğlu'nun görüşünü burada iletmekte yarar vardır. Çünkü, Baltacıoğlu, eğitim olgusunu sosyal gerçeklere bağlı bir olgu olarak ele alır.

Baltacıoğlu'na göre, Tanzimatçılar ve Meşrutiyetçiler'in anlayışı, çevreyi, milleti ve bu milletin yapısını dikkate almadan eğitimle herşeyi halledecekleri; bunu da eğitimi Batılılaştırarak yapacaklarıdır. Hükümet gücünü de yanlarına alan," köyleri yaşatan köy mektepleridir" biçimindeki bu anlayışı eleştiren Baltacıoğlu, "okulları yaşatan, okulların bağlı oldukları çevrelerin hayat felsefeleridir" anlayışını ileri sürer. İlkokulların amacını "genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir" biçiminde belirleyen Baltacıoğlu, değişen toplumun yeni insan tipini gerekli kıldığını, ilkokulların da işe dönük olması gerektiğini ileri sürerek, köyleri kalkındırarak ilkokulların teknik beceriyi de verebilmesi gerektiğini vurgular. Baltacıoğlu, "Köyleri süsleyen ilkokullar değil, köyleri kalkındıran ilkokulları istiyoruz" der (Tozlu,1989;94-96). Köy Enstitüleri, Baltacıoğlu'nun da istediği tarzda, toplumsal gereksinimlere göre biçimlendirilen eğitim kurumları olma yolundaydı. Bu ilke, Köy Enstitüleri'nin köy koşullarına ve ihtiyaçlara göre biçimlendirilmiş olması ile çok açık biçimde gözlenmiştir.

Baltacıoğlu'nun ulusal gereksinimlere göre eğitim önerisini, Gökalp'de de benzer biçimde görmek mümkündür:

Gökalp, "seçkinler halka doğru niçin gidecekler" sorusuna şöyle cevap verir:1) Halktan milli kültür terbiyesi almak için, halka doğru gitmek.2) Halka medeniyet götürmek için halka doğru gitmek. Türkiye'de seçkinlerin "gayrı-millî" okullarda "gayrı-millî" eğitim görmesini eleştirerek, müfredat programlarının ve kültürel etkinliklerin ulusallaştırılmasını ve seçkinlerin ulusal kültürden (dil,halk edebiyatı, müzik, sanat, din, mimarlık, mizah vb) geçmişteki yabancılaşmasını dengelemek üzere, halkın yaşamına katılmalarını önerir. Gökalp'e göre sosyoloji de, köylüleri "eşek Türk", Anadolu kent sakinlerini ise"taşrahılar" olarak aşağılayan Osmanlı seçkinlerinin tutumunun tersine, ancak kendi değerlerini yadsımayan kültürlerde gelişme olacağını göstermiştir. Ona göre, yeni Türk seçkinleri, "ulusal seçkinler" olmak istiyorlarsa, hem öğretmek hem öğrenmek üzere Anadolu'nun içlerine gitmelidirler. Gökalp'e göre, seçkin olmanın yeterli koşulu, "millî olma", bunun önkoşulu da eğitimidir. Ayrıca, Gökalp'e İttihatçılar ve Kemalistler'in kendi "yukarıdan reform" anlayışları karşısındaki bir güçlük, geri kalmış, atıl bir kitlenin varlığı ise, "gerçek devrim"e temel sağlayacak şey, seçkin-halk ayrışmasının yol açtığı sorunları gidermek için seçkinlerin kendilerini geliştirme yükümlülüğünü üslenmesi gerekir(Parla,1989;76-77).

Gökalp'in ve Baltacıoğlu'nun üzerinde durdukları değişen toplumun gerektirdiği niteliklere uygun eğitim anlayışı, yani ulusal olma özelliği, Köy Enstitüleri'nde amaçlanan bir özellikti.

Önemli bir başka ilke de "yaparak yaşayarak öğrenme" ilkesidir. Bu ilkenin Köy Enstitüleri sistemi için anlamı ve önemi büyüktür. Tonguç, klasik okulu eleştirmiş, yeni bir öğretmen tipinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu öğretmen tipinin taşınması gereken nitelikler, yalnızca teorik bilgiyi gerektirmediği için, bu ilkenin önemi büyüktür. Köyde öğretmenin fonksiyonunu yerine getirebilmesi, kuşkusuz bu ilkenin olduğu bir eğitim sürecine bağlı olacaktır. Öğrenciler, bilgiyi yalnızca sınıflarda değil, işin başında, yaparak-yaşayarak öğrendiler. Bina yapımından tarımsal işlere kadar pek çok gerekli işi, işin başında öğrenmeleri yolu öğretmen olarak atanacakları köylerde güçlük çekmemeleri için başvurulması gereken bir yoldu. Apaydın, "Köy Enstitüsü Yılları"nda, " okul, yaşamın bir parçasıydı. Biz karada yüzme talimi yapar gibi hazırlanmıyorduk, bizzat hayatı yaşıyorduk, hayatın bütün gereklerini yerine getiriyorduk... öğretmenlerimiz, müdürümüz her zaman başımızda durdu. Bazen onlar da katılırdı çalışmaya ya da konuşarak, söyleyerek bizi teşvik ederlerdi" (Apaydın,1983;27) diyor. Ancak, Köy Enstitüleri sistemi için oldukça önemli olan bu ilkenin aynı zamanda Köy Enstitüleri'ni eleştirenlerce kullanıldığını da belirtmek gerekir. Bu tip eleştirilere daha sonraki bölümlerde yer verilecektir. Yine de, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine göre sürdürülen köy enstitüsü eğitimin anlayışının, 'kitap okulu', 'ezberci okul' dışında bir anlayış olması bakımından dikkate değerdir. Bu çağdaş anlayışın, 'iş içinde, iş için eğitim' ilkesinin köy enstitüleri sistemi için önemi büyüktür.

Köy enstitülerinde temel ilke üretici eğitim, iş içinde, iş yoluyla, iş için eğitimi.Tonguç, "İş ve Meslek Eğitimi" adlı yapıtında, iş eğitiminin, köy eğitiminin amacına uygun olduğunu belirtmektedir: "...köy eğitiminin amacı, büyük ölçüde güçlü vatandaş, yani sosyal bilinçte insan ve memleketin "siyasal,ekonomik ve kültürel hayatının gelişmesine katılacak", yani doğanın bütün güçlüklerine tutsak değil, egemen olabilecek bir güçte iş adamı yetiştirmek olmalıdır. Bizi bu amaca götürecek okul da kitap öğretimi değil, iş eğitimi olacaktır" (Tonguç,1974;154).

İş, eğitim almada, kişilik kazanmada, çağımızın temel eğitim ilkelerinden birisidir. İş içinde üretmek eğitim de, köy enstitülerinin en ağırlıklı, em özlü yanlarıydı (Bulut,1990;11).

Tütengil de bu ilkenin, Köy Enstitüleri sistemi için önemine yer vermektedir: "...Klasik yaftasını taşıyan bir tedrisat sistemi, insanı sadece dimağı ile terbiye etmek dar görüşünün tabii bir neticesi olarak, onu zamanın ve hayatın ardında bırakıyordu. ... İnsan sadece düşünen değil, aynı zamanda faaliyette de bulunan bir canlı ... Onu sadece nazariye ve ezber çıkmazlarında dolaştırmak, madalyonun bir tarafına saplanıp kalmak olurdu. Eğer tahsil ve terbiye, genç insanı hayata hazırlamak gayesini güdüyorsa bazı tecritlerle onu hayattan ayırmamalıydı. ... Köye öğretmen yetiştirmek için kurulan bir müessese, çiftlik

şartları içinde, köy için gerekli bazı el zanaatlarını da bağrına basınca, ... yadırgandı. ... Aynen hayatta olduğu gibi, kafa'nın yanında el'de küçümsenmemesi icap eden yerini alıyordu. ...bilginin yanısıra 'maharet'te esaslı bir terbiye unsuru olarak yeni mektebe giriyordu ..." (Tütengil, 1948;9). Bu ilke ile, yapılacak şeyin köyün dersanesine değil, köye öğretmen göndermek olduğu anlayışının Enstitülere getirilmek istendiğini vurgulayan Tütengil'e göre, bunun için "... kültür derslerinin yanında nazari ve ameli ziraat ve ziraat sanatları, bütün talebe için aynı şekilde yer almış bulunuyor. Hayati önem taşıyan bilgiler, çevrenin ziraat durumu gözönünde tutularak, öğretmen namzetlerine kazandırılmak isteniyor. Kızlar için biçki-dikiş, dokumacılık, erkekler için demircilik, marangozluk veya yapıcılıktan biri de ayrıca talebenin hayatına, küümsenemeyecek bir şekilde, karışıyor. Enstitü, köye gönderdiği öğretmenin vatandaşların iş hayatından doğacak müşküllerine de hal çaresi bulacak bir seviyede olmasını ..." (Tütengil, 1948;10-11) istiyor.

Köy enstitülerinin bu ilkesi, Güner'e göre, Atatürk'ün eğitim anlayışının yaşama geçirilmesidir. "Atatürk, 'eğitim zihinlere yük olan fantazi olmaktan çakanılmalı, yaşama uygulanan bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır' demişti. ... Köy Enstitülerinin 'iş içinde, yaparak ve yaşayarak öğrenme' ilkesi Atatürk'ün temelini attığı eğitim ilkesinden başka ne idi ? " (Güner, 1983;21).

Köylü çocukların köye yararlı mesleklerde eğitilmeleri gerektiğini söyleyen Tonguç'a göre, "... bu eğitim 'enstitü öğrencisi iş hayatı içinde iş vasıtasıyla iş için eğitilir' ilkesi temelinde gerçekleştirilecekti. Eğitim ilkesi olarak böyle bir iş ilkesi, ... ne Kerschensteiner'in kapitalizme uysal işgücü yetiştirmeyi amaçlayan iş anlayışdır, ne de Dewey'in didaktik nihilizme vardırınan model başında yaparak öğrenme anlayışdır. ... Bu ilke Blonski'nin 'ne yapılabilir ?' sorusuna Türkiye'nin üretim ilişkileri koşullarında verilen bir yanıtıdır: Kapitalizm öncesi ilişki ve sınıfları tasfiye etmek " (Yılmaz, 1990;76). Burada köy enstitülerinin iş eğitimi anlayışının hangi bloktaki anlayışa yakın olduğunu tartışmaya gerek yoktur. Ancak, etkilendikleri bölümünde de belirtileceği gibi, hem kapitalist hem sosyalist sistemde görülen iş eğitimi anlayışının köy enstitüleri uygulamasında etkili olduğu vurgulanmalıdır. Belki de bu ilkeyi, herhangi bir görüşe dayandırma çabası gütmeyen, Kirby'nin yorumladığı gibi değerlendirmede yarar vardır: "... Köy Enstitüleri amprik olarak meydana gelmiş pratik çözümleme usullerine başvurmaya mecburdu. Bundan ötürüdür ki Köy Enstitülerinin başlıca prensiplerinden biri halk amprizmi ve modern bilimsel metodları sağduyu ile kaynaştırmak olmuştur" (Kirby, 1962;211).

Başka bir ilkesi ise, yönetim anlayışı ya da uygulaması ile görülmektedir. Günümüzde de tartışılan, "öğrencilerin yönetime katılması" ilkesi, Köy Enstitüleri'nde

uygulanmaktaydı. Öğrenci yönetimi olarak sözü edilen bu uygulamanın işleyişini, İnan, şöyle belirtmektedir: "... Öğrencilerce birer ay süreli bir okul başkanı, derslikler, işlikler, kitaplık, aydınlatma, yataklık, çamaşırılık, yemeklik, aşevi, yunak, bahçe, ... vb. iş alanları için birer başkan seçilecek bu yerleri onlar yönetecekler. Bu yönetmelerde özgür olacaklar, öğretmenlere, yöneticilere bağımlı olmayacaklar; karşılaştıkları sorunları, uslarını kullanarak kendileri çözecekler. Duraksamalı kaldıkları işlerde öğrenci başkanına başvuracaklar, o çözümleyemezse başkanlar toplantısı yapılarak çözüm yöntemleri aranacak, daha önemli, ikircimli sorunlar olursa cumartesi günü öğle sonrası genel toplantısında görüşülecek; ancak çok ivedilik isteyen sorunlarda konu Eğitimbaşına ya da Müdür Yardımcısına götürülecek. Her başkan, başkanı bulunduğu alanda bir öğretmen gibi düşünecek, o yetki ve kişilikle girişimlerde bulunacak..." (İnan,1988;31-32). Öğrencileri, saptanan sürelerle, görev ve sorumluluk vererek yönetimde etkin kılmak fikri ve uygulaması, Köy Enstitüleri'nin ayrıncı ve önemli özelliklerindedir. Ayrıca, öğrencilerin eleştiri yapabilmeleri ve tartışmalara katılabilmeleri de mümkündür. Bunların tümü, günümüz eğitim anlayışına göre de olması gereken önemli niteliklerdir. Günümüzde üniversiteler için bile, kimi zaman tartışılan ama, önerilere rağmen gerçekleştirilemeyen bu ilke, köy enstitülerinde yaşama geçirilmişti. "Öğrencilerin Yönetime Katılması" ilkesi gerçek ve demokratik anlamda Köy Enstitülerinde uygulama alanı bulmuştur. Yöneticiler, 'resmî' büyüklerden, müfettişlerden önce öğrencilerine -öğrenci topluluğuna- hesap vermesini bilmişler ve bundan kıvanç duymuşlardır. Görev ve sorumluluklar -yerine göre- paylaşılmış, eleştirilmiştir" (Üstün,1976;155).

Yine, günümüz eğitim anlayışına uygun, ancak Köy Enstitüleri'ne karşı olanlarca belli başlı eleştiri konularından olan bir ilkesi de "karma eğitim" ilkesi ya da özelliğidir. Karma eğitim ilkesi de "yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi"ne benzer biçimde, eleştirilerin odaklandığı noktalardan olmuştur.

Burada hemen, Atatürk Türkiye'sinde oldukça önemli olan yeni eğitim politikasının temellerinden sözedilmelidir. Çünkü, Atatürk'ün eğitim sistemine ilişkin eleştirileri ve yeni eğitim anlayışı, Köy Enstitüleri'nin ilkeleri ile birlikte düşünülmeli ve paralelliği vurgulanmalıdır.

Tezcan, Atatürk'ün mevcut eğitim durumuna ilişkin eleştirilerini, şöyle özetlemektedir:

-Toplumda bilgisizlik yaygındır. Cehaletin yaygın oluşu, eski dönemin en belirgin özelliği idi. Yöneticiler de kendi amaçları için bu durumun sürmesini teşvik ediyorlardu.

- Öğretim yöntemleri yetersizdir. Ezberciliğe dayalı bir öğretim yöntemi egemendi, yaratıcılığı engelleyici nitelikte idi.

- Eğitim milli değildir. Bu husus, hem kuruluş, hem de öz yönünden söz konusudur. Milli bir kültürün gelişmesine uygun olmayan bir eğitimidir.

- İstikrarlı bir eğitim politikası yoktur. Osmanlı eğitiminin son dönemlerinde her Maarif Nazırının, vekilinin ayrı birer programı vardı.

- Tüketici insan yetiştiren, yaşamı bilmeyen, yüzeysel bilgiye sahip insan yetiştirme amaçlı bir eğitim sistemi vardı.

- Geleneksel olarak uygulanan eğitim, bu dünyaya değil, öbür dünyaya yönelmiştir. Çağın gereklerine ve toplumun gereksinimlerine yanıt verememektedir (Tezcan,1992;29-30).

İşte bütün bu noktalar, yeni bir eğitim politikasını gerekli kılmaktaydı. Atatürk, eleştirdiği eğitim sisteminin yerine yeni bir eğitim anlayışı getirmiştir. Bu yeni sistemin temellendiği noktalar, şöyle belirtilmektedir: (Tezcan,1992;30-40)

- Eğitim milli olmalıdır . Eğitim dili, yöntemi ve eğitim araçları tamamen millileştirilmelidir.

- Eğitim bilime dayalı olmalıdır.

- Eğitimde birlik sağlanması (öğretimi birleştirme) eğitim ve öğretimde, zümresel ya da kültürel cinsten farklılıkların ortadan kaldırılarak birlik sağlanmasını ifade eder.

- Bilgisizliğin giderilmesi ve halk eğitiminin yaygınlaştırılması.

- İşe dayalı uygulamalı eğitim ilkesi

- Disiplin ve fazilet

- Karma eğitim

- Cumhuriyetin koruyucularının yetiştirilmesi

- Fırsat eşitliği sağlanması

- Alfabe değişikliği (harf devrimi)

- Öğretmen ögesi

- Ailenin önemi ve kadının toplumdaki yeri ile kadın eğitiminin önemi

Görüldüğü gibi, Atatürk'ün eğitim anlayışında belirlenen yukarıdaki temel noktalar, Köy Enstitüleri'nin ilkelerini de kapsamaktadır. Bir bakıma, Köy Enstitüleri'nin ilkeleri,

(eğitimin milli olması, halk eğitiminin yaygınlaştırılması, işe dayalı, uygulamalı eğitim, karma eğitim gibi) yukarıdaki temel noktaların uygulanması çabasıdır.

VII-ÖĞRETMENLERİN NİTELİKLERİ

Köy Enstitüleri'nin kuruluş nedenlerinden ve dolayısıyla amaçlarından en önemlisi, "köye göre" eleman yetiştirmektir. En başta da öğretmen yetiştirmektir. Yalnızca öğretmen değil ama, öncelikli ve önemli olarak öğretmen ve beraberinde anılan köye yarayan diğer meslek erbabı yetiştirilmiştir. O halde, yetiştirmek istenen öğretmenlerin nitelikleri de Köy Enstitüleri'nin amacı olarak dile getirilen "köye göre" olması nedeniyle, üzerinde durulması gereken bir konudur.

Maarif Vekili H.A.Yücel, köy öğretmenin niteliklerini şöyle belirtmektedir: "Köy öğretmenini: köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarının canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi prensip olarak ele almış bulunuyoruz" Yücel, S.Arıkan döneminde kurulan köy öğretmen okullarının, köy öğretmenliği davasında epeyce mesafe kaydettiğini, Cumhuriyet devrinde zorunluluğu hissedilen kalkınma hareketinin yorulmaz ve idealist yapıları olacağını da belirtmektedir (MEB,Birinci Maarif Durusu,1991;7).

Aynı şurada R.P.Sirer, Kız Muaalim Mektebi'ndeki deneyimlerini de aktararak, büyük şehirlerde kurulmuş olan öğretmen okullarında yetiştirilen şehirli gençlerin, tahsilleri sırasında görevlerine hazırlansa, iyi niyetlerle köye gitseler bile, alışageldiklerinden başka şartlarla karşılaşan, bu şartlarda yaşayabilecek, değiştirip düzeltebilecek nitelikleri de kazanmamış olduğu için çevrelerine yararlı olamadığını, bir an önce köyden kaçma amacıyla olduklarını, köyde kaldıkları sürece de yalnızca okula mahsus faaliyetlerle uğraşıp, çevre ile ilişkiye giremediklerini, mecburi hizmeti bitince de başka hizmet alanlarına geçtiklerini belirtiyor. Bu nedenle de, Türk köyünün başka türlü yetişmiş ve başka niteliklere sahip öğretmene ihtiyacı olduğunu da ifade etmektedir (MEB,Birinci Maarif Durusu, 1991;343-345): Öğretmen köyü yadırgamamalı, şehrin hasretini çeken insan olmamalıdır. Öğretmen, içinden çıktığı ve kuracağı ailelerle huzur ve saadeti köyde arayan ve köyde kurabilecek olan, köyde kalıp köyün meselelerini kendi öz meseleleri bilen, köylü ile konuşan ve köyün kalkınmasında etken olan bir insan olmalıdır.

Tonguç, köyde çalışacak öğretmenlerin köyde veya şehirde doğmuş olmalarının önemsiz olduğunu, köylerde açılan öğretmen okullarının tam manasıyla iş yapacak

karakterde insan yetiştirdiğini belirterek, ihtiyaç duyulan insan tipini şöyle tarif etmektedir (MEB, Birinci Maarif Durusu,1991;358-359): Belki de inkılap dolayısıyla (iş yapacak karakterdeki insana) ikinci bir vazife verilmiştir ve denmiştir ki, bizim köylerimizde nasıl öğretmen ihtiyacı varsa aynı şekilde demirci, kooperatifçi, inşaatçı ihtiyacı da vardır. Binaenaleyh müstakbel öğretmen, bildiğimiz klasik öğretmen gibi ilkokul öğretmenliği yapmakla kalmayacak, köyde geçecek bir mesleği de, mesela demircilik mesleğini de iyi bilmeli ve köydeki çocuklara öğretebilmelidir.

Dewey, "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor"da, Muallimlerin Yetiştirilmesi bölümünde;

"Köy mekteplerine bilhassa Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyaçlarına göre tekabül edecek mekteplere muallim yetiştirmek için muhtelif tıp'te muallim mekteplerine ihtiyaç vardır.

Mekteplerde köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi bir ehemmiyet verilmeden tahsilin umumi ve mecburi kılınması içtimai zararlar verecek fevkalade bir tehlike teşkil eder. Köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları ayrıca düşünülmeden vücuda getirilecek bir maarif sistemi nazari ve skolastik olur. Ve genç nesli, herhangi diğer bir meslekte muvaffakiyetini temin etmemekle beraber onları köy hayatından uzaklaştırır. Bundan başka Türkiye'de milli refahın inkişafı ziraat ameliatının ıslahile sıkı bir surette alakadardır. Bu itibar ile Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin mevzuları köy hayatına iyice merbut olacak bir nevi iptidai ve tali mektepler tesisidir. Ancak bu surette mektebin ameli faidesi herkesin nazarında taayyün eder. Ve mektepte alınan malumatın ameli hayata tatbiki mümkün olur" (Dewey,1939;19-20) derken, köyün ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştirecek öğretmen okullarının gerekliliğini, özellikle de tarımsal uygulamaların ıslahının ülke için önemini vurgulayarak belirtmektedir.

Halkevleri dergisi Ülkü'de, H.R.Öymen "Köy Mektebi ve Köy Muallimi" adlı yazısında, köy okulunun ve köy öğretmeninin niteliklerini şöyle belirlemektedir: Köy muallimi, sadece köy çocuklarını değil bütün köyü yükselten bir rehberdir. Köy mualliminin rehberlik hassası, muallimlik işinden daha az mühim değildir. Ülkücü bir muallimin birinci vasfı, her şeyden evvel iyi bir Türk olmasıdır. Böyle bir muallim, milli şuuru duyurur ve yaşatır. Daha sonra muallim, köylüyü sevmeli ve köylünün hizmetine kendini vermekten zevk almalı, köylüye itimat telkin etmek gibi vasıflara malik olmalıdır. Köy mektebinde (ise) köyün muhiti ve hayatı, tedrisatın birinci mihverini teşkil eder. Köyde sadece malumatla ve dersle adam yetiştirmek çok mahdut ve çok suni bir terbiye olur. Burada hayvan bakımının, nebat kültürünün, atelye işlerinin bütün köyü alakadar eden herşeyin hususi bir ehemmiyeti

vardır. Bu, alfabenin nasıl okutulacağını bilen "muallim efendi"nin değil, bu işlerin istediği sağlam bilgi, beceri ve tekniğe sahip, lider ruhunu taşıyan ülkücü bir muallimin işidir. Muallim, derslerden başka, köyünde büyük terbiye işlerini de tanzim etmesini bilen bir teşkilatçı olacaktır. Köy mualliminin dersane haricindeki faaliyeti, dersane içindekinden daha az mühim değildir. Köy muallimi, 'sadece çocukların değil, bütün köyün muallimidir' sözü bu ehemmiyeti göstermek için söylenmiştir. Hatta köy için büsbütün manasız olan 'ilk mektep' yerine daha tabii adıyla 'halk mektebi' diyemez miyiz? Türk inkılabının mektebine ve hepsinden çok bugünkü köy mektebine, bu içtimai ruhu taşıyan ve yayan bir karakter vermeğe mecburuz (Öymen, 1935; 414-417).

Tonguç, "İş ve Meslek Eğitimi" adlı kitabında, eski okul ile yeni okulun öğretmenlerini karşılaştırmaktadır. Pasif bir durumda olan, ders programını bitirmeyi kendisi için en büyük amaç bilen eski okulun öğretmeni için en önemli ve temel görevi sadece ders vermektir. Bunlara karşılık yeni iş okulunun öğretmeni, okulunda çalışan ve organizatör rolü yapan bir klavuz olacaktır. Çocukları eğitmek, okutmak, üretici duruma getirmek biçiminde anlaşılmaktadır. İş okulunun öğretmenin kendi kendini yetiştiren ve eğiten bir öğretmen olacağını belirten Tonguç'a göre, öğretmenler örgütlenecek meslekte ilerlemeli, kültüre hizmet etmelidir. Bu amaçları gerçekleştirmek de öğretmenlerin sadece ders vermeleriyle olası değildir. Özetle, eski okulun öğretmeni Ansiklopedik nitelikte bilgileri, kendi kentine toplamaya çalışırdı. Yeni iş okulu öğretmeni organizatör olacaktır; hayat, toplum ve iş aracılığıyla kendi kendini yetiştirecektir. Ancak ondan sonradır ki, okul, yeni ve modern bir millet yaratacak güçte bir kurum olacaktır (Tonguç, 1974; 164-165). Tonguç'un belirttiği nitelikler, yeni okul, yeni öğretmen anlayışları, Köy Enstitüleri sisteminin fonksiyonu için hayati öneme sahiptir. Bu yeni öğretmen tipi konusunda, Canlandırılacak Köy'de şunları belirtmektedir.

Tonguç'a göre, "yeni mürebbi tipleri" yaratmak, bunun yapılabilmesi için de bazı prensipleri önceden kabul etmek gerekir. Bu prensiplerden biri, ideoloji ve psikoloji bakımından, devletin birer değer olarak kabul ettiği ve halkın ortak değerleri haline getirmeye çalıştığı yeni değerleri, ortaya çıkarabilecek, uygulayabilecek karakterde olmasıdır. İkincisi, hem çocuklara hem de yetişkin köylülere rehberlik edebilecek nitelikte öğretmen (ve diğer elemanların) yetiştirilmesi için gereken tedbirleri almak gerektirir. Üçüncüsü, köy hayatının bütün üzücü taraflarına dayanabilecek, köyde basit ama değerleri bir hayatı sokabilecek öğretmen ve diğer elemanları yetiştirebilecek tedbirlerin alınması gerektirir. Dördüncüsü, öğretmenlerin çalışmalarını ile de köyün yaşamını sürekli olarak geliştirebilmesini kolaylaştırıcı ve besleyici, öğretmene yardımcı olmalarını sağlayıcı tedbirleri almak gerektirir.

Tonguç'a göre, belirlediği bu ilkeler çerçevesinde, yeni yollar da bulunmalıdır.Bu yolların en önemlileri de Őunlardır:

1.Öğretmen adaylarının ve diğer elemanların köy kaynağından alınması için uygun kanallar açılmalıdır.

2.Köyde ğretmen ve eğitmen olarak çalıŐtırılacak elemanın yetiştirilme masrafı devlete büyük ve uzun yıllar süren külfetler ykletmemelidir. Onun için, öğrencilere köy genel hayatının geliŐimine yarayacak bir kaç meslek birden öğretme, okulu üretici bir okul olarak kurma, öğrencisini gerçek köy hayatından uzun süre ayırmama, okulun idaresine ve ğretmen kadrosuna belirli işleri yapabilecek tecrübeli kişileri getirme gibi yeni yollar getirilmelidir (Tonguç,1939;184-186).

Maarif Vekilliği'nce yayınlanan "Köy Enstitüleri Kanunu Layihası"nda, köy ğretmenlerinin nitelikleri konusuna da deđinilmiŐtir.Bu tasarıda, önce" Şimdiye kadar köye gönderilen öğretmenlerin, köy Şartlarına gereği gibi uymadıkları görüldüğü için, müstakbel köy ğretmenlerinin göreceklere hizmetin icaplarına daha uygun Şekil ve Şartlar altında yetiştirilmelerinin zaruri olduğu" belirtilmektedir. Daha sonra, "köy ğretmenlerinin hem kuvvetli zirai bilgilere, hem üstün umumi bilgilere ve mesleki seviyeye sahip olacak biçimde yetiştirilmesi için, köylerin genel durumlarını da göz önünde tutmak suretiyle,köy ğretmeni yetiştirilmesi işinde Şu prensiplere uyulacağı" belirtilmiştir (T.C.Maarif Vekilliği,1940;6-7):

1) ğretmen namzedini köyden almak.

2) Köylerden alınmış çocukları, köy hayatından uzaklaŐtırmıyan bir muhit içinde iyi bir çiftçinin bilgilerine sahip ve bildiklerini de tatbika muktedir bir halde yetiştirmek.

3) Bu ocuklara öğretmenlik mesleği ile birlikte köyde geçecek demircilik, yapıcılık, dülgerlik, kooperatifçilik; kız talebeye ocuk bakımı, dikiş, ev idaresi, ziraat sanatları, hastaya bakmak gibi işleri de öğretmek.

4) Bunlardan fevkalade bir istidat gösteren talebeye yüksek tahsil yollarını kapalı bulundurmamak.

5) ğretmen olamıyacakları öğrendikleri işlerden birini yapmak üzere serbest köy hayatına bırakmak.

6) Öğretmen olacakları da köy hayatının şartlarına tahammül edebilecek ve o muhit içinde daha mükemmel ve verimli bir hayat yaratma iktidarını kazanacak surette hazırlamak.

7) Öğretmen ve köye lüzumlu unsurları yetiştirmek üzere açılacak müesseseleri arazi vaziyeti müsait yerlerde kurmak, onları müstahsil birer müessese haline getirerek hiç olmazsa talebenin işe ihtiyaçlarını temin edebilecek şekilde idare etmek ve böylelikle masraflarını azaltarak ileride devlete yük olmayacak hale gelmelerine çalışmak.

Görüldüğü gibi, köy öğretmenlerinin yetiştirilme esasları, öğrenci seçiminden başlayarak düzenlenmiştir. Öğretmen adayının köylerden alınmasının gerekçesi; " geçen yılların deneylerini de göz önüne getirerek, köye gönderilen öğretmeni içtenlikle köyde tutundurabilmek için, ruhsal olduğu kadar toplumsal gerçeklerden harekete geçmekte yarar vardır. Yani ilk iş, köylü çocuklarını köyden alıp yetiştirmek ve köye göndermektir. (Günde 8 saat öğretmenle sistemli çalışma, 2.5-3 saat kendi kendine verilen iş ve derslerin hazırlığı, Cumartesi,Pazar günleri nöbetleşe yapılan genel işler ve 45 günlük yıllık tatil gibi planlanan) ...sürekli çalışmaya isteyerek katılması, her şeyden önce hamurunun işle, zorluklara göğüs germekle yoğrulmuş olmasına bağlıdır. ... Ayrıca toplumsal nedenler de söz konusudur. ... En çok okuyamayan, eğitim payından yoksun olan köylü çocuklardır. Açıkça ortada duran, demokratik düzene aykırı düşen bu eğitim adaletsizliğini gidermek gerek. Bunun için de,önce mevcut tıkanıklığı giderecek temel eğitimi köylere kadar yaygınlaştırmalı; daha sonra köylü çocuklarına da ileri öğretim basamaklarında öğrenim yapabileme fırsatı verilmelidir..." (Gediklioğlu,1971;57-58). Gediklioğlu'ndan aktarılan bu gerekçelerden ilki, psikolojik olarak köy çocuklarının dayanıklılığı iken, diğeri, fırsat eşitsizliği konusudur. Ancak, Köy Enstitüleri'ne yöneltilen eleştirilerde de belirtileceği gibi, bu iki gerekçe de eleştirenlerin temel dayanaklarından olmuştur. Enstitülerin kuruluşunda köy çocuklarının sabretme, yokluklara, sıkıntılara dayanma güçlerinden yararlandığı, emeklerinin sömürüldüğü gibi eleştiriler, uygun psikolojik yapı gibi ifade edilebilecek gerekçe için yöneltilirken; yalnızca köy çocuklarını alma, şehir çocuklarına bu fırsatı tanınması enstitülere girişte fırsat eşitsizliği yaratır gibi eleştiriler de fırsat eşitliği sağlayacağı gerekçesine yönelik olarak savunulabilmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının nasıl yetiştirilecekleri de düzenlenmişti. Buna göre de köyde gerekli olabilecek becerileri kazandırabilmeye yönelik bir çaba da görülmektedir. Burada tüm bu çabaların sonucu olarak hedeflenen "yeni öğretmen tipi"nin özelliklerine de değinmek gerekir.

Uysal'a göre, Köy Enstitüleri sistemi, kendi içinde yeni "yapılandırmayı da öngörüyordu. Bu yeni yapılandırmada, iş eğitimi esası ile yetiştirilmiş yeni bir insan tipi belirliyordu. Bu yeni yapılandırmada, iş eğitimi esası ile yetiştirilmiş yeni bir insan tipi belirliyordu. Bu "yeni tip insan", eleştirici, izleyici, yapıcı, uyandırıcı, köylüye yol gösterici, "lider", "önder" bir tip idi. Köy Enstitüleri'nin yetiştirdiği yeni tip insanla, öğretmen, yalnız okuma-yazma öğreten kişi olmaktan, klasik tanımla "muallim" olmaktan çıkarılıyor, köyün her türlü işine, yol gösterici, deneyleyici, örnekleyici bir insan olarak karışan ve böylece elbetteki sömürenin, ağanın, şeyhin rahatını kaçıran bir kişi oluveriyordu (Uysal,1990;376-377).

Aksoy'a göre de yeni okul tipini yaratabilmek için önce yeni insan tipini çizmek gerekiyordu. Bu yeni insan tipinin ilk çizgileri Kurtuluş Savaşı yıllarında belirlemeye başlamıştır. Köy Enstitüleri, genç cumhuriyetin siyasal insan tipini yaratmak amacıyla gündeme gelmiştir. Aslında tüm okullar bu amaca yönelmiştir ancak, Aksoy'a göre, Köy Enstitüleri'ni diğerlerinden ayırdeden Köy Enstitüleri'ne hakim olan ilkeleridir (Aksoy,1983;16-17).

Tonguç, öğretmen adaylarının özelliklerini şöyle belirtmektedir:

1- Köy enstitüsü mezunu öğretmenler 20 yıl öğretmenlik mesleğinde çalışmayı taahhüt ederek enstitüye alınırlar. Vazifelerinin özü, yetişmekte olan çocukları ve yetişkin halkı terbiye etmektir. Bu amaca ulaşabilmenin tek yolu da öğretmenin onları sevmesidir. İnsan dostu olmalarını sağlayacak bir hayat tarzı içinde yetiştirilmelerine çalışılır.

2- Eğitimi toplumsal bir işlev olarak tanımayı, çocuğun toplum hayatına uyma şekillerini ve bu hayat içindeki yerini, eğitim kurumlarının toplum ve iş hayatındaki değerini, çocukların ve gençlerin türlü çevrelerdeki toplumsallaşmalarının beden ve ruh gelişmeleri üzerine yaptığı etkileri öğrenecek olan adaylar, çocukları yaşlarına göre beden ve ruh gelişmeleri yönünden, bireysel yetenekleri yönünden inceleyebilecek; çocukların bir iş unsuru olmalarını, çalışmalara katılmalarını ve ulusal ülkeye bağlı ruhta yetişmelerini sağlayacak duruma getirilirler (Tonguç,1944;58-60).

Gediklioğlu, köy öğretmenin taşıyacağı nitelikleri, şöyle sıralamaktadır:

1-Sağlam vücutlu, sinir sistemi kuvvetli ve sıhhatli olacaktır.

2-Köyde bol, ağır ve çeşitli işler karşısında öğretmenin gerekli bilgiye, görüş ve anlayışa, el becerikliliğine ve teknik zihniyete sahip olması şarttır.

3-Köy öğretmeni bilen ve yapan insan olacaktır.

4-Köy öğretmeni çalışkan olacaktır.

5-Köy öğretmeni sözden, kanuni yetkilerinden, diploma ve mevkiinden değil, yaptığı işlerden, elde ettiği başarılarından haz alan, işine ve iktidarına güvenen insan olacaktır.

6-Köy öğretmenin tabiat sevgisi kuvvetli olacaktır.

7-Köy öğretmenin köy sevgisi, kendisine ve ailesine olan sevgisi kadar kuvvetli ve inanlı olacaktır.

8-Köy öğretmenin milli duyguları, vatan sevgisi sağlam, Türk milletinin geleceğine güveni kuvvetli olacaktır.

9-Köy öğretmenin iş ve yaşayış hayatı sade, temiz, düzenli ve planlı olacaktır.

10-Toplumsal görüş ve karakteri sağlam olacaktır.Bu suretle millet, memleket ve toplumun menfaatleriyle, kendi menfaatlerini bir tutacak, kendi hakları kadar, başkalarının haklarına saygı gösterecek ve bu ruhu aşılacaktır.

11-Köy öğretmenin ahlak telakkisini, iş ve vazife şuuru tayin edecektir.

12-Köy öğretmeni, bilgilerini tazeleyebilmek, dünya ile olan münasebetlerini kesmemek, memleket içinde ve dışında olup bitenlerden haberdar olmak için, çok okuyacaktır.Bunun için gazete ve diğer yayımlarla ilgisi kesilmeyecektir.

13-Öğretmen köyde ele aldığı işlerin yapılmasında, köylü ile olan münasebetlerinde, toplumsal adalet ve müsavat esaslarına riayet edecek, hüküm ve kararları, takdirleri objektif olacaktır.

14-Köy öğretmenlerinin köylü olmaları, oradan alınıp yetiştirildikten sonra köylere gönderilmeleri kolaylıklar sağlayacaktır (Gediklioğlu,1949;121-127).

Köy Enstitüler'de yetişecek olan öğretmenlerin nitelikleri, Ülkü Halkevleri Mecmuası'nda, H.R. Öymen'in "Köy Mektebi ve Köy Muallimi" adlı yazısında (Öymen,1935;414-417) belirttiği "köy mualliminin vasıfları"na oldukça paraleldir. Öymen'e göre, köy muallimi, sadece köy çocuklarını değil, bütün köyü yükselten bir rehberdir. Rehberlik özelliği, muallimlik işinden daha az mühim değildir.Ülkücü bir muallimin birinci

özelliği, iyi bir Türk olmak, Türklüğü'nü bütün ruhu ile yaşıyan ve yaşıatan bir Türk olmaktır. Daha sonra, köylüyü, insanları seven, köylünün hizmetine kendini vermekten zevk alan ve köylüye itimat telkin eden biri olmalıdır. Köy okulunda, köyün çevresi ve hayatı tedrisatın birinci mihverini oluşturduğu için, köyde sadece malumatla ve dersle adam yetiştirmek çok sınırlı ve çok suni bir terbiye olur. Öymen, burada alfabenin nasıl okutulacağını bilen, "muallim efendi" ile köy muallimini karşılaştırır. Köyde hayvan bakımının, nebat kültürünün, atelye işlerinin, bütün köyü alakadar eden ve içine alan hareketlerin... gereken sağlam bilgi ve enerjiye sahip ve lider ruhu taşıyan ülkücü bir muallim tarafından yapılabileceğini belirten Öymen'e göre, muallim, derslerden başka, köyünde büyük eğitim etkilerini de düzenleyen bir teşkilatçı olacaktır. Köy mualliminin dersane dışındaki faaliyeti, dersane içinden daha az önemli değildir. Köy muallimi bütün köyün muallimidir sözünü, önemle vurgulayan Öymen, köy için büsbütün anlamsız olan "ilk mekteb" yerine, daha tabii adıyla "halk mektebi" denmesini öneriyor.

Görüldüğü gibi, öğreticilik niteliği yanında belki de ondan daha önemli olan önderlik niteliği Köy Enstitüleri'nin yetiştireceğı öğretmen tipinde temeldi. Bu yeni öğretmen hem köydeki ekonomik ve sosyal konularda yol gösterici, yardımcı, problem çözücü olacak; hem de ekonomik ve toplumsal ilişkilerin dönüşümünde (kalkınma çabalarında) etken olacaktır. Kuşkusuz, bu önemli niteliklere sahip olarak yetiştirilmek istenen bireylerin bu niteliklere ne oranda sahip oldukları veya gittikleri yerlerde ne ölçüde kullanabildikleri de tartışılan yönüdür.

VİE PROĞRAMLARI

Köy Enstitüleri'nde hangi derslerin okutulduğuna ve dağılımına yer vermeden, programı tanıtmadan önce, programla ilgili bir noktaya değinmek gerekir: Köy Enstitüleri'nin özellikle ilk yıllarda gerek yerleşme ile ilgili sorunlar gerek öğrencilerle ilgili özellikler nedeniyle, esnek bir programı zorunlu kılması gerçeğı gözönünde tutulmalıdır. En azından, Köy Enstitüleri'nin kuruluşlarına ilişkin pek çok anının iletildiğı kitaplarda, güç koşullar ama azimli, yoğun çalışmalar ve ulaşılanlar anlatılmaktadır. Bu yoğun çalışma -yerleşme- dönemlerinde yapılamayan derslerin de olduğu belirtilmiştir.

" Ders yapmak için dersaneye lüzum var. Öyleyse dersliğı ilk planda bitirmeli. Yemekhane, revir, çamaşırhane işlik binası, ahır da derslik kadar elzem .. Kuruluş yıllarında, bu minval üzere kültür dersleri bir yana bırakıldı. ... programda mevcut bazı dersler hiç ele alınmadı, bazıları gider ayak okutuldu. Harp yıllarının beslenme sıkıntısı, bereketli bir

buğday ziraatını doğru imla yazmaktan ve iyi matematik bilmekten daha değerli kılıyordu. ... Netice olarak, çok şey yapmayı hayal eden, eksik bilgili, bilhassa meslek kültüründen mahrum genç insanlar, kulakları köyü canlandırmak için büyük laflarla doldurulmuş olarak, hayata atıldılar. Gençlerin kusuru yoktu. Onlar, kaçınılmaz bir zaruretin kurbanı oldular. Fakat halk efkan ve matbuat hadiseleri sebepleri içinde ele alarak mütalaa etmek yolunu tutmadı. Köy Enstitüleri, eski mezunları için açtıkları Tamamlayıcı kurslarla geçen yılların eksiklerini tamamlamak yolundadırlar" (Tütengil,1948;14) biçiminde bir saptamayı ileten Tütengil, o yıllarda normal bir tedrisatın başlamış olduğunu da belirtmektedir.

Gediklioğlu, Köy Enstitüleri'nde uygulanan programları ikiye ayırarak incelemektedir. Bunlardan ilki, 1937 den 1943 arasındaki dönem ve ikincisi 1943'de öğretim programlarının uygulandığı dönemdir. Gediklioğlu'na göre, 1943'e her köy enstitüsü uyguladığı eğitim programını kendisi düzenledi. İlk beş yılda, öğretmenler kurulunca hazırlanan programlar, Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderilir, onaylanırdı. Köy Enstitüleri'ne diğer okullara gönderildiği gibi hazır programların gönderilmemesinin nedenlerini Gediklioğlu, şöyle belirtmektedir (Gediklioğlu,1971;84-85):

- Köy Enstitüleri'nin yeni olması. Bunların yapısına uygun eğitim programı ne Türkiye'de ne de yabancı ülkelerde vardır.Gerçek koşullara ve gereksinmelere uygun nitelikte bir eğitim programının yapılabilmesi için, çevresel koşulların, öğrenci düzeylerinin, ders ve işler arasındaki ilişkilerin, işlenecek konuların doğrulukla bilinmesi, işe ve hayata aktarılması, deneme ve uygulamalardan zamanında yararlanılmasını gerektirir.

- Her köy enstitüsü ayrı ayrı özellikler taşıyan yerlerde ve koşullar içinde kurulmaktadır.Eğitim programlarının bu özellikleri de hesaba katmaları gerekir. Esnek bir programın yapılabilmesi de işin içinde bulunmağa, gereksinimleri duymağa bağlıdır.

- Doğru bilgiye ve deneye ulaşmış kimseler de yoktu.

- Köy enstitülerinin daha sonra aldığı toplumsal, eğitimsel nitelikleri, ilk ağızda tam ve kesin olarak belli etmek kolay değildi.

- Köy enstitülerinde ders ve işler çeşitli, aynı zamanda tabiat koşullarına bağlı. Öğrenimin kaç yıl süreceğinin de kesinleşmediği bu kurumlarda kış ve yaz eğitiminin ne biçimde yürütülebileceği hakkında da görüş yoktu.

Yukarıda belirtilen nedenlerle ilk dönemde saptanmış bir program yoktu. Ancak, buradan programsız olmaları gibi bir sonuca, kuşkusuz gidilemez. Hazırlanan programın

uygulanmasında esneklik olduğu ve uygulamada gözlenen birtakım eksikliklerin de gelecek yılın programı yapılırken göz önüne alındığı belirtilmektedir.

İkinci dönem, 1943'de Milli Eğitim Bakanlığınca bütün köy enstitülerinde uygulanmak üzere, "Köy enstitüleri öğretim programı"nın yapıldığı dönemdir. Program, her ders ve işin amaçlarını, metodlarını, konularını ders çizelgesini saptamıştı. Buna göre, dersler şöyle belirlenmiştir.

1943 yılında yayınlanan, T.C. Maarif Vekilliği Köy Enstitüleri Öğretim Programı incelendiğinde, aşağıdaki tablolarla Köy Enstitüleri'ndeki derslerle ilgili bilgilere ulaşılmaktadır (T.C. Maarif Vekilliği, 1943;1-9).

1. Köy Enstitülerinin beş yıllık öğretim müddetleri içinde türlü konulara ayrılan zamanı gösteren:

(1) numaralı çizelge:

DERSLER	HAFTA
I.Kültür dersleri	114
II.Ziraat dersleri ve çalışmalar	58
III.Teknik dersler ve çalışmalar	58
IV.Beş yıllık sürekli tatiller	30
Toplam	260

2. Kültür derslerine ayrılan zamanlarda okutulacak dersleri gösterir:

(2) numaralı çizelge:

Kültür Dersleri:

I) Türkçe,

II) Tarih,

III) Coğrafya,

IV) Yurttaşlık bilgisi,

V) Matematik,

VI) Fizik,

VII) Kimya,

VIII) Tabiat ve okul sağlık bilgisi,

IX) Yabancı dil,

X) El yazısı,

XI) Resim-İş,

XII) Beden eğitimi ve ulusal oyunlar,

XIII) Müzik,

XIV) Askerlik,

XV) Ev idaresi ve çocuk bakımı ,

XVI) Öğretmenlik bilgisi:

a) Toplumbilim, b) İş eğitimi, c) Çocuk ve iş ruhbilimi, d) İş eğitimi tarihi, e)

Öğretim metodu ve

tatbikat,

VII) Zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik.

3.Ziraat ders ve çalışmalarına ayrılan zamanlarda öğretilecek konulara ait:

(3) numaralı çizelge:

Ziraat Ders ve Çalışmaları:

I) Tarla ziraati,

II) Bahçe ziraati, fidancılık, meyvacılık, bağcılık ve sebzeçilik bilgisi,

III) Sanayi bitkileri ziraati,

IV) Zootekni,

V) Kümes hayvanları bilgisi,

VI) Arıcılık, ipek böcekçiliği,

VII) Balıkçılık ve su ürünleri bilgisi,

VIII) Ziraat sanatları.

4. Teknik derslere ve çalışmalara ayrılan zamanlarda gösterilecek konulara ait:

(4) numaralı çizelge:

Teknik Dersler ve Çalışmalar:

I) Köy demirciliği (Nalbantlık, motörcülük)

II) Köy dülgerliği (Marangozluk)

III) Köy yapıcılığı:

a) Tuğlacılık ve kiremitçilik, b) Taşçılık, c) Kireççilik, d) Duvarcılık ve sıvacılık, e)

Betonculuk.

IV) Kızlar için köy ve el sanatları:

a) Dikiş-biçki, nakış, b) Örucülük ve dokumacılık, c) Ziraat sanatları.

5. Köy Enstitülerinin haftalık, aylık veya mevsimlik çalışma planları, her enstitünün özelliğine, işlerinin durumuna, talebesinin seviye ve sayısına, öğretmenlerinin özelliklerine, iş araçlarının tenevvüüne (çeşitliliğine), iş alanlarının genişliğine, hayvanlarının cins ve sayılarına göre hazırlanır.

Ders dağıtım çizelgesi ise, kültür dersleri, ziraat dersleri ve teknik dersler biçiminde düzenlenmiştir. Buna göre, kültür dersleri ve ayrılacak haftalık saat sayısını gösteren çizelge:

Dersler	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V	Beş Yılda Ders Saati Sayısı
Türkçe	4	3	3	3	3	736
Tarih	2	2	1	1	1	322
Coğrafya	2	2	1	1	-	276
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
Matematik	4	2	2	3	2	598
Fizik	-	2	2	1	1	276
Kimya	-	-	2	2	-	184
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
El Yazısı	2	-	-	-	-	92
Resim İş	1	1	1	1	1	230
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-	184
Müzik	2	2	2	2	2	460
Askerlik	-	2	2	2	2	368
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	46
Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6	368
Zirai İşletme Ekonomisi	-	-	-	-	1	46
Kooperatif	-	-	-	-	-	-
Toplam	22	22	22	22	22	5060

Enstitülerde beş yıl içinde her sınıfın talebesine gösterilecek ziraat dersleriyle çalışmalarını ve bunlara ayrılacak haftalık saat sayısını gösteren çizelge:

Ziraat ders ve çalışmaları	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V
I.Tarla ziraati	-	3	4	2	1
II.Bahçe ziraatı	8	4	3	3	2
III.Sanayi bitkileri ziraatı ve Z.sanatları	-	-	1	1	2
IV.Zootekni	1	2	2	1	2
V.Kümes hayvancılığı	2	2	-	-	-
VI.Arıçılık ve ipek böcekçiliği	-	-	1	2	2
VII.Balıkçılık ve su mahsulleri	-	-	-	2	2
Toplam	11	11	11	11	11

Enstitülerin birinci sınıflarındaki talebeye gösterilecek teknik derslere ve çalışmalara ayrılacak haftalık saat sayısını gösteren çizelge:

Dersler	Erkek talebe	Kız talebe
I.Demircilik ve nalbantlık	2	-
II.Dülgerlik ve marangozluk	2	-
III.Yapıcılık	5	-
IV.Köy ev ve el sanatları	-	10
V.Makina ve motor kullanma	2	1
Toplam	11	11

Enstitülerin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarındaki sanat gruplarına ayrılan talebe gösterilecek teknik ders ve çalışmalara ait haftalık saat sayısını gösteren çizelge erkek ve kız talebe için ayrı ayrı düzenlenmiştir:

Erkek talebeye mahsus				
Gruplar	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V
I.Demircilik				
a)Sıcak ve soğuk demircilik	8	8	6	6
b)Nalbantlık	-	-	3	3
c)Moğörcülük	3	3	2	2
Toplam	11	11	11	11
II.Dülgerlik				
a)Dülgerlik	6	6	7	7
b)Marangozluk	3	3	2	2
c)Duvarçılık	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11
III.Yapıcılık				
a)Yapıcılık	6	6	7	7
b)Betonculuk	3	3	2	2
c)Dülgerlik	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11

Kız talebeye Mahsus				
Gruplar	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V
I.Dikiş-biçki				
a)Dikiş	6	6	7	7
b)Örgü ve dokuma	3	3	2	2
c)Ziraat sanatları	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11
II.Örgücülük ve dokumacılık				
a)Örgü ve dokuma	6	6	7	7
b)Dikiş	3	3	2	2
c)Ziraat sanatları	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11
III.Ziraat sanatları				
a)Ziraat sanatları	6	6	7	7
b)Dikiş	3	3	2	2
c)Örgü ve dokumacılık	2	2	2	2
Toplam	11	11	11	11

Köy Enstitüleri'nin programlarındaki derslerin nasıl yürütüldüğü konusunda ise, Gediklioğlu ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Ona göre, program ve metod bakımından olduğu kadar, konuların işlenmesinde de temel görüş, öğrencinin kendi kendine çalışması, serbestçe düşünebilmesidir. Kürsü konuşmalarına, anlatma metoduna, öğüt ve ezberciliğe dayalı öğretim görüşüne yer verilmemesi üzerinde titizlikle durulmuştur. Genel olarak diyebiliriz ki, köy enstitülerinde genel bilgi derslerinin işlenişi, yalnız kitaplara, kara tahtaya, tebeşire, kalem ve deftere, öğretmenin notlarına, sözlerine bağlı kalmamıştır. Ama, yeri gelince bu araçlardan da yararlanılmıştır. Köy enstitülerinde bunlarla beraber, her dersin yapısına, özelliğine göre daha önce gözlem ve deneylere, araştırma ve incelemelere, yapılan iş ve eserlere başvurulurdu. Sağlam, iliğe ve kemiğe geçen bilgiler, alışkanlıklar böylelikle kazandırıldı (Gediklioğlu, 1971;91). Gediklioğlu daha sonra da yukarıda yer verilen programın nasıl uygulandığı konusunu derslerden örneklerle, şöyle belirtmektedir (Gediklioğlu,1971;92-124):

Fizik dersinde elektrik konusunun işlenişi,kara tahtadan, tebeşirden, kitap ve şemalardan yararlanılarak, formül ezberleyerek ve tekrar edilerek değil; enstitüde elektrik direğinin dikilmesi, hatlarının çekilmesi, elektrik motorunun çalıştırılması gibi işlerde çalışarak elektrik akımı, iş gücü, türlü kuralları, yararları, korunma yollarının öğrenilmesiyledir.Aynı biçimde, ısı, gaz, ses, ışık, yer çekimi vb konular da sınıfta ve tarım alanında kullanılan araçlarla öğrenilir. Kimya dersinin bir çok konuları için, tarım toprağı, yoğurt, sirke, şarap ve turşu, peynir yapımı, bitki hastalıkları, hayvan hastalıklarında kullanılan ilaçlar,halicilik ve dokumacılık işlerindeki boyacılık gibi deneylerle öğrenilmesi yolu izlenmiştir. Tabiat dersleri, enstitülerde en çok eşya ve olaylara, gözlem ve deneylere dayanılarak işlenebilen bir dersti.Bu ders, istekle öğrenilirdi, sınıf geçmek, not almak için değil.Tabiat derslerindeki bazı konuların, tarım alanındaki konularla birleştirilmesi yoluna gidilmişti. Matematik dersleri içinse, tarım ve teknik çalışma alanları çeşitli ve bol araç veriyordu. Yapım işleri, günlük giderler, kooperatifler, döner sermayenin bütçesi, elde edilen ürünler matematik dersinin konuları için her türlü olanağı sağlıyordu.Matematik dersinde sorulan problemlerin tarım alanına, yapı planlarına vb ait olduğu örneklerle gösterilmektedir. Tarih dersinde, olayların nedenleri, sonuçları, birbirleriyle olan ilişkileri kavratılmak isteniyor, tek kaynak yerine türlü kaynaklardan yararlanılması üzerinde duruluyordu. Coğrafya derslerinde, yakından uzağa ilkesine uygun olarak konular işlenir, ekonomik kalkınmanın iklim, toprak ve diğer doğal koşullarla olan ilişkilerine özellikle yer verilirdi. Yurttaşlık dersinde, önce okul yönetiminden, köyden başlayarak bucak, ilçe ve illere, başkente doğru genişlemek, hükümet merkezinde bütün çalışmaları, ulus, yurt

kavramları, görev ve haklar, yönetim biçimleri tanıtılırdı. Önce enstitünün yasaları, yönetmeliği, sonra köy kanunu, iller yönetimi kanunu, Anayasa, köy hayatı ile ilgili diğer yasaların önemli maddeleri ele alınır, incelenirdi. Türkçe dersi ise, üzerinde önemle durulan bir dersdi. Öğrenciler arasında şive ayrımları, özel konuşma biçimleri vardı. Bunları dilin kuralları ve yapısına göre birleştirmek, sözcük hazinelerini zenginleştirmek, anlatma serbestliğine ulaştırmak gerekti. Öğrencilere doğru ,düzgün ve serbestçe anlatma yeteneği kazandırılmak amaçlandı. Türkçe derslerindeki okuma, okuma kitaplarına bağlı kalmadı. Okuma saatlerine önemle uyuluyordu. Ayrıca, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlatmaları, duvar gazeteleri, dergiler, cumartesi geceleri eğlencelerindeki gösterilerle geliştirilmek istendi. Yazılı, sözlü anlatma konularının yaşanmış konular olmasına dikkat edildiği kadar, yakın çevrenin dilinde, gönlünde yaşayan hikaye, şiir ve ata sözlerinin toplanıp incelenmesine de yer verilir. Serbest okuma saatlerinde bol ve çeşitli kitaplar okur ve okudukları kitapları özetlerlerdi. Yazmaya özendirmek için şiir ve yazı yarışmaları yapılırdı. Ayrıca yabancı dille tanıştırmak amacı ile konmakla birlikte, hem ayrılan zamanın azlığı hem de İkinci Dünya Savaşı sırasında yabancı dil öğretmenin bulunamaması nedeniyle olumlu sonuçlar alınamaması görülmüştü. Ancak bir başlangıç yapılmış, Yüksek Köy Enstitüsü'nde çeviri örnekleri vb görülmüştür. Müzik derslerinde teorik bilgiler, söylenen, çalınan marş ve türküler içinde yeri geldikçe verilmiş, öğrenilmesi kolay ve ucuz olduğu için mandolin ön planda tutulmuş, ikinci derecede akordiyon üzerinde duruluş, öğretilmiş, bu alanda öğretmensizlik yüzünden istenilen verime ulaşamamıştır. Enstitülerde müzik dersiyle ulusal oyunların ve ulusal oyunların da beden eğitimi ile ilişkisi vardı. Resim-iş dersinde özellikle kızların halı ve dokuma tezgahlarında kendi kendilerine desenler üretmesi de gözlenmişti. Kooperatif dersleri, kooperatifin çeşitleri, gerekliliği, yararları vb konuları içeriyor, derste yasa, yönetmelik, tutulan defterler, alındı ve diğer belgeler inceleniyor, çevredeki kooperatifler incelenerek kavratılıyordu.

Öğretmenlik bilgisi, genel ve çocuk ruhbilimi, eğitim ve tarihi, öğretim metodu ve toplumbilim dersleri ile, tek bir kitaba bağlı olmaksızın, hazırlık sınıfları ve uygulama okullarında da çalıştırılmaları yoluyla verilir. Bu dersler için, enstitülerinin çeşitli iş ve örgüt durumu ile uygulama okulu da yeterli olmamış, adaylar, özellikle son sınıfta köy okullarında 1-2 hafta sürekli uygulama yapabilmişlerdi.

Tarım alanındaki çalışmaların önemi, kuruluş yerlerinin seçimi ile başlar. Öğretim programında saptanan tarım çalışmalarının konu ve iş çeşitleri her enstitüye göre değişir. Her enstitü, önce çevrenin iklim koşullarını, köylünün üzerinde durduğu iş çeşitlerini inceler. Buna göre ele alacağı iş konularını saptar, yıllık çalışma planını uygular. Ayrıca, enstitüler tarım alanında döner sermayeye dayalı birer işletme kurmuşlar, tarım çalışmalarını buna

göre yapmışlar, döner sermayeler tarımı desteklemiş, diğer yandan da bu çalışmalarla büyümüşlerdir. Enstitülerin tarım alanındaki olumlu etkileri, yararlı işler yalnızca enstitü çevresine bağlı kalmamış, öğrenciler kadar komşu yöre ve köylere yarar sağlamış, meyvecilik, sebzeçilik, ağaçlandırma işleri, enstitülerin buldukları yörelerde hızlandı, gelişti. Ağaç dikmek, budamak, ilaçlamak, toprağı gübrelemek, bağ yetiştirmek, nadas yapmak, hayvan büyütme, bakmak ve hastalıklardan korumak, arı yetiştirmek, makarna, tarhana, erişte, turşu, sirke, pekmez, salça, yoğurt peynir yapmak, tarım işlerinde çeşitli araçlar kullanmak vb. işler çalışma planları içinde, mevsimlere, iklim koşullarına bağlı olarak yapılırdı.

Teknik alandaki çalışmalar da tarım alanındaki işler gibi, öğrencinin iş içinde iş aracılığıyla teknik bilgi ve beceri elde etmesine yönelikti. Başlangıçta yapılan işler kaba ve kusurlu olsa da yaptığı işin kullanıldığını gören öğrencilerin giderek düzeltmeleri görülmüştü. Dülger, marangoz ve demirci işlikleri yalnızca yeni yapılar yapmakla kalmamışlar, bu yapılarda türlü alanlar için kullanılan araçların %80'ini de kendileri yapmışlardı. Harç yapmak, beton dökmek, taş yontmak, tuğla yapmak, çatı, kapı, pencere, masa, sandalye, karyola yapmak, çapa, kazma, bel, kürek, tırmık, saban demiri, nacak, pulluk, saç soba, kova, mala, su deposu vb yapmak yanında kız öğrenciler de gömlek, yazlık ve kışlık elbise, yatak takımları, masa örtüsü, pijama, çocuk elbiseleri dikmek, iplik boyamak, kazak, bez, halı, kilim dokumak, yemek pişirmek vb işlerde çalışmışlardır.

Ayas, Köy Enstitüleri'nin programlarını şöyle değerlendirmektedir: "... öğretmen okulları ile köy enstitülerinin tedris ve terbiye sistemi karşılaştırılmak icabederse neticenin her halde köy enstitülerinin lehinde olacağı anlaşılıyor. Çünkü bunlar, tatil zamanlarını boş yere geçirmeyerek bilhassa ziraate taalluk eden derslerin tatbikatını görmektedirler. Bunların diğer mekteplerde olduğu gibi iki aylık tatil devreleri bir istirahat devresi değildir ..." (TBMM Tutanakları,1942:İ:69,C:1;77).

Kirby, Köy Enstitüleri programının üç yönünden söz etmektedir (Kirby:1962;227-230): Öğretim programı, yeni tecrübelerin yaşanması, problem çözümü metodlarında alışkanlıkların kurulması olarak sıraladığı bu özelliklerin her Enstitünün öğretim elemanlarına bağlı olarak bütünleştirildiğini, ayrıntılarda farklar olsa da bütün olarak hepsinin aynı örnek ve kalıpta olduğunu belirtir. Aynı zamanda, resmi müfredat programı ile uygulama arasındaki farklılık ve giderek Enstitülerin esneklik içerisinde, resmi programın Enstitülerin bağımsız planlama kuvvetine uyabildikleri ölçüde uygulanması da önemli idi.

Kirby, farklı gelişmişlik düzeyindeki yörelerde kendi özel problemleri çerçevesinde esnek bir program izlendiği, standart öğretim programı uygulanmadığı için, başarılı olduklarını belirtmektedir. Yeni tecrübe olarak söz edilen "küme sistemi"nin dayandığı pedagojik prensip, öğrenci ve öğretmenleri az çok otonom aile birimleri halinde teşkilatlandırmaktı. Bu uygulama, temel olarak bir idari birim olup, Enstitülerin bina durumuna da etki eden bir uygulama idi. Her ne kadar, bazı öğretmenlerin kusurları nedeniyle, ilk zamanlarda aksaklıklar olmuşsa da Kirby'e göre, yatılı köy okullarının yapısına uygun ve yararlı bir uygulama idi. Kümeye yakın oturan öğretmen kümebaşı oluyordu. Okuma ve serbest tartışmaları yöneten, öğrenciler hakkında hüküm veren, öğrencilerin her birini yakından ve her durum karşısında tanıyan kümebaşlarının da kendilerini öğretmenliğe verdikleri ölçüde başarılı oldukları belirtilmektedir.

Kirby'nin sıraladığı bu özelliklerden en önemlisi, esnek bir yapıya sahip olmalarıydı. Katı biçimde bir programı izlemek yerine, hem yöresel özelliklere hem de gelen öğrencilerin durumuna bağlı olarak yürütülen programların olması ve yıllık programlarının da farklı olması Köy Enstitülerinin önemli bir yanıydı. Yıl boyunca açık olan Enstitü'de öğrenciler kırkbeş gün kadar, nöbetleşe tatile giderlerdi. Ancak, tatilde de öğrencilerin köylerine ilişkin çalışmalar yapması bekleniyordu.

İnan, öğrencilerin yaptıkları bu çalışmaların köy sosyolojisi derslerinde kullanıldığını belirtiyor: "Öğrenciler her yaz 1,5 ay köylerine izinli giderlerdi. Bu onlara hem bir dinlenme olur, hem de evlerindeki yaz işlerinde yardım olanağı sağlardı. Bu gidişlerinde köylerini kendi kendilerine inceleyip yazarak, çizerek bir köy sıralacı (dosya) hazırlamaları onlara ödev olarak verilir,... sınıf geçtikçe daha gelişmiş olarak köylerine gittiklerinden incelemeleri de gelişir, genişlerdi. Köylerinden dönünce incelemelerini bir sıralaç olarak eğitim başına verirlerdi. ... Zamanla çok ilginç köy sıralaçları oldu. ... Bu köy sıralaçlarımızdan Köy Toplumbilimi derslerimizde ve ... (köylerin okul durumlarının tasarlanması) girişimimizde çok yararlandık" (İnan,1988;71).

Enstitülerdeki tarih öğretiminin de tartışma konusu olduğu belirtilmektedir. Kirby'nin farklı olduklarını her fırsatta vurguladığı, Kızılçullu ve Çifteler Köy Enstitülerinde, "... mahalli tarihin incelenmesine önemli yer verilmişti. ... Türk köylerinin toplumsal, politik ve ekonomik geçmişini incelemek uygarlık tarihini incelemenin bir aracı ve halkın yaşama şartlarına realist yoldan değişme getirmenin ön-şartı idi. Mahalli tarih kalıntılarını incelemek,... Türk vatandaşlarının tarih boyunca geçirdikleri çeşitli hayat tecrübelerini öğrenme ve anlamının en iyi aracı idi" (Kirby,1962;168). 1943 yılında yapılan İkinci Maarif Durusu'nda Tonguç, tarih öğretimi konusundaki görüşlerini şöyle açıklamıştı: " ... köylerde

açılmış olan ve öğretmen okulu ile lise seviyesinde bulunan köy enstitüsü mezunu bir çocuk mesela Melik Gazi hakkında kafi bir malumata sahip olamıyor. Türk tarihi deyince Selçuklular devri neye, Osmanlılar devri neye delalet ediyor, bunu vuzuhla anlayacak vaziyette değildir. Tarihçilerimiz bu sahada çalışmamaktadırlar ..." (MEB, İkinci Marif Purası,1991;82). Tonguç'a göre, Türk çocuğuna verilecek bilgiyi hazırlamak; okuldaki çocuklara gösterilecek en gerekli bilgi olarak nitelendirdiği insanlık tarihinin oluşumu ve bunların milli tarihin oluşuna yaptıkları etkileri incelemek gereklidir. Ayrıca, aynı şurada İnan da tarih öğretimi ve tarih kitaplarının, çevrenin tarihi olaylarını içine alacak durumda olmadığını belirterek, Köy Enstitüleri için önem taşıyan bir noktayı vurgulamaktadır: "... köy enstitüleri mezunları hiçbir tarihinin gidemeyeceği ücra yerlere gidecekler ve yalnız başlarına çeşitli tarih mevzularıyla, tarih eserleriyle daima temasa geleceklerdir. Bu itibarla bunlar kendi çevrelerinin, kendi oturdukları köylerin tarihleriyle alakadar olacak yegane aydın adamlardır, onları bu olaylar ve eserler üzerinde incelemeler yapabilecek şekilde teçhiz etmek lazımdır" (MEB, İkinci Maarif Purası,1991;261). İnan, okulların çevrelerindeki tarih eserlerini talebeye inceletmeyi gösteren çalışmaların da olmasını, özellikle köy enstitülerinde okutulacak tarih derslerinde yakın çevrenin tarihine önem verilmesinin kararlaştırılmasını komisyona önermiştir. Bu önerisi şurada dikkate alınmıştır. Ancak, tarih öğretimindeki bu anlayış, profesyonel tarihçilerin mahalli tarihi ve halk tarihini incelemeye karşı ilgisiz olmalarından kaynaklanmış olmakla birlikte, köy enstitülerinde milli tarihin yeterli biçimde öğretilmemesi gibi bir eleştiri konusu da olmuştur.

Benzer biçimde, yabancı dil öğretimi de tartışma konusu olmuştur. Kızılçullu'da yabancı dil (İngilizce) zorunlu olması ama Çifteler'de bunun kabul edilmemesi, iki farklı anlayışın olmasını göstermektedir. Bunlardan Sosyal ve Kanat'ın savunduğu görüşe göre, (daha kültürlü, başka milletlerin yayınlarından yararlanabilen, yabancı memleketlere gidebilen ya da memleketteki yabancılara yardımcı olabilen öğretmenler yetiştirebilmek için) yabancı dil gereklidir. Çifteler Köy Enstitüsünün görüşüne göre ise, (ki bu görüş Tonguç'un da görüşü) yabancı dilin genel ve zorunlu olarak öğretilmesi gerekli değildi. Önemli olan, başka dillerde ifade edilmiş olan fikirleri, yabancı bir dile başvurmaksızın, öğrencilere açık bulundurmaktır. Kirby, Maarif Purası'nda birinci görüşün benimsendiğini, yabancı dil öğrenmenin yararsız olduğu görüşünün ise "iptidai" ve "şovenistlik" eseri sayıldığını belirtirken, tavrını ikinci görüşten yana koyarak, "... köy öğretmenin, karşılaşacağı bir yabancı seyyaha yardım etmek için yabancı dil öğrenmesini lüzumlu bulmak, Atatürk'ün tarih tezi ile yok etmeğe çalıştığı aşağılık duygusunun ve ulusal şuur yokluğunun bir ifadesinden başka bir şey ..." (Kirby,1962;171) olmadığını da ifade etmektedir. Kirby, yabancı dil öğretiminin amacına ilişkin vurgusuyla, dil öğreniminin

zorunlu olmasını istemeyenlerdendir. Ancak, çok daha önemli yanı, Köy Enstitüleri'nin amacı ya da kuruluş nedeni ile belirtilebilir. Daha önce belirtildiği gibi, Köy Enstitüleri'nin amacı, köye gerekli olan elemanları yetiştirmek, köyün okuluna değil, köye öğretmen vs. yetiştirmektir. Bu amaç çerçevesinde de "köye göre" olma niteliği, ağır basmaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretilmesinin ağırlığı ya da önemi olduğunu ileri sürmek, mümkün değildir. Derslerin dağılımına bakıldığında da, "köye göre" ve "ihtiyaca göre" olma özelliği görülmektedir.

Köy Enstitüleri'nin ders programlarının da birtakım eleştirilere konu olduğu bilinmektedir. Köy Enstitüleri'nin program ve hedefleri, Yiğit'e göre, şöyle eleştirilmiş, olumsuz bulunmuştur:

1- Çocuk yaşta köyden alınan köye öğretmen/önder olarak yetiştirilen öğrenciler, şehir hayatına ve insanına tümüyle izole edilmiş durumda

2- İzolasyona dayalı bir eğitim sistemi köy ve kent ayrımını ideolojik yaklaşımlara temel oluşturacak tarzda belirginleştirecektir.

3- Dini duygulara yer vermeyecek kadar laik bir eğitimden geçen ve hümanist kültürle yetişen öğretmen adayları; kapalı toplum hayatının merkezi olan köylerde nasıl rehber/önder olacak sorusu önemli görülüyor. Halkın kültür normlarından uzak olmanın ötesinde bu normları değiştirme görevi olan bir öğretmenin soyutlanma/dışlanma ihtimali yüksektir.

4- Bir öğretmenin mesleki bilgilerin yanı sıra, hayvancılıktan ziraatçılığa, inşaatçılığa kadar bir çok sanat ve beceriyle donatılması ve tüm bu alanlarda faaliyet göstermesinin beklenmesi, rasyonel değildir (Yiğit,1992;85-86).

Bunlar içinde en keskin eleştiri, uygulamanın fazla olması nedeniyle, iyi yetiştirilemeyeceği iddiasına dayanmaktadır. İnan'a göre, " Halil Fikret Kanat ve kimi aydınların köy enstitülerine yaptıkları en keskin eleştiri:"böyle işte de çalışanların kafaca iyi yetişemeyecekleri, düşünsel alanda başarılı olamayacakları" idi " (İnan,1988;122). İnan'ın da vurguladığı gibi, bu eleştirilerin geçerliliği tartışılmalıdır.

Tütengil ise, derslerle ilgili olarak şöyle bir eleştiri ve öneri sunmaktadır: "Günün 8 saatini alan ders ve iş, gelişme çağındaki çocuklar için, takatin üstündedir. Pahsi çalışmalara fırsat verilecek "boş zaman"a kavuşabilmek için, günlük mesai hiç olmazsa 6 saate indirilmelidir. Müfredat proqramında kısıntı yapmamak için beş yıllık tahsili altı yıla

çıkarmak en doğru hareket olur. ... "Kanun ve idare bilgisi" adlı bir dersin, ... programlara ilave edilmesinde zaruret vardır. ... Enstitülerin kesimlerine giren köylerle alakaları tavsamıştır. Enstitüleri çevrelerinin folklor, etnografya, sosyal hayat, toprak üstü ve toprak altı servetleri, biyoloji ve jeoloji bakımından birer araştırma merkezi haline getirecek metod ve vasıtalarla teçhiz etmek yoluna gidilmelidir "(Tütengil,1948;15).

Tütengil'in fazla bulduğu ve 6 saate indirilmesini önerdiği ders saatini, İnan daha fazla belirtiyor:"... Günde en az 10 saat, yılda en az 300 gün, bu, en az 3000 saati buluyordu. 5 yılda 15000 saattı " (İnan:1988;74). Günde kaç saat çalışıldığı konusundaki bu farklılık, en az iki saat süren okuma saatini katıp katmamaktadır. Gediklioğlu, günlük çalışma programını şöyle belirtmektedir: "... günlük çalışma zamanı, sınıflara ve işlere göre ele alındı (1943'e kadar). Ortalama olarak ilk kısım öğrencileri günde 5-6 saat, orta kısım öğrencileri de 7-8 saat arasında ders ve işlere katıldılar. Kalkma ve yatma zamanları buna ve mevsimlere göre düzenlendi. Sabahın altısında kalkan öğrenciler sekize kadar temizlik, spor, kahvaltı ve sabah okuması yaparlar. 8'den 11.45'e kadar ders ve işlere dağılırlar, 12'de yemekte toplanırlar. Öğle sonu çalışmaları 13'den 17.45'e kadar sürer. Geceleri en az iki saat okumadan, ders hazırlığından sonra 22'de yatarlardı. Yaz aylarında daha erken yatar, erken kalkarlardı. ... 1943 yılında ... kültür dersleri, ziraat, teknik ders ve çalışmaları haftada 44 saat olarak saptanmıştır. Buna göre günlük çalışma, okuma saatleri dışında, sekiz saattir" (Gediklioğlu,1971;76).

Köy Enstitüleri'nin programında derslerle iş yanyana idi. Çalışma planları yapılırken çevresel koşullar, bölgesel nitelikler ve öğrenci ve öğretmenlerin durumları göz önünde bulunduruluyordu. Derslerin dağılımına bakıldığında, 260 hafta olarak belirlenen 5 yıllık öğrenim süresinin % 43.8'i kültür derslerine, %22.3'ü ziraat dersleri ve uygulamalarına ve yine %22.3'ü teknik dersler ve uygulamalarına, %11'i de tatillere ayrılmıştı. Yani, çalışma zamanının yarısı kültür, diğer yarısı da eşit biçimde olmak üzere tarım ve kültür derslerine ayrılmıştı. Uygulama derslerinin de "yaparak yaşayarak", iş içinde öğrenilmesi ilkesi ile yürütüldüğü belirtilmelidir.

IX. FONKSİYONU

Köy Enstitüleri'nden beklenenlerin neler olduğu konusu, Köy Enstitüleri'nin amacı ile doğrudan ilişkilidir. Köy Enstitüsü sistemi , "tarımsal ekonominin rasyonelleşmesinde köyde önder rolü "nü de oynayabilecek, köylünün ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamda etkin kılınmasında, bilinç düzeyini yükseltebilmede fonksiyonel olabilecek öğretmenler yetiştirebilmeyi hedeflemişti.

Köy Enstitüleri'nin fonksiyonunu ifade eden madde, Köy Enstitüsü Kanunu'nun altıncı maddesidir. Buna göre: "Köy enstitülerinden mezun öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atelye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin eder." Görüldüğü gibi, hem eğitim öğretim alanında hem de tarımsal işlerde fonksiyonel olmaları bekleniyordu. Bu kurumlarda yetişeceklerin görevleri, "köyün ekonomik yaşamını geliştirmek için tarım, sanat, teknik alanında köylülere örnek olabilecek işler yapmak " biçiminde ortaya kondu (Yılmaz,1990;74). Kısaca, "önderlik" fonksiyonunu gerçekleştirmeleri bekleniyordu. Bu fonksiyonla birlikte, "ülkü taşıyıcı" olmaları da bekleniyordu. Güney'e göre, "...öğretmenler de vazifelerinin büyüklüğüne ve bu milletin birinci derecede kendi vasıtalarile kalkınabileceğine evvela kendileri inanmalı ve heykeltraşın mermere bağlandığı gibi köylüye sarılmalıdır"(Güney,1945;215).

Güney'in görüşlerine paralel olan bir diğer görüş de Köy Enstitüsü Kanunu görüşülürken, H. Kılıçoğlu tarafından sunulmuştur. Kılıçoğlu'na göre, Muallim Mektepleri'nden yetişenlerin köylere gitmemeleri veya gittilerse de başarılı olamamalarının nedeni, "iman meselesidir". "Biz bunlara vazifeleri hakkında bir iman veremedik, bir misyoner vazifesi takib etmedik. ... Eğer muallim mekteplerinde muallimleri yetiştirirken onlara bu ruhu telkin edebilseydik, gönderilen yerlere giderler ve gittikleri yerlerde dururlardı (biçiminde bir eksikliği belirten Kılıçoğlu, aynı zamanda Köy Enstitüleri'nden beklenen fonksiyonu da şöyle dile getirmektedir) Muallimlerin vazifesi yalnız A, B, C öğretmekten ibaret değildir. Bilhassa bizim memleketimizde. Gittikleri yerlerde Cumhuriyetin, inkılabın, medeniyetin bütün esaslarını anlatacaklar, onlarla gece gündüz uğraşacaklar, hakiki imanlı, meslekli genç yetiştireceklerdir. Eğer bu ruh enstitülerde verilemezse emek boştur " (TBMM Tutanakları,1940:İ:41,C:1;77).

Köy Enstitüleri'nden mezun olacakların eğitim öğretim alanındaki fonksiyonlarının dışında, köyün ekonomik yaşamında önder olma fonksiyonunu gerçekleştirmeleri bekleniyordu. Ancak, bu fonksiyonun gerçekleştirilebilmesi ile ilgili birtakım güçlükler, eksiklikler gözlenmiştir. Bunların bir kısmı, gittikleri köylerin durumundan, bir kısmı malzeme, toprak, vb. eksikliğinden, bir kısmı da öğretmenlerin durumlarından kaynaklanmıştır.

X-ETKİLENDİKLERİ VE ETKİLERİ

Köy Enstitüleri'nin hangi düşünce, ilke veya düşünürlerden etkilendiği önemli bir konudur. Doğru olup olmadığı tartışılrsa da Tonguç ve Köy Enstitüleri birlikte ele alınır, değerlendirilir. Bu nedenle, bu başlık altında Köy Enstitüleri'nin etkilendikleri bir bakıma, Köy Enstitüleri'nin mimarı olarak kabul edilen Tonguç'un etkilendikleri gibi sunulacaktır. Burada, kuşkusuz Köy Enstitüleri, Tonguç ile özdeşleştirilmemektedir. Ancak, kuruluşundan itibaren, belki dönemin milli eğitim bakanı H.A.Yücel'den daha çok bu olgunun içinde olan Tonguç'un Köy Enstitüleri'nin mimarı olduğu görüşü de haklı görünmektedir. Dolayısıyla, burada etkili olan görüşler ve düşünürler sunulurken, Köy Enstitüleri olgusunda veya Tonguç'un sorumlu olduğu uygulamalarda etkili olan görüşler, ülkeler yer alacaktır.

Köy Enstitüleri uygulamasında etkili olduğu ileri sürülen düşünürlere ve görüşlerine yer vermeden önce, Kirby'nin bu konudaki görüşünü iletme gerekir. Kirby'e göre, Köy Enstitüleri, Batılı eğitimcilerin fikir ve sistemlerinden çok farklıdır O'na göre, Köy Enstitüleri "...Pestalozzi, Dewey, Kerschensteiner gibi batı eğitimcilerinin fikirlerine göre kurulan eğitim sistemlerinden alınarak kurulmuş okullar değil, onlardan ...bazı temel noktalarda ve ayrıca nitelik ve nicelik bakımından da ayrılan bir sisteme..." (Kirby, 1962;6) dayanan eğitim kurumlarıdır. Kirby, batılı eğitimcilerin etkisi ile oluşturulan eğitim kurumlarının "Muallim Mektepleri" (İlköğretmen Okulları) olduğunu ve sonucunda da, Türkiye'nin eğitim konusunda bir çıkmaza saplanıp kaldığını ileri sürmektedir. Kirby'nin önemli bir diğer saptaması da şöyledir: "Köy Enstitüleri, ... şu veya bu partinin veya şu yahut bu bakanın ... keyfi bir icadı ... (değildir). Köy Enstitüleri, eğitimi Türk toplumunun modern bir toplum haline gelişinin manivelası olarak kurma ve kullanma yolunda, ta Mahmut II zamanında başlamış olan deneylerin, ardı ardına gelen başarısızlıkların verdiği tecrübelerden sonra bulunmuş olan çıkar yoldur. Köy Enstitüleri, bu toplumsal geçişin niteliğini en iyi kavramış olan Kemalizmin prensiplerine dayanılarak bir yandan batı uygarlığını anlama, diğer yandan da bu uygarlığa geçişin yollarını, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre bulma fikrinin bir zaferi olmuştur" (Kirby,1962;6-7).

Kirby'nin bu konudaki savı, Köy Enstitüleri'nin orjinal kurumlar olduğudur. Batılı eğitimcilere değil, Kemalizmin prensiplerine dayalı olan Köy Enstitüleri'nin, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre biçimlenen bir çıkış yolu olduğunu ileri sürer. Kuşkusuz, Kirby'nin savı, üzerinde durulması gereken bir noktayı içermektedir. Köy Enstitüleri'nin Türkiye'nin koşullarında ortaya çıkan orjinal kurumlar olduğu fikri, tartışılabilir. Ancak, burada Kirby'nin savını çürütme ya da destekleme gibi bir kaygı anlamsız görünmektedir. Çünkü, Köy Enstitüleri uygulamasında batılı eğitimcilerin etkisinin

olup olmadığı ya da hangi görüşlerin etkilerinin nasıl ne oranda olduğu tartışması, bu çalışmanın Köy Enstitüleri olgusuna yaklaşımı açısından önemli görülmemektedir. Önemli olan, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına dayalı olduğunun vurgulanmış olmasıdır. Ayrıca, tüm toplumlar gibi Türkiye'nin de diğer toplumlardan ayrı veya kopuk yaşamadığı, Batılı ve diğer düşünürlerin görüşlerinin tanınmasının mümkün olduğu ve bunun etkili olabileceklerini de kabul etmek gerekir. Bu nedenle, her ne kadar Kirby, Köy Enstitüleri'nin Batılı eğitimcilerin fikir ve sistemlerinden çok farklı olduğunu vurguluyorsa da, etkili olan düşünürlerin veya düşüncelerin üzerinde kısaca durulacaktır.

Bu konuda özellikle J.Dewey, F.Pestalozzi ve G.Kerschensteiner gibi düşünürlerin etkili olduklarından sözedilmektedir. Tütengil'e göre, "...Köy Enstitüleri,Amerikanın meşhur pedagogu J.Dewey ile meşhur Alman terbiyecisi Kerschensteiner'in "iş prensibin"nden..."(Tütengil,1949;4) geniş ölçüde etkilenmiştir.

Tonguç'un Köy Enstitülerinde uyguladığı iş eğitimi başarısı, öğrenimini Avrupa'da tamamlaması, Avrupa ve köylerimizde yaptığı incelemeler sayesinde meydana geldi. ... Üç ünlü eğitimciye tutkundu. Bunlardan birincisi: İsviçreli Pestalozzi'dir. ... İkincisi: Almanyalı Kerschensteiner'dir. ... Üçüncüsü de A.B.D'li John Dewey'dir. ...Tonguç'u en çok etkileyen Pestalozzi, Kerschensteiner ve J.Dewey'dir; Türkiye'nin köy gerçeğidir (Semerci,1999;256).

Bedner ve Klees ise, Widman'ın Tonguç'u "Türkiye'nin Pestalozzi'si" olarak adlandırmasının çok yerinde olduğu kanısındalar. Onlara göre, Tonguç, Pestalozzi'nin eserlerini yoğun bir biçimde incelemiş olmaktan öte, pedagojik düşünce ve eylemlerinde değil, politik düşüncelerinde de Pestalozzi'den etkilenmiştir (Bedner ve Klees,1990;117). Pestalozzi'nin yanısıra, G.Kerschensteiner de Tonguç'u pedagojik, didaktik-metodik düşünce ve eyleminde etkilemişti.Sonuç olarak, onların saptaması şöyledir:Tonguç pedagoğ olarak, çeşitli düşüncelere, tasarımlara ve pragmatik kurallara açıktı.Bu etkiler diğer ülkelerde ve Avrupa'nın reform pedagojik hareketinin verimli toprağında gelişiyor veTonguç bu düşüncelerden kaynaklanarak, Türkiye'nin köylük kesiminde o zamanki ilişkilerine uygun öğretim ve eğitim politikası geliştiriyordu (Bedner ve Klees,1990;118-119). Bedner ve Klees'in, Pestalozzi ve Kerschensteiner'in yanında, Dewey'in, Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim sistemindeki etkinliğine de değindikleri belirtilmelidir. Ayrıca,etkilerinin ne ölçüde olduğunu kesin biçimde belirleyememekle birlikte, Blonsky ve Makarenko gibi Sovyet pedagoğların etkilerine de değinmektedirler. Ancak, Tonguç'un Türkiye'nin o dönemdeki koşullarına uygun eğitim politikası geliştirdiğini saptamaları önemlidir. Gerçekten de, Köy Enstitüleri'nde etkili olan görüş ve düşünürlerin olduğunu teslim etmek ve bu etkinin nasıl olduğunu ortaya koyabilmek gerekir. Ancak, bunu yaparken Köy Enstitüleri'nin o dönemdeki

toplumsal yapıya, somut koşullara uygun olup olmadığını belirleyebilmek de aynı ölçüde gereklidir.

E.Tonguç, Tonguç'un etkilendiği kişi ve düşünceleri irdilemeden önce, "Tonguç'un kişiliğinin gelişmesinde en önemli etken, onun köylü oluşudur" (E.Tonguç,1969;51) der. Ona göre köylünün ve köyün sorunlarını tanıması, Tonguç'un en önemli yanıdır. Tonguç'un her zaman köylü kalması, sınıf değiştirmemiş olması, kişiliğindeki ilk etken olarak ileri sürülmektedir. Ayrıca, "kendisinin ve sınıfının sorunlarını çözümlmeye çalışırken aracı kullanmamak, yalnız kendine ve kendi sınıfına güvenmek" (E.Tonguç,1969;55) gibi bir özelliğinin de etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir. Ancak, ülke gerçeklerine yabancı olmamasının ve batılaşmayı çözüm gören tipik öğretmen okullarının öğretim ve eğitiminin etkilerinin dışında olma çabasının da Tonguç'un önemli özellikleri olduğu vurgulanmaktadır.

Tonguç'un kişilik özelliklerini, adı hemen hemen Köy Enstitüleri ile birlikte anıldığı için, kısaca aktardıktan sonra, gelişiminde etkisi olan düşünürlere değinmek gerekir.

Yabancı düşünür ve eğitimci olarak Tonguç'un en çok etkilendiği kişiler Pestalozzi, Kerschensteiner ve Dewey'dir. Kerschensteiner ve Dewey, uygar ülkelerin eğitim sorunlarını (demokratik eğitim, yönetime katılma, özgür düşün ve tartışma ortamı, iş eğitimi, meslek eğitimi, pratik amaçlı eğitim vb. sorunlar) tanıtmada etkilendiği isimlerdir. Özellikle, almanca bilmesi ile, Kerschensteiner'i ayrıntılı olarak incelemiştir. Atatürk çağında Türkiye'nin eğitim sorunlarını inceleyip rapor hazırlayan Dewey'i de incelemiştir. Bunlara göre daha eski, ama içinde yaşadığı ekonomik, toplumsal ve siyasal koşullar bakımından Türkiye'ye daha benzer ülkede yaşayan Pestalozzi ile daha çok ilgilenmiştir. Pestalozzi, eğitim ile devrim, eğitim ile siyasal ortam, eğitim ile ekonomik ve toplumsal değişim ilişkilerini araştıran bir düşünür olarak Tonguç'un ilgisini daha çok çekmiştir (E.Tonguç,1969;104-105).

Sözkonusu yabancı düşünürler içinde J.Dewey'in, yalnızca Köy Enstitüleri düşüncesine değil, Türk eğitim sisteminin şekillendirilmesine önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Bu etki, Dewey'in sunduğu 1924 Raporu ile belirgin biçimde görülmektedir. Raporundan söz etmeden önce, J.Dewey'in eğitime ilişkin düşüncelerini kısaca belirtmek gerekir.

Bal, "1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve J.Dewey'in Eğitim Felsefesi" adlı yapıtında, Dewey'in eğitime ilişkin düşüncelerini şöyle aktarmaktadır (Bal,1991;15-40): Deneye çok önem verdiği için Dewey, pragmatizmden daha çok, Experimentalism (deneycilik) içinde değerlendirilmektedir. Dewey'e göre, bilgi deney içinde yer alır. Dewey,

değişme ve gelişmenin sürekliliğini; eğitim sürekli değişme ve gelişme olduğunu benimser. Dewey, Hegel'in diyalektik yönteminden ve Piaget'in, gelişimin bütünsel olduğu ve bunun eğitimde de bütünsellik ve süreklilik sağladığı biçimindeki görüşünden etkilenmiştir. Dewey, Rousseau gibi, "özgürlük içinde eğitim" ve "tecrübeye dayalı eğitim" düşüncelerini de savunmakta ancak, Rousseau'dan farklı biçimde eğitimin sosyal karakterini ön plana çıkarmaktadır. Pestalozzi ile iş eğitimine verilen önem bakımından aynı çizgidedir. Kerschensteiner ile, henüz birbirlerini tanımadıklarında bile, iş eğitimi konusunda şaşılacak kadar benzer görüşlere sahiptir. İyi bir sentezci olduğu ileri sürülen Dewey, pragmatizmi eğitim ve toplum yaşamına uygulayan eğitimcidir.

Görüldüğü gibi, Dewey, Amerikan sosyal bilimlerinin özellikle de sosyolojisinin yaygın bilinen özelliğini taşıyan isimlerdendir. Kendisinden önceki ve dönemindeki önemli düşüncelerin sentezini yaparak, her ne kadar herhangi bir "izm'e bağlı kalmadığı belirtiliyorsa" (Bal,1991;42) da pragmatizmin bir biçimi olarak "progressivism"i öne sürmüştür.

Dewey'in eğitime ilişkin düşüncelerinden çok, Türkiye için önemi üzerinde durulmalıdır. Her şeyden önce, Dewey'in daha 1923 yılında Türkiye'ye davet edilmesinin ve üç ay süren incelemeleri sonucunda hazırladığı raporların, oluşturulmak istenen Türk sistemi üzerinde etkili olduğu, bir gerçektir. Dewey'in dönemin Maarif Vekili Safa Bey tarafından davet edilmesi, yeni Cumhuriyet'in eğitim politikasının saptanması sürecinin başına rastlamaktadır. Atatürk tarafından da kabul edilen Dewey, Türk eğitim sistemini evrensel ilkeler ışığında çözümleyebilmek için, önce tanımak gerektiğini ileri sürer. Sunduğu raporlarında bazı sorunlara ve önerilere yer verir. Kuşkusuz, bunların içinde, konu ile ilgili olarak, köy okullarına ilişkin belirlemeleri önem taşımaktadır.

Dewey, raporunun "Öğretmenlerin Yetiştirilmesi" bölümünde,"Köy okullarına, özellikle Türk yaşamının temeli olan çiftçilerin gereksinimlerini karşılayacak okullara öğretmen yetiştirmek için çeşitli tipte öğretmen okullarına gerek vardır" (Bal,1991;98)derken, köylülerin gereksinimlerinin önemine dikkat çekmektedir.Bu, hem ulusal refahın gelişmesi, tarımsal işlerin düzenlenmesi ile çok yakın ilişkilidir hem de oluşturulacak ulusal eğitim kuramının niteliği ile ilişkilidir. Dewey'in bu önerisi, "Köy Enstitüleri gibi kurumları gerekli kılan koşulları işaret etmiş olduğu" biçiminde değerlendirilebilir.Ayrıca, Türk eğitim sistemini tanıma gerekliliğini ve eğitim kurumlarının biçimlenmesinde toplumsal koşulların önemini de göstermektedir.Dolayısıyla, Dewey raporunun en önemli yanı, Köy Enstitüleri'ni gerekli kılan koşulları, 1924 yılında belirlemiş olmasıdır.Dewey'in "1924 Raporu" ile etkili olması dışında, iş okulunun ilkelerine paralel

özellikler "tecrübe"ye dayalı eğitim anlayışı ile de dikkate değer bir düşünür olduğu belirtilmelidir.

Tonguç'un daha çok ilgisini çeken Pestalozzi'nin eğitime ilişkin düşüncelerini kısaca şöyle belirtmek mümkündür:

Pestalozzi, eğitim sorunlarının kendi başına, tecrit edilmiş olgulardan ibaret olmadığını, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel sorunlarla birarada düşünülmesi gerektiğini savunur. "Ulusal eğitici" olmak isteyen Pestalozzi özellikle, yoksulların tüm sosyal hayatının düzeltilmesi için çaba göstermiştir. Temel amacı, eğitim yoluyla yeni bir toplumsal durum yaratarak, yoksul halk tabakalarının kendi güç ve yeteneklerini geliştirmek, ekonomik kalkınma ile ahlaki mükemmelleşmeye erişmelerini sağlamaktır. Ona göre, halk tabakalarının sefalet içine düşmemesi için, "köylü ailelerin ekonomik güvenliğinin sağlanması" ve "bu tabaka çocuklarının eğitim ve öğretime kavuşturulması" zorunludur. "Yoksul Köy Çocuklarının Eğitimi Üzerine" başlıklı yazısında da yoksulların eğitiminin gerçek ihtiyaçlarına, karşılaştıkları engellere ve gelecekteki mümkün yaşam biçimlerine göre olması gerektiğini ileri sürer. Bunun için yeni eğitim kurumları gerektiğini savunan Pestalozzi, yoksul tabaka çocukları için öğretimle birleştirilmiş tarımsal ve endüstriyel işi öngörür" (Aytaç,1980;256-259).

Pestalozzi'nin yukarıda -çok kısa- aktarılan görüşleri, özellikle "toplumsal ihtiyaçlara göre eğitim"i ve "öğretimle birleştirilmiş tarımsal ve endüstriyel iş"in yoksulların eğitiminde gerekliliğini vurgulaması, Köy Enstitüsü'ndeki uygulama ile benzerlik gösterir.

Pestalozzi, küçük bir İsviçre köyünü tasvir ettiği yapıtında ise, el işinin önemi üzerinde durur. Eğitimin insanları sosyal hayata hazırlayıcı fonksiyonu ve bireyin kendi sosyal çevresinden soyutlanamayacağı belirtilir. Gençlerin eğitimi yoluyla köyün reformdan geçirilmesi ve kalkındırılması ileri sürülür; köy reformunun tüm ülkeye ne ölçüde yaygınlaştırılıp uygulanabileceği tartışılır. Köyü kalkındırmanın en iyi aracı olarak ise, iyi bir iş eğitimi öngörülür (Aytaç,1980;260). Aktarılan bu düşüncelerde benzerlik daha belirgin biçimde görülebilir.

Tonguç'un en çok etkilendiği üçüncü kişi, Kerschensteiner, iş okulunun kurucularındandır. İş okulu, "...1900-1933 yılları arasında, ilkokullar için, neredeyse ideal olarak ... kabul ediliyordu" (Aytaç,1976;83). İş okulu akımının iki esası şöyle belirtilmektedir: "-Çocuğu pasiflikten kurtaracak ilkeler ve çareler alınarak, onun faal olmasının sağlanması, -Okullarda verilecek bilgilerin hayatın gerçeklerinden ve ihtiyaçlarından hareket edilerek verilmesi (dir)..." (Tozlu,1989;198). Kerschensteiner'ın ileri

sürdüğü ve savunduğu iş okulunun "... merkezi kavramını teşkil eden iş, birinci planda el işi olmakla birlikte, ... ikinci sırada da "zihni iş" anlamında, saf zihni esasta faal olma anlamını taşımaktadır. El işi ile zihni işin birleşmeleri, Kerschensteiner'in iş okulu modelini canlandırmaktadır" (Aytaç,1976;87).

Geleneksel okulun eleştirisi ve hem el işi hem zihinsel işin birarada olması gerektiği fikri, Köy Enstitüleri ile paraleldir. İş okulunun "aktiflik" ve "toplumsal gerçeklere uygunluk" olarak belirtilen iki temel esası ve iş eğitimi ile zihinsel eğitimin birarada bulundurulması fikri, Köy Enstitüleri'nde uygulanmıştır.

Buraya kadar, Tonguç'u ve dolayısıyla Köy Enstitüleri uygulamasını en çok etkilediği belirtilen Dewey, Pestalozzi ve Kerschensteiner'in görüşlerine çok kısa da olsa yer verildi. Bunların dışında, liberal düşüncedeki "iş okulu"nun benzeri olan sosyalist düşüncedeki "üretim okulu"nun temsilcilerinin de etkili olduğunu ileri sürenler vardır.

Yılmaz, Blonski'nin 1921'de almanca yayınlanan "iş okulu" kitabının Tonguç'un arşivinde bulunduğunu ve Blonski'nin görüşlerini daha o yıllarda tanıdığının bilindiğini belirtip, Köy Enstitüleri'nde uygulanan öğretim programının bazı yönlerden Blonski'nin görüşleriyle çakıştığını ileri sürmektedir. Bu nedenle, Tonguç'un Kerschensteiner ile yola çıktığını ama, zamanla onu aştığını, bazı sosyalist eğitimcilerin anlayışından yararlandığını belirtmektedir (Yılmaz,1990;77-78).

Bu arada, liberal ve sosyalist düşüncedeki iş eğitimi anlayışı üzerinde kısaca durmak gerekirse, şunları belirtmek mümkündür: Aytaç, sosyalist ve liberal grupların, kendi anlayışları doğrultusunda birer iş eğitimi görüşünü geliştirdiğini belirtmektedir. Bu ayrıma göre, iş eğitimi, başlıca iki ana modelde karşımıza çıkmaktadır: Liberallerin "İş Okulu" ile sosyalistlerin "Üretim Okulu" (ya da "politeknik okulu") modelleri (Aytaç,1976;82). Bu akımların aralarındaki anlayış farklılığı, şöyle özetlenmektedir: "İş Okulu" taraftarları, çocuğun "aktifliği" ve "kendiliğinden faaliyeti"ni sağlamanın en uygun aracı olarak "iş"i alırken, "Üretim Okulu" taraftarları, "iş"i, bir eğitim aracı olarak değil, eğitimin bir amacı olarak almaktadırlar (Aytaç,1976;82).

Aytaç, Blonski'nin "İş Okulu" adlı bir kitap yazmış olmakla birlikte, "Üretim Okulu"nun teori ve uygulamasını belirlediğini, liberal yöndeki iş okullarını reddettiğini belirtmektedir. Blonski, liberal yöndeki iş okullarındaki gibi, yalnızca öğretim yöntemlerinin reformunu değil; sınıfsız bir topluma uygun düşecek bir üst yapıyı üretmek için, okulun yapısını kökünden değiştirmek gerektiğini savunur. Blonski, "üretici iş" ile "eğitim"i birleştirmektedir. Bu "politeknik eğitim", hem doğaya ve hem de topluma yön verecek

insanları yetiştirir. Bu "endüstriyel-politeknik eğitim", üretici işten hareket etmek yoluyla, "yeni bir toplum"un yaratılmasını sağlayacak yolda yürümektedir" (Aytaç,1976;126-130).

Gerek "İş Okulu"nun, gerekse "Üretim Okulu"nun, anlayış farklılığına karşın, "geleneksel okul"a karşı, "iş"i eğitim sürecine sokmak gerektiği vurgusunda birleştikleri söylenebilir. Bu vurgunun, Köy Enstitüleri uygulamasında da yer aldığı bilinmektedir. Köy Enstitülerinde "İş Okulu"nun temsilcilerinin mi, yoksa "Üretim Okulu" temsilcilerinin mi etkili olduğu tartışması, anlamlı değildir. Önemli olan "iş" ilkesinin, Köy Enstitüleri'nde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu ilkeyi, Tonguç'un bu iki akımın hangisinden esinlenerek öne sürmüş olduğu değil, Tonguç'un bu akımlardan haberdar olması kesinlik taşır.

Liberal düşüncedeki ya da sosyalist düşüncedeki akımların etkisinden başka, Tonguç'un hangi ülkeden daha çok etkilendiği de tartışılmaktadır. Bu konuda ise, kısaca şunları belirtmek mümkündür.E.Tonguç'a göre, dış ülkelerin etkileri konusunda önce, Tonguç'un yetişip büyüdüğü ve koşullarını çok iyi bildiği Balkan ülkeleri hatırlanmalıdır. Bunda, koşullarındaki benzerlik ve Balkanlarda olup bitenleri izleyebilme olanağı etkilidir. Balkan ülkeleri içinde de en önemli çalışma ve atılımları yapmış ülke olarak Bulgaristan gelir."Özellikle Bulgar eğitim sisteminin, köy okulunu köyün bir çeşit tarım çalışmalarının yöneticisi ve ekonomik çalışma merkezi yapması, üretim ve tüketim kooperatifleri ile yürütülen ortak çalışmalarda köy okulunun yönetici olarak etkin rolü, küçük tarım endüstrisinin işliklerinin köy okullarında toplanmış olması gibi konular, onun en çok üzerinde durduğu nitelikler olmuştur. ... 1935 yılında, İlköğretim Dairesi adına hazırlanıp verilen ... raporda, köy okullarının yapımında karşılaşılabilecek zorlukların yenilebilmesi için Bulgaristan'daki uygulama üzerinde durulmakta ..." (E.Tonguç,1969;82) dir.

Batının farklı koşullar içinde olması nedeniyle, aynı sorunlarla karşılaşmış olan, köy koşulları benzeyen Bulgaristan ile ilgilenmesinin gerçekçi bir davranış olduğunu ileri süren E.Tonguç, özellikle Bulgaristan'dan, Tonguç'un kendine göre birçok dersler çıkardığını belirtir.

Küçük, Bulgaristan'ın etkisini şöyle belirtmektedir (Küçük,1985;510-519): Bulgaristan'daki Stamboliskiy hareketinin Türkiye'deki köy enstitüleri üzerinde etkisi vardır. Tonguç, "İş ve Meslek Terbiyesi" adlı kitabında, köylü ideolojisi yandaşı olarak ortaya çıkmıştır.Bulgaristan'daki A.Stamboliyskiy gibi siyaseti ve şehri sevmeyen, köylünün doğaya egemen olmasını ütopyik köy öğretmenleri ordusundan beklediği için, Tonguç'un ütopyik biri olduğunu belirtir.Küçük, "köylülüğü toplumsal sınıflara ayırmadan, bütün olarak görüp, emekçi köylülerin çıkarlarını savunan, bu nedenle anti-kapitalist eğilimleri temsil eden"

Stamboliyskiy ile Tonguç'un benzerliğini vurgular. Stamboliyskiy'in köycülüğün en gelişmiş kurucularından biri olduğunu, Tonguç'un köycülük teorisi ile ilgilenmediği ama, saf bir yandaşı olduğunu belirtiyor. İkisi arasındaki başka bir benzerlik de, Stamboliyskiy'in köyde mücadele verecek, köylüyü içinde bulunduğu durumdan kurtaracak "aydın" kişileri araması ile Tonguç'un Köy Enstitüleri'nden beklediklerinin fazla farklı olmamasıdır. Küçük, bu benzerlikleri ilere, Türkiye'de Köy Enstitüleri girişiminin esin kaynağının, yeniden aranması gerektiğini ileri sürmektedir. Ona göre bilinen kaynak Pestalozzi olsa da, Bulgaristan'daki uygulamaların etkisi çok açıktır. Ancak, Stamboliyskiy'in etkisini ya da bağlantıyı gösterecek belgelerin olup olmadığının da araştırılması gerektiği belirtilmektedir.

Tonguç'un etkisinde kaldığı ikinci önemli ülke Almanya'dır. Tonguç'un Almanya'ya değişik zamanlarda gittiği bilinmektedir. "...Tonguç'un Almanya'da ilk defa bulunduğu dönem, Alman devrimi çağıdır ve bu birkaç ay Almanya'nın bütün tarihi boyunca, sol devrimin en başarılı olduğu, en uca, en aşırıya ulaştığı çağdır. ...İlk Almanya'da bulunduğu çağda, ortamın hiç de bir aşırı sağ ortamı olmadığı..."

(belirtilmektedir.) ...ikinci defa, 1921-1922 yıllarında yarım kalan öğrenimini tamamlamak için tekrar Almanya'ya gönderilmiştir....Bir burjuva demokrasi düzeni vardır. ...Üçüncü gidişi 1925 yılındadır,...iş eğitimi seminerine katılmak üzere, kısa süreli bir gidiştir. Bundan sonraki iki gidişi de yine iki kısa süreli (dir.)...Birincisi 1929 Ekim ayındadır, ...İtalya, İsviçre, Fransa, İngiltere, Almanya ve Avusturya'da geçen iki aylık bir süredir....1938'de başlayan,...Bulgaristan, Macaristan, Yugoslavya, Avusturya ve Almanyayı kapsayan...gezi sırasında, Almanya nazi etkisi altında...(dir)" (E.Tonguç, 1969; 84 -85). Tonguç'un Almanya ile bağlantısını böyle belirten E.Tonguç'a göre, bazı solcu eleştiricilerin yaptıkları, yüzeysel ve objektiflikten uzak, Almanya-Nazizm çağrışımı ile, nazilerin etkisinde kaldığını ileri sürmeleri, gerçek-dışıdır. Kuşkusuz, Almanya'ya gidişi orada bulunması, bu tür benzetme için yeterli değildir.

Ancak, E.Tonguç'un da belirttiği, 1938'deki inceleme gezisi üzerinde durulmalıdır. Bu gezi sırasında "...Tonguç, Nazi Almanyasında iş hizmeti örgütü ile ilgilenmiştir. Gizli işsizliğin önlenmesi, iş gücünün harekete getirilmesi ve ekonomik durumu elverişsiz bir ülkede kalkınma ve yapı işlerine geniş çapta girişilmesi amacıyla kurulmuş bu örgüt, tıpkı askerlik hizmeti gibi, her vatandaşı belli bir süre, bedensel çalışma yükümü altına sokmaktadır. ...aynı koşullar içinde bulunan Türkiye'de, geniş çapta bir tasarımın uygulanmasına girişecek olan Tonguç'un ilgisini (çeken)...örgütün tipik bir nazi örgütü olduğu söylenemez. Nazilerden önce Sovyetler Birliğinde ve hatta Amerika'da buna benzer örgütler kurulmuş ve başarılı olmuşlardır..."(E.Tonguç, 1969; 86).

Söz konusu örgütün Tonguç üzerinde etkisi olduğu ileri sürülebilir. Kuşkusuz, bu örgütün etkili olması, Tonguç-nazizm benzetmesi ile sonuçlandırılmaz. Ancak, nazi Almanyasındaki bu örgütü Tonguç'un hem iyi incelediği hem de etkilendiği, "Canlandırılacak Köy" adlı yapıtında görülebilir. Tonguç bu yapıtında, köyü canlandırabilmenin şartlarını sıralarken, Almanya'daki nasyonal sosyalist iktidarın köy eğitimi alanındaki uygulamalarına benzer öneriler sunmaktadır.

Tonguç, kitabının önsözünde, köyü canlandırabilmek için öne sürdüğü şartlarda, genel hedef ve amaçlarla birlikte şöyle bir öneri de sunmaktadır: "...(18) yaşından yukarı yaşlardaki asgari (8) milyon erkek ve kadın vatandaşı an az altı aylık bir (köy mecburi hizmeti)ne tabi tutarak çalıştırmak, bu teşkilat sayesinde köylerle birlikte memleketin umumi çehresini suratle ve rasyonel bir şekilde değiştirmek, böylece ana yolları, köprüleri, okul binalarını, dispanserleri yaptırmak, telgraf ve telefon hatları ile bütün köyleri birbirine bağlamak, köylünün satım ve alım kabiliyetini yükseltmek, memlekette yeni hayat imkanları yaratıcı sahaları ve insan sayısını çoğaltmak..." (Tonguç, 1939;V) gerekir.

Aynı kitabın son bölümünde Tonguç, 1938'de inceleme amacıyla gittiği Bulgaristan, Macaristan ve Almanya'ya ilişkin gezi notlarını aktarmaktadır. Almanya bölümünde, nasyonal sosyalistlerin, tüm alanlarda olduğu gibi, köy eğitimi alanında ve köyün genel hayatını ilgilendiren işlerde çok temelli değişiklikler oluşturduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri 1936 tarihli Devlet İş Hizmeti Kanunu'dur. Bu kanuna göre, Almanya'da mecburi iş hizmeti teşkilatının amacı ve görevi, Alman gençliğini nasyonal sosyalist partinin zihniyetine göre yetiştirmek ve genelin (toplumun) çıkarına göre yapılacak işleri, devletin ekonomik kurumları ile ilişkilendirerek başarmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere oluşturulan "...iş hizmeti mükellefiyeti 18 yaşında başlar. En geç yirmi beşinci yaş sonuna kadar bitirilmiş olması şarttır, hizmet müddeti altı aydır ..." (Tonguç, 1939;232). Alman mecburi iş hizmeti teşkilatı, nasyonal sosyalistlerin gerçek çağdaş okulları niteliğindedir görüşünü ileri süren Tonguç, bu teşkilatın yeni değerler ifade ettiğini; başarılarını da ülkede kurduğu bataklıklar, yaptığı köprüler, imar ettiği topraklar, kurduğu köyler ve işçi mahalleleri, açtığı kanallar, denizlerden ve bataklıklardan kazandığı tarıma uygun yerlerle süslediğini belirtmektedir. Kent ve köy farkını azaltan, kapsamlı işlerle hem köylerin yükselmesini sağlayan hem de ülkenin rengini ve biçimini değiştiren "mecburi iş hizmeti teşkilatı"nın burada aktarılan başarıları etkisi ile olsa gerek, Tonguç, Türk köyünün canlandırılabilmesi için benzer uygulamalar önermektedir.

Etkilendiği ileri sürülen diğer ülke, Sovyetler Birliği'dir. Sovyet devrimi ile Sovyetler Birliği'nde girilmiş geniş çaptaki eğitim atılımlarının köy enstitüleri sistemi üzerinde

etkisinin olup olmadığı konusu, özellikle siyasal boyut ile sıkça tartışılmaktadır. Tonguç'un, Sovyetlerin eğitim sorunlarını çözmeye kullandıkları yöntemleri öğrenmek istediği; koşulları, sorunları benzer olan Sovyetlerin eğitim sistemi konusunda bilgi edinmeye özel bir önem verdiği belirtilmektedir (E.Tonguç,1969;87-88). Tonguç'un bilgi kaynakları konusunda ise, şunları belirtmek mümkündür. Eğitimle ilgili bazı makalelerin çevirilmesi ve incelenmesi gibi bir çabası olduğu, E.Tonguç'un sunduğu bilgilerden anlaşılmaktadır. Bunun dışında, 1939 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderilen, Sovyetlerin eğitim alanındaki faaliyetleri hakkındaki rapordan söz edilmektedir. Raporların Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteği üzerine hazırlanmış olabileceği, benzer koşullar içinde bulunan ülkelerde neler yapıldığının bilinmesi isteğini gösterdiği de belirtilmektedir (E.Tonguç,1969;89-91). Bir başka belge olarak sunulan, 1946 yılındaki bir makalenin ise, Tonguç'un Sovyetlerdeki gelişmeleri izlediğini göstermesi dışında, köy öğretmenlerinin iş başında yetiştirilmesi konusunda etkili olabileceği ileri sürülmektedir (E.Tonguç,1969;92). Ayrıca Tonguç'un, çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme sorununu inceleyen bir seri çalışma içinde, "Rusya" başlığı ile, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri'nde öğretmen yetiştirme sorunu ve öğretmenlerin nitelikleri konusunda bilgiler sunan bir makaleye (E.Tonguç,1969;92-99) de yer verdiği bilinmektedir. Sonuç olarak, Tonguç'un Sovyetler Birliği'ndeki eğitim hareketleri konusunda ilgili olduğu çok açıktır. Yukarıda sözkonusu edilen makale incelendiğinde, Sovyetler Birliği'ndeki eğitim hareketleri ile Köy Enstitüleri arasında bazı benzerlikler ya da paralellikler görülebildiği de belirtilmelidir. Pöyleki: Cehalet içinde olan köye giderek orada kalacak ve köylüleri bilgisizlikten kurtaracak öğretmeni, mümkün olduğu kadar hızlı yetiştirmek; kalite ve kantite biçimindeki iki önemli sorun ile öğretmen yetiştirmek biçiminde aktarılan durum, kuşkusuz koşulların benzerliğini ya da sorunların ortak olduğunu göstermektedir. Kantite sorununu çözmeye başvuru olan yol, Köy Öğretmenleri uygulaması ile paraleldir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kaynakları, 16-30 yaş arasındaki fakir köylü çocuklarının da alınması, yetiştirilme süreci ve kazandırılmak istenenler bakımından da, köy öğretmenlerinin iş başında yetiştirilmesi bakımından da, Köy Enstitüleri ile paralel uygulamalar görülmektedir.

Köy Enstitüleri ile sosyalist ülkelerdeki bazı uygulamalar arasında paralellik olduğu, enstitülerin örgütlenme yapısı nedeniyle, ileri sürülmektedir: "Enstitü örgütlenmesi, öğretmen, öğrenci ve işçilerin ortaklaşa çalışmaya katıldıkları, çalışmanın ürününden yararlandıkları, oldukça demokratik bir örgütlenme idi. Bu çalışma, öğrenme ve yaşama biçimi bugün sosyalist ülkelerde görülen köylü kooperatiflerini andırmaktadır" (Burkay,1978;11).

Ayrıca, kişi ve ülke dışında, çeviri kitapların da etkisinden söz edilmektedir: "... 1939'da, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in girişimiyle kurulan Tercüme

Bürosu tarafından yayımlanan dünya klasikleri dizisiyse, hem Batı ve Doğu kültürlerinin hem de eski Yunan ve Roma'nın en seçkin yapıtlarıyla zenginleştirmiştir dilimizi. "Beyaz Kitaplar" adıyla anılan bu dizinin, Köy Enstitüsü çıkışlılar başta olmak üzere bir çok yazarımızın gerçekliğe yönelmelerinde katkısı büyüktür" (Gürsel,1983;323). Köy Enstitüleri'nde eğitim görenlerin yönelimlerine ilişkin olarak, bu etkinin ne oranda olduğu kesin biçimde söylenemez. Ancak, kesin olarak söylenen, özellikle de bazı enstitüleri ziyarete gidenlerin, biraz da hayret içinde ilettikleri gibi, enstitülerdeki öğrencilerin, klasikleri okuduklarıdır. Bir yandan köye yönelik işlerde, tarımsal etkinliklerde kendilerini yetiştirmeye çalışırken, bir yandan da evrensel değerlerle tanışma, önemli eserleri okuma,anlama çabası içinde olmaları da önemlidir. Ayrıca, Köy Enstitüleri'nden birinde (Cılavuz) yapılan bir anketin sonuçlarıyla da en çok okunan, beğenilen kitaplar da değerlendirilmiştir. Öğrencilerin "en çok beğendiğiniz kitabın adı, yazar" sorusuna verdikleri yanıtlar ve okuma fişleri üzerinde yapılan dökümler incelenmiş, buna göre, en çok okudukları yapıtlar şöyle sıralanmaktadır:"Beyaz Zambaklar Memleketinde,G.G. Petrof (85), Kalile ve Dimne, Beydeba (35), Çalığışu, R.N.Güntekin;Yaban, Y.K.Karaosmanoğlu (34), Hikayeler, (26), Ülkücü Öğretmen,G.G.Petrof (24)" (Dündar,1990;331).

İlk sırada yer alan "Beyaz Zambaklar Memleketinde" adlı kitabın, Köy Enstitüleri'nin felsefesi ya da amacı ile paralel olduğu fikri de ileri sürülebilmektedir. Bu paralellik, Finlandiya'da bir dönem, eğitim seferberliği ile ülkenin kalkınma çabası içine girilmesi nedeniyle ileri sürülebilir.

Tanyol, "Silahsız Ordu" adlı yazı dizisinde, genç öğrencilerin Anadolu'ya dağılmak için sabırsızlandığını, öğretim meşalesinin bozkırda olduğunu anlatırken, devrimin temel güvencesinin öğretmenlerin omuzlarında olduğunu ve o yılların iki önder kitabı olduğunu da belirtmektedir. Bunlardan biri, "Beyaz Zambaklar Memleketi", diğeri "Mefküreci Muallim"di. Tanyol, son sınıfta olanlara, Mustafa Necati Bey'in, bir mektup eşliğinde "Beyaz Zambaklar Memleketi"ni gönderdiğini iletmektedir. Söz konusu mektup, silahsız ordudan beklenen görevleri de sergilemektedir.Mustafa Necati'nin genç öğretmen adayına,'yarın için senin mütevazi ve fedakar şahsında bir Snelman görüyor ve çevrende nurlu hareketin ve yükselmenin başlıca önderlerinden olacağını düşünerek seviniyorum' biçimindeki seslenişi ile dile getirilen öğretmenlere düşen rol önemli olduğu gibi, Tanyol'a göre, bu mektup, güç vermekteydi (Tanyol,1988;9).

Bir mektup eşliğinde gönderilen kitap ve Snelman hakkında kısaca, şunları belirtmek mümkündür.Yazar G. Petrov (1868'de Petograd (Leningrad) da doğmuş, 1925'de ölmüş), yoksul bir ailedendi. Papaz ve profesör oldu.Çarın sarayına girmiş ancak işçilere ve

köylülere daha yakın olmuştu. 1900 yıllarına doğru, Rusya'nın en ünlü papazlarından ve yazarlarından oldu. Edebi, felsefi, dini konularda ün yapan Petrov, daha sonra papazlıktan ayrıldı, uyuyan halk yığınlarını uyandırdı. Zulmün, diktatörlüğün aleyhinde bulunduğu için Çarlık zamanında, geniş bir özgürlük, bilim adamlarının politika, parti ve dinin dışında kalmasını istediğinden de Bolşeviklerle geçinemedi. 1920'de önce, beyaz Rus göçmenleriyle İstanbul'a geçmiş, daha sonra Yugoslavya'da Belgrat Üniversitesinde profesörlük yapmış, çok sayıda konferanslar vermişti. Çeşitli dillere çevrilen, geniş bir ilgiyle karşılanan *Ak Zambaklar Ülkesinde*", okul, büro, kilise, kışla gibi sosyal faktörlerin, Finlandiya'nın manevi kültürü için ne yaptığını, nasıl rol oynadığını anlatır. Türkçe'ye önce, 1928'de çevrilen kitap, büyük ilgi ve olumlu yazılarla karşılandı. Kitap Milli Eğitim Bakanlığınca bir genelge ile öğretmenlere, Milli Savunma Bakanlığınca da subaylara hararetle tavsiye edildiği gibi, Bakanlıkça Öğretmen Okulları mezunlarına birer nüsha armağan olundu (Petrov, 1968; 6-11). Bu kitabın bu denli ilgi görmesi, yankıları dikkate değerdir. Acaroğlu'nun kitabın çevirisine yazdığı önsözde yer alan kimi görüşler, hem yankılarını örneklemede hem de yukarıda sözkonusu edilen paralelliğin nasıl kurulduğunu da göstermektedir: Milli Talim ve Terbiye Dairesi Başkanı Prof. Mehmet Emin (Erişirgil), 1928'de, kitabın en güzel sayfalarından birinin, kışlaların nasıl bir halk okulu olduğunu tasvir eden sayfalar olduğunu belirterek; bunların bizim için program niteliğinde olduğunu, öğretmen bulundurma olanağını yıllarca elde edemeyeceğimizden, köylülerimizin çoğunun ilk ve gerçek eğitimini kışlada alacağını ileri sürmüştü. Başka bir örnek, Prof. Ziyaettin Fahri (Fındıkoğlu) da, yine 1928'de, vaktiyle bataklık yeri olan Finlandiya'nın kültürel ve sosyal çabalarıyla nasıl "Beyaz Zambaklar Memleketi" olduğunun önemli olduğunu belirterek, Fin aydınları ile Fin halkı arasındaki ilişkilere özellikle bunlardan biri olan Snelman'ın hayat ve faaliyetine ilişkin olan sayfaların önemini vurgulamıştı (Petrov, 1968; 12-13). Snelman başlığında, aydınların rolü şöyle ifade edilmektedir: "...Sizler ulus zekasının, ulus irade ve enerjisinin, ulus vicdanının uyandırıcısı olmalısınız. Halkın düşüncesini uyandırıp canlandırınız. Halka ... daha iyi nasıl yaşayabileceklerini, daha iyi bir hayatın kurucusu nasıl olabileceklerini öğretiniz. ... Nasıl çalışılacağını onlara öğretiniz. ... Halkla bütün ilişkilerinizde ve değinmelerinizde onun eğitimleri de olunuz. ... Ulusunuzun bilgisizliği, kabalığı, vahşice sarhoşluğu, hastalıkları, yoksulluğu, ... sizin yüzkaranız, sizin suçunuzdur ..." (Petrov, 1968; 35-36). Fin'li aydınların görevleri ile, Köy Enstitülü öğretmenlerden beklenenler arasında fazla fark olduğu söylenemez. Ancak, Türkiye'de de yaygın tanınan bu kitabın etkisi konusunda, şunu vurgulamak gerekir. Ülkü benzerliği sözkonusu olup, toplumun canlanması ve sosyo-kültürel kalkınması konusunda eğitimden veya eğiticilerden beklenen fonksiyonlar aynıdır. Bununla birlikte, bu fonksiyonunu gerçekleştirebilme bakımından da tartışılmalıdır.

Buraya kadar kısaca yer verilen dış etkilere başka, Tonguç'un düşünceleri üzerinde yerli düşünürlerin payı olduğu da bilinmektedir. Kanar'a göre, Atatürk ve İnönü'nün görüşleri, Cumhuriyet öncesinde Satı Bey, Emrullah Efendi, Ethem Nejat ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünür ve eğitimcilerin ülke gereksinim ve koşullarının zoruyla eğitim ve okullarla ilgili görüş ve önerileri köy enstitülerine kaynaklık edebilecek bir nitelikteydi. Fuat Gündüzalp'in, 1920'deki Maarif Kongresi'nde, mevcut öğretmen okulları ne kadar ıslah edilirse edilsin, bizim köylerimize göre öğretmen yetiştiremeyecektir; köylerimizin istediği vasıflarda öğretmenler için köy öğretmen okulları açmak zaruridir biçimindeki önerisinin kabul görmediğini ama, fikir alanında öncülük yapmak istediğini de belirten Kanar'a göre, enstitülerin oluşumunda söz ve görüş sahibi olduğu ileri sürülen eğitimcilerden biri de H.F.Kanar'tır (Kanar, 1990; 123-125).

Semerci'ye göre, Türkiye'den onu etkileyen eğitimciler bulmak istersek Eskişehir Öğretmen Okulu öğretmeni iken beraber çalıştığı Eskişehir Milli Eğitim Müdürü Etem Nejat, bacanağı Nafi Atuf Kansu ve Yüksek Köy Enstitüsü öğretmenlerinden yazar Sabahattin Eyuboğlu'dur (Semerci, 1989; 256).

Başgöz ve Wilson (1968; 48) , Köy Eğitimcileri ve Köy Enstitüleri'ni, İsmail Mahir Efendi'nin görüşlerinin yeni bir safhası olarak değerlendirirler. Çiftçi öğretmenler ve öğretmen çiftçiler formülü etrafında bir şekilde 1914'de Osmanlı Meclisi Mebusanında yaptığı bir konuşmada Mahir efendi tarafından dile getirilmişti. Gerçekten de köy enstitülerinin kuruluş gerekçesine daha önce değinen Mahir Efendi, başka adla ama aynı amaçla önerdiği çözüm ile, köy enstitüleri uygulamasına paralel düşünceleri iletmiştir.

Tonguç'un kimlerden ve hangi düşüncelerden esinlendiği konusunda E.Tonguç, belirli isimleri sıralamaktadır. Ancak, özellikle sol örgütler ve Etem Nejat konusunda açıklamalar yapma gereği duyması da anlamlıdır. Bunun nedeni, kuşkusuz köy enstitülerinin siyasal tartışmaların ilgi odağını oluşturması, "solculuk" çerçevesinde sürekli olarak eleştirilmesidir. Örneğin, Etem Nejat, "eğitbilim alanındaki görüşleri ile Tonguç'un ilgisini çekmişti. Tonguç, onun eğitim bilimsel düşüncelerinden geniş ölçüde yararlanmıştı (E.Tonguç, 1969; 62-63). Yine, E.Tonguç'un vurguladığı başka bir nokta da Tonguç'un sol örgütler içerisinde etkin bir görev almadığıdır. "Bunun aksini gösteren hiç bir belge, kanıt ve tanık yoktur. ... Ama yine aynı kesinlikle şunu öne sürebiliriz: Tonguç bu akımları ilgi ile gözlemiş ve gelişmelerini izlemiştir. Onun bu akımlardan habersiz olduğu söylenemez..." (E.Tonguç, 1969; 74-75). Ayrıca, Tonguç'un "...Namık Kemal'den İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na kadar kendi çalışmalarına yardımcı olabilecek ... kişilerden geniş ölçüde yararlanmaya çalıştığı görülür. Kitaplarında geniş olarak Esat efendi, Saffet Paşa, Namık Kemal, Cevdet

efendi, Mithat Paşa, Ahmet Mithat efendi, Emrullah efendi, Satı bey, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Etem Nejat, Nafı Atıf Kansu gibi kişilerin eğitimle ilgili düşüncelerine, önerilerine geniş yer vermiş, bunu yaparken onların birbirinden çok farklı siyasal düşün ve kanılarına değil, kendisini ilgilendiren alanda işine yarayabilecek birşeyler söyleyip söylemediklerine değer vermiştir" (E.Tonguç,1969;60).Gerçekte bu tutum, Tonguç'a özgü bir tutum gibi de görülmemelidir. Çünkü, pragmatik bir yaklaşımla, değişik düşüncelerin sentezini oluşturabilme çabası, yeni Cumhuriyet'in genel tavrı olarak belirtilebilir. Bu arada Köy Enstitüleri uygulamasında da, ülke koşulları ve toplumsal gereksinimler temelinde yürütülen çabanın, hem batılı liberal eğitimcilerden hem toplumcu düşünürlerden, hem Almanya'dan hem Bulgaristan veya Sovyetler Birliği'nden hem de Türkiye'deki düşünürlerden etkilenmiş olduğu ileri sürülebilir. Daha çok hangisinin etkili olduğu gibi bir tartışma, anlamlı gözükmemektedir. Açık olan, farklı ülke ve isimlerin etkili olduğudur. Bunun da doğal hatta kaçınılmaz olduğu belirtilmelidir.Gerek Tonguç'un kişi olarak, kimi etkilere açık olması ve bu farklı görüş ve uygulamaları tanınması sonucu kimi benzerliklerin olması; ve gerekse, Köy Enstitüleri'nin benzeri eğitim kurumları ve uygulamalarının başka ülkelerde de görülmesi, etkileşimin doğal bir sonucudur.

Tonguç'un kendisi, bu konuda şöyle bir açıklama getirmiştir: "... bir noktayı açıkça belirtelim ki, köy enstitüleri, bazılarının iddia ve zannettikleri, sürekli olarak etrafa yaymaya çalıştıkları gibi, bir tek şahsın verdiği ilhamla meydana gelivermiş kurumlar değildir. Esasen bu mümkün de değildi. Onlar, Türk eğitmen, öğretmen ve aydınlarının müşterek çalışmalarından, millet enerjisinden doğmuş tam manasıyla milli kurumlardır"(Tonguç'a Kitap,1961;109).

Dönemin Maarif Vekili H.A. Yücel, Köy Enstitüleri Kanunu görüşülürken yaptığı konuşmada, Köy Enstitüleri'nin orjinalliği konusunda şunları belirtmektedir: " Arkadaşlar; bu kanunla bizim yaptığımız şey, bir kopya değildir. Fakat indi, uydurma bir iş de değildir. Bizim yaptığımız bu işi Bulgaristanda başka mahiyette görürsünüz, Meksikada başka şekilde bulursunuz. İlk öğretim meselesini bundan evvel halletmiş memleketlerde de başka şekillere tesadüf edersiniz. Biz hiç bir memleketin ilk tahsil meselesini hallederken aldığı tedbirleri aynen almadık. Hepsinin tarihini biliyoruz, cahili değiliz. Bunları kendi memleketimizin fili hakikatine ve içtimai realitesine uyarak yapmış bulunuyoruz. Bu, bizimdir, kimseden almadık; başkaları bizden alsınlar" (TBMM Tutanakları,1940:İ:41,C:1;86). Yine H.A.Yücel," Köy okulları ve enstitülerini teşkilatlandırma kanunu" tasarısı görüşülürken yaptığı konuşmada da "...Köy enstitülerinde tatbikına başladığımız, kimseyi taklit etmiyerek, kendi ihtiyaçlarımıza göre kendimizin olarak, belki de başkalarına nümune olacak şekilde kurduğumuz..." (TBMM Tutanakları,1942:İ:68, C:1;57)

biçiminde söz ettiği Köy Enstitüleri'ndeki "iş ruhu"nun diğer kurumlara geçmesi gerektiği düşüncesini de iletmektedir.

Sonuçta, Köy Enstitüleri'nin, herhangi bir ülkeden taklit edilerek, olduğu gibi aktarılan kurumlar olduğu nasıl ileri sürülemezse; biçim ve öz olarak "biricik" kurumlar olduğu da ileri sürülemez. Söylenebilecek olan: Köy Enstitüleri'nin mimarı olarak bilinen Tonguç'un, çeşitli etkilere açık olan, çeşitli görüş ve düşünceleri inceleyen, köy sorunlarını, ülke gerçeklerini ve benzer koşullarda olan ülkelerin çözümlerini izleyen bir kişilik olmasıdır. Köy Enstitüleri ise, uygulanan ilkeler, amaç, içerik vb. bakımından başka uygulamalarla paralellik göstermekle birlikte, ülke gerçeklerine uygun; Türkiye'ye özgü olması anlamında, "orjinal" kurumlardır.

Köy Enstitüleri ve Tonguç'u etkileyen düşünce ve düşünürler üzerinde durduktan sonra, **Köy Enstitüleri'nin etkileri** konusunda şunları belirtmek gerekir:

-Her şeyden önce, bu kurumlardan yetişen insanlarla, etkileri olmuştur. En azından, "Köy Enstitüleri bozulma aşaması da dahil 17 bin kadar öğretmen, 3 bin kadar sağlıkçı-ebe, teknisyen, 9 bin kadar da eğitmen yetiştirmiştir. Yüksek Köy Enstitüsü 150 kadar mezun verdi" (Aksoy:1983;18). Bundan başka, pek çok yazar, ozan yetişmiştir. Örneğin, Köy Enstitüleri özel sayısında 'Yeni Toplum' dergisi, yapıtlarından örneklerle, M.Bayrak, D.Akçam, T.Apaydın, B.Ay, Y.Z.Bahadınlı, M.Başaran, F.Baykurt, A.Biyazar, K.Burkay, Ü.Kaftancıoğlu, H.Kıyafet, E.Özdemir, M.Makal, O.Pahin, A.Yüce, P.Yücel, M.Koca, C.Ateş gibi köy enstitülü yazar-ozanları tanıtmaktadır. Aynı dergideki M.Bayrak'ın yazısında yine edebiyat alanındaki diğer sanatçılar, yapıtlarıyla tanıtılmaktadır.

Bayrak, köy enstitülü sanatçıların, köy gerçeğini tüm çıplaklığı serip döktüklerini; köy enstitülülerin edebiyatın halklaşmasında, toplumcu edebiyatın halkla bütünleşmesinde ve Türkiye'de bir okuyucu kuşağın oluşmasında önemli bir dönemeç olduğunu belirtmektedir (Bayrak,1976;264-266). 'Köy Enstitülü Yazarlar Ozanlar' adlı yapıtta ise Bayrak, köy enstitülü sanatçıları ve getirdiklerini şöyle değerlendirmektedir: Sanatçıların hemen tümünün köylülükten gelmesi, orada yaşamaları ve yetişmeleri nedeniyle edebiyat halklaşmış, 'köylü edebiyata kendi girmeye' başlamıştır. Ürünlerin ortak niteliği köy ve köylü konusunu, sorunlarını işlemesi olup, bu ürünleri önceki benzerlerinden ayıran en önemli özellik, tam bilinmeden ya da dıştan gözlenerek değil, doğrudan köylü kesiminden gelenlerce yaratılmasıdır. Ayrıca, anlatım dili, konu ve işleyiş bakımından da ürünlerin özellikleri şöyledir: Kestirme, gerçekçi, sade ve bölgesel söyleyiş özelliklerine uygun dil, köy-köylü yaşamının sergilendiği konuların, ilk aşamada daha çok şiir ve notlarla, gördüklerini,

duyduklarını ve yaşadıklarını gözlemci ve eleştirel gerçekçiliğe yaslanarak işlenmiş olması. 1960 sonrasında da yalnızca gerçekleri nedenleriyle vermek değil, çoğunlukla toplumsal-gerçekçi bir yönlendirme de görülmüştür. Ayrıca, köy enstitülü yazar ve sanatçılar, Türkiye'nin her bölgesinden ses getirmişlerdir (Bayrak,1978;68-75). Köy enstitülüler kuşağı, şiire ve özellikle tiyatroya, öteki türler kadar itibar etmemiş; şiirsel ürün verenler de roman ve öyküdeki kadar etkili olamamışlardı. Köy Enstitüsü dergilerindeki şiirlerin çoğunun halk şiiri türünde yazılması da dikkat çekicidir. Kapsamla biçim arasında özgür bir bileşim kurulamamış ve bunun sonucu olarak yeni bir 'şiir akımı' yaratılamamıştır (Bayrak,1978;85 ve 86).

-Köy Enstitüleri'ndeki eğitim anlayışının ya da Köy Enstitüleri uygulamasının model oluşturduğu da ileri sürülmektedir. 1990'ın başında Batı Berlin Üniversitesi'nin Eğitim Sosyolojisi Enstitüsü tarafından, Azgelişmiş Ülkelerde Eğitim Hareketleri konulu üç günlük uluslararası seminerde, öğretmen yetiştirme bölümünde, "Türkiye'de Köy Enstitüleri Sistemi" adlı konuşmada, "...Türkiye'de çoktan terkedilmiş olmakla birlikte, Köy Enstitüleri denemesinin özgünlüğü üzerinde durularak, günümüzde orta ve Güney Amerika'nın Afrika'nın ve Asya'nın gelişmemiş bölgelerinde bu denemeden esinlenen eğitim ve kalkınma çalışmaları yapıldığı, doksanlı yılların okul reformlarında da Köy Enstitüsü ilkelerinin ışık tutucu olacağı..." (Gelen,1990;123) belirtilmiştir.F. Almanya hükümeti ile Filipin hükümeti arasında yapılan bir gelişme yardımı anlaşması çerçevesinde, 1978 yılından bu yana, 'üretici köy okulları' geliştirme projesi adıyla bilinen uygulama,köy enstitülerinin okul anlayışına yakın örnek olarak sunulmaktadır.Düşünen işletme diye nitelenebilecek bu okulda şüphesiz yalnızca üertime dayalı bilgilere gereksinme duyulmuyor. Teori ile uygulama arasında yoğun ve araştırmacı öğrenmeyi ağırlık noktası yapıyor. Başarılı çalışan üretici okullar aynı zamanda birer öğretmen yetiştirme kurumu olma yolunda geliyor ve bu arada, hem teorik ve hem de pratik bilgisi olan, bilgisini pratiğe dönüştürebilen hem tekniker, hem iktisatçı, usta olan çifte nitelikli öğretmen yetiştiriyorlar (Gelen,1990;126).

-Kirby, yalnızca eğitim anlayışı ile etkili olmadığını savunmaktadır. Kirby'e göre, tezinin sonuçlarının birisi de Köy Enstitüleri'nin etkileri konusundadır. "...Köy Enstitülerinin sadece eğitim davasına bir çözümleme bulmakla ve bu çözümün doğruluğunu gösteren başarılar meydana getirmekle kalmayıp, Türk toplumu üzerinde hiç bir eğitim müessesesinin yapamadığı ölçüde...(etkili olduğu sonucuna varır)... Köy Enstitüleri, eğitim, hukuk, idare, kültür ve fikir hayatı üzerine pek az kişinin farkına vardığı bir ölçüde tesir etmişlerdir. Bu tesirler Enstitüleri yıkan geri tepkiye rağmen de devam etmiştir. Enstitülerin ... yazı, yayın, sanat ve fikir alanlarında gösterdikleri faaliyetler, Türkiye'nin canlı taşıyıcıları olduklarını anlatır..." (Kirby,1962;7).

-Enstitülerin başka bir etkisi de açılma nedeni ile ilgilidir. İnan, " marangozluk ve demircilik işliklerimizde köylü komşuların ve komşu köylerin gereksinimleri de karşılanırdı, çoğu kez parasız. Bu durum çevrede enstitüye büyük bir ilgi ve saygınlık sağlamıştı..." (İnan,1988;67) biçiminde bir yararlılığından söz etmektedir. Bu, enstitülerin yaptıkları ile ilgilidir. Aksoy'a göre," Bozkırda çadırla açılan Enstitü kısa zamanda bayındır bir kent görünümüne bürünmüştür. Yapılar yapılmış, ağaçlar dikilmiş, eğlence yerleri kurulmuş, elektrik, su gibi uygarlık araçları sağlanmıştır.Olanak bulunan en ileri teknolojik ortam yaratılmıştır. ... Bu değişmeden çevredeki topluluklar da etkilenmiştir. Enstitü kurulan yerler ilk kez elektriği, sinemayı, hamamı, motoru görmüştür. Sağlık koruma önlemleri girmiş, hayvanlar, ekinler kurtarılmıştır" (Aksoy,1983;20). Enstitülerin sözkonusu bu etkisi, bir anlamda amaçlanan veya beklenen fonksiyonu idi.

Arman, Köy Enstitüleri'nin ürünleri ve getirdiklerini şöyle değerlendirmektedir : Köy Enstitüleri'nin bugün de yararlanılan varlıkları köy okulu, okur-yazar ve öğretmen sayılarındaki artışlar ve mezunların her alandaki başarıları somut olarak ortadadır. ... Yalnız örgün eğitim için değil, yığınların eğitiminde önem kazanmışlardır. ... Kültür, kültürlü insan kavramlarına uygulamalarıyla ve alınan sonuçlarla ülke için yepyeni boyutlar getirmiştir. ... İlk kez tüm köyleri kapsayan, gereksinmelere uygun, imece temeline dayanan üretici bir örgüt kurulmuştur (Arman,1976;13-14).

Sonuçta, Köy Enstitüleri'nin etkileri:

- a- yetiştirilen insanlar,
- b- temsil ettikleri anlayış,
- c- bina, ağaç vb. somut ürünler

gibi ifade edilebilir. Köy enstitüleri yalnızca eğitim alanında değil, ekonomik, toplumsal, kültürel yaşamda ve -daha çok tartışılan - politik alanda etkileri olan kuruluşlardı.

BÖLÜM-5: KÖY ENSTİTÜLERİNİN SOSYOLOJİK DEĞERLENDİRİLMESİ

I- TOPLUMSAL DEĞİŞME VE KÖY ENSTİTÜLERİ

A- EĞİTİM VE TOPLUMSAL DEĞİŞME İLİŞKİSİ

Toplumsal değişim, kaçınılmaz bir olgudur. Tarımdan endüstriye geçiş süreci ve bu süreçte kentte nüfus akımı, yaşam biçiminde, tutum ve düşüncelerde değişim, toplumsal değişimin görünümünü göstermektedir. Kurumlarla ilişkili bir tanımı hatırlatmak gerekirse;

"Toplumsal değişim toplumun yapısındaki değişimdir. Toplumun yapısı, toplumsal kurumların belirlediği toplumsal ilişkilerden meydana geldiğine göre, değişim, ilişkilerin değişmesidir. Bir başka deyişle bu ilişkilerin belirleyen kurumların değişmesidir. Bütün bunların ardından da toplumsal bireylerin, yani aktörlerin davranış değişimlerini yatar" (Kongar,1981:53).

Tarimsal ürünlerin ulusal gelirdeki payının azalması, okuma-yazma bilenlerin oranının artması, üretim teknolojisinin ve çalışma yöntemlerinin değişmesi, kadınların erdisında gelir getiren işlerde çalışması, ... vb. kurumsal düzeyde ve bireysel alanda gözlenen değişimlerin temelinde, toplumsal ilişki biçimindeki değişim vardır. Mikro düzeyde, bireysel ve grupsal ilişkilerdeki yenilikler/ farklılıklar olarak karşılıklı değişim olgusu, toplumsal kurumlarda giderek toplumsal sistemlerde oluşan değişimler gibi de ele alınmaktadır.

İnsanlık tarihinde, devamlı olarak, artarak gelişen özellikli 'teknoloji' olduğu için, teknolojinin toplumdaki etkisi olan 'endüstriyel düzeyi', toplumların tanımlamada kullanılan ölçütlerdendir. "Günümüzde en ileri düzeyde endüstriyelmiş olan toplumlar modern toplumdur. Modernleşme ise, geçmişteki endüstriyelmiş toplum tipinden, günümüzde ileri düzeyde endüstriyelmiş toplum tipine doğru bir değişimdir" (Kongar,1981:218). Az gelişmiş ülkelerde toplumsal değişim modernleşme anlamına gelir. Değişimin özel bir hali olan modernleşme, insanlığın genel evrim çizgisi bakımından geri kalmış toplumların, zamanımızda bu çizginin son noktasına gelmiş olan toplumlarla değişimi anlamına geldiğinden "...büyük ölçüde planlı ve programlı bir toplumsal değişim yani toplumsal güdümlenme gerektirir. Çünkü erişilecek hedef bellidir" (Kongar,1981:292). Bu çerçevede, Atatürk devriminin, güdümlü bir toplumsal değişim sürecini başlattığı, toplumu 'modernleşme' yoluna soktuğu belirtilmektedir. Toplumun verilecek yön belli idi ve Batı tipi toplum olma yolunda atılan adımlarda, kurumsal düzenlemelerde bunu görmek mümkündür.

Değişmekte olan toplumlarda yenilikler, yeni davranış biçimleri, yeni tutum ve alışkanlıklar, yeni değerler getirir. Eğitim kurumuna düşen rol, sözkonusu yeniliklere uygun bireyler yetiştirmektir. Özellikle az gelişmiş toplumlarda eğitimin bu rolünün önemi büyüktür. Eğitim sosyal, politik ve kültürel değişimin aracı haline gelmiştir.

Sosyal değiştirme-egitim ilişkisi üzerinde duran Kurtkan, sosyal değiştirme çabalarının, plan ve program çerçevesinde başarılabilirliğini, bu değişiminin, sosyal gelişme olarak nitelendirilebileceğini ifade ederek; sosyal gelişmeyi şöyle tanımlamaktadır: "...sosyal gelişme, bir ülkede, milli gelir artışına zarar verilmeksizin sosyal sınıf farklarının azalması, sosyal tabakalar arasında mobilitenin ve çeşitli tali gruplar arasında da bütünleşmenin (entegrasyon) gerçekleşmesi olarak belirtilebilir. .. sosyal değişimin kendiliğinden müspet bir yönde vuku bulmadığı gelişmekte olan ülkelerde planlı bir sosyal değiştirme politikası ile güdümesi gereken ana hedefler üç kategoride müteala edilebilir. ... sosyal sınıf farklarının azalması,... sosyal mobilitenin ... artırılması ve ... cemiyetin tali grupları arasındaki iktisadi ve kültürel bütünleşmenin veya milli birliğin gerçekleşmesi. Bu hedeflerin her üçünün de eğitimle yakından münasebet halinde olduğu ifade edilebilir" (Kurtkan,1972;118). Bu üç hedefle eğitimin ilişkisini ise, özetle şöyle belirtmektedir:

Eğitim yolu ile sosyal sınıf farklarının azaltılması: Az gelişmiş ülkelerde sosyal sınıf farkları çok şiddetli olmakla beraber alt ve üst tabakalar arasındaki mesafe o kadar büyük ve alt tabakalar o kadar kalabalıktır ki, böyle bir sosyal atmosfer içinde fertlerin başarı ve rekabet duygularını körükleyecek hiç bir faktör yoktur. Nüfusun büyük ekseriyetini teşkil eden köylü sınıfının, mesela Türkiye'de çoğunluğu itibarile alt tabaka mensubu telakki edilmesi gerekir. Bununla beraber köylü, statik bir bünye varlığı hissettirmektedir. Az gelişmiş ülkelerde eğitimden beklenecek pek çok fonksiyon vardır. Miktarını ve zamanını iyi tayin etmek şartı ile eğitim yatırımları hem alt tabakalardan mobilite yolile yükselen fertlerin örnek teşkil etmeleri neticesinde cemiyetteki harekete geçiş gücünü kımıdatacak, rekabet ve emelleri keskinleştirecek, hem de iktisadi gelişmeyi gerçekleştirecek olan aydın sınıfın teşekkülüne imkan verecek kaynakların iyi kullanılmasına, milli gelirin sırtmasına ve hükümetlerin istikrar kazanmasına yol açacaktır. Gelişmekte olan ülkelerin problemi, eğitim yolu ile kalkınmayı ve orta sınıfın teşekkülünü gerçekleştirmek ve bunu yapabilmek için de fertlere başarı ve rekabet arzularını aşılabilme olmalıdır.

Eğitim yolu ile sosyal mobilitenin gerçekleştirilmesi:Fertlerin başarı arzusu ile iktisadi gelişme arasındaki ilişkiyi McClelland'ın çalışması ile sunan Kurtkan'a göre, " bir milletin iktisadi büyüme için muvafık olan arzulara yönelmesini tayin eden sebepler nelerdir? İnsanların isteklerinin, arzularının, saiklerinin ve değerlerinin ortalama olarak

kültürden kültüre az çok değişebildiği bir gerçek olduğuna göre mühim olan mesele iktisadi büyüme için lüzumlu değerleri bulmak, geliştirmek ve bütün fertlere kabul ettirmek üzere insanları nasıl bir eğitime tabi tutmak gerektiğini keşfetme problemi'dir" Azgelişmiş ülkeler için zor şartları yenebilecek, sosyal mirasa yenilikler ilave ederek onu zenginleştirebilecek, cemiyetten aldığı değerlere mukabil ona yeni kıymetler ve değerler verebilecek kadar kuvvetli ferdiyete sahip bulunan vatandaşları ihtiva edebilme ümidi büyüktür. Bu ümidin gerçekleşmesinde eğitimin, kütle haberleşmesinin ve amme efkarının rolü, bilhassa kuvvetli bir başarı ihtiyacı aşılayabildikleri nispette büyük olacaktır.

Eğitim yolu ile sosyal bütünleşmenin sağlanması: Bir kültürün bütün unsurlarının ahenkli bir bütün teşkil etmesi ve bütünün modernleşme için müsait bir bünye vasfını taşıması isteniyorsa, çeşitli kültür unsurlarının ne suretle birleşmiş olduğu, eğitim sisteminin bir taraftan entegrasyonu bir taraftan da sosyal değişmeyi uygun bir yönde nasıl gerçekleştireceği problemi ortaya çıkmaktadır. Sosyal bütünleşmenin toplumun bütününe ait bir karakteristik haline getirilebilmesinde eğitimin önemli bir rolü vardır. Her toplum önce yeni üyelerine eğitim yolu ile genel değerleri benimsetme hedefi ile karşı karşıyadır. Bu hedef, fertler ve gruplar arasında, toplumu ayakta tutmaya yarayacak benzerliği gerçekleştirme esasına dayanmaktadır. Fakat, toplum, benzerlik kadar farklılığa da dayandığı için eğitimin aynı zamanda fertleri farklı ve birbirini tamamlayan fonksiyonlar ifa edebilecek hale getirme rolünü ifa etmesi gerekmektedir. Fonksiyonel entegrasyonun sıkı bir işbirliğini gerektirdiği ve bunun da ancak işbölümü ile gerçekleştirilebildiği bilinmektedir. Eğitim, bir taraftan benzerlik, diğer taraftan farklılık şartlarını yerine getirmek suretiyle toplum hayatının iki asli prensibinin gerçekleşmesine ve bütünleşmenin sağlanmasına imkan verir.

Kurtkan, " sosyal sınıf farklarının azaltılması" , "sosyal molitenin gerçekleştirilmesi" ve "sosyal bütünleşmenin sağlanması" ve eğitim ilişkisini ele alırken; "köye mensup olan ve köylü grupların eğitim yolu ile aydınlatılmaları hususunda istihdam edilecek olan fertlerin yetiştirilme amacı güden bir politika olarak Köy Enstitülerinin, ferdi mobiliteden kolektif mobilitenin gerçekleştirilmesinde bir araç olarak yararlanılan bir tecrübe olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, köyde kolektif mobilitenin sadece eğitim tedbirleri ile halledileceği konusunda fazla iyimserliğe kapılmamak gerektiğini de vurgulamaktadır (kurtkan,1972;222-223).

Gerçekten de eğitimin sosyal hareketliliği sağlamadaki etkisinin abartıldığı belirtilmelidir. Bunu Balamir de vurgulamaktadır: " Eğitimin, ileri sürüldüğü kadar önemli bir toplumsal devingenlik aracı olmadığı Boudon'un çok sayıda sanayileşmiş ülke üzerinde

yaptığı araştırmadan anlaşılmaktadır. Griffin ve Kalleberg, Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimin ancak mesleki devingenlik sağladığı, sınıf devingenliği ile genellikle ilişkili olmadığını saptamışlardır " (Balamir,1983;8). Sosyal hareketlilik için eğitimin önemli faktörlerden biri olduğu kabul edilmekle birlikte, eğitim ile sosyal değişme ilişkisi, eğitimin sosyal hareketliliği sağladığı biçiminde kurulmamalıdır. Eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılması, bireylere başarı ve rekabet duygularının aşılması, sosyal sınıf farklarının azaltılmasında (orta sınıfın oluşması ve kalkınmada), sosyal bütünleşme ve sosyal mobilitenin sağlanmasında dolaylı bir etkidir.

Eğitim ile toplumsal değişme ilişkisi konusunda tartışılan nokta, eğitimin toplumsal değişmeye etkisi konusundadır. Eğitim kurumunun toplumsal değişmeyi etkilediği gibi, toplumsal değişmenin de eğitimi etkilediği biçiminde ifade edilen karşılıklı ilişkinin olduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Öyleyse, "...toplumsal değişmeler, eğitimi belirli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesi de söz konusudur. ... eğitimde başlatılan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını değişme yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarda meydana gelen değişmelerin etkisinde kalmaktadır. Bununla birlikte, bir çok araştırmacı, karşılıklı ilişkiyi kabullenmekle birlikte, başlangıç noktası olarak toplumun değişmesini alma ve toplumsal değişmenin eğitim sistemini ne yönde değiştirdiğini gösterme eğilimindedirler" (Tezcan,1991;175).

Toplumsal yapı eğitim düzeyini hem doğrudan hem de eğitim hizmetlerini etkilemek yoluyla dolaylı olarak belirler (Balamir,1982;IX) biçimindeki savın doğrulandığını da (Balamir,1982;170) belirten Balamir, tek başına eğitim üzerinde yapılan yeniliklerin toplumsal değişme için yeterli olmayacağı, eğitimin etkin bir değişme aracı olarak işlev görmesi için diğer alanlardaki değişme ile birlikte olması gerektiği düşüncesini çıkış noktası olarak almıştır. Bu ele alış tarzındaki vurgu, yerindedir. Tek başına eğitim üzerinde yapılan yenilikler, toplumsal değişme için yeterli olmayacaktır. Eğitim kurumundaki değişimin toplumsal değişmeye yol açıp açmayacağını tartışmak gereksiz olacaktır. Yeni fikirlerin, anlayışların, değerlerin ve tekniklerin topluma eğitim kurumları aracılığıyla verilebilmesi, eğitim yolu ile toplumu değiştirme mümkündür. Ancak, eğitim kurumunun toplumsal değişme sürecinde alabileceği rol ve önem derecesi bakımından farklı görüşler vardır. Bu konuda ileri sürülen görüşleri, Tezcan, "değişme aracı olarak eğitim", "değişimin koşulu olarak eğitim" ve "değişimin etkileyicisi olarak eğitim" biçiminde gruplandırmaktadır.

Değişme aracı olarak eğitim görüşünü, Amerikan toplumunda okulların işlevi dile getirilerek örneklendirilmektedir.

" Okullar, Amerikanlaşmayı öğreterek siyasal işlevlerini yerine getirmektedirler. ... okul, temel olarak örgün öğretimin bir parçası olmayıp, Amerika'da nasıl yaşandığını öğreten bir araçtır. Okul burada muazzam heterojenlikten homojen vatandaşlığı sağlamaya çalışan kurumdur. Ortak dil, ortak alışkanlıklar, hoşgörüler, ortak siyasal ve milli inanç yaratmaktadır. ... Amerikan kamu eğitimi, toplumsal değişimin bir aracı durumundadır. ... eğitimin kendisi değişmiyor. Fakat değişmeye aracılık etmektedir. Okul, burada toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktadır. ... Bir çok farklı grupların okullar yoluyla standart, tek bir Amerikan kültürü yaratmaları, onların deyimiyle bir potada eritilmeleri ... olayı ise bir toplumsal değişme göstergesidir" (Tezcan,1991;177).

Bu görüş, Amerikan toplumunda toplumsal özellikler bakımından çok farklı olan grupların "Amerikanlaştırılması" ile, eğitimin değişme aracı olduğunu ileri sürer. Bu görüş, yalnızca bu örnekle de anılmayabilir. Çünkü, tüm eğitim kurumları, ulusal kimlik bilinci yanında toplumun yaşam biçimini, değer ve kurallarını, alışkanlıklarını bireylerine kazandırmak amacındadır. Eğitimin "bireylerde istendik davranışlar oluşturma süreci" olması, zaten, eğitimin bir toplumsal değişme aracı olduğunu ifade etmektedir.

İkinci görüş, "toplumsal değişimin koşulu olarak eğitim"dir. Yine, ABD'de yüksek öğretimin niteliğinin mesleki yapının değişmesinde esas etkileyici olduğu, ama mesleki yapıdaki bu değişmelerin de, ekonomik olaya dayandığını, bu olayın eğitim kurumlarını etkilediğini belirten Tezcan'a göre, böylece eğitim, ekonomik değişimin bir koşulu olur; ekonomik değişim de eğitimin sonuçlarının koşulu olmuştur. Süreçler aynı zamanda gerçekleşmektedir (Tezcan,1991;178).

Başka bir görüş de "eğitimin teknolojiyi değiştirmesi, etkilemesi" biçiminde ifade edilmektedir ki, bu da toplumsal değişimin etkileyicisi olarak eğitim adı altında sunulan görüştür. Bu görüşte de teknolojik gelişimin verimlilik ve işgücü ile ilişkisi vurgulanır. Teknolojik gelişme teknisyen ve yöneticilerin yetiştirilmesi ile olanaklıdır (Tezcan,1991;179).

Eğitim ile toplumsal değişim arasındaki ilişki yoğun ve önemli bir ilişkidir. Ancak, bu ilişki de asıl üzerinde durulması gereken nokta da eğitimin bağımlı değişken mi, bağımsız değişken mi olduğudur.

Durkheim, eğitimin bağımlı değişken ya da belirlenen olduğunu ileri sürenlerdendir. "Ortam olarak düşünülen toplum, eğitim sistemini belirler. Her eğitim sistemi toplumu yansıtır, toplumsal gereklere karşılık verir, ama aynı zamanda topluluğun değerlerini sürdürme işlevini de yerine getirir. Neden olarak düşünülen toplumun yapısı, eğitim sisteminin yapısını belirler. Eğitim sisteminin yapısı da bireyleri topluluğa bağlamak ve

onları toplumu saygılarının ve bağılıklarının hedefi olarak almaya inandırmak amacındadır (Aron,1986;377).

Tezcan, Weber'in ve Ogburn'un da aynı biçimde, eğitimi bağımlı değişken olarak gördüklerini iletmektedir. Weber'e göre toplum, ekonomik ve toplumsal güçler tarafından etkilenir ve belirlenir. Eğitim de bu güçlerce biçimlenir. Eğitim, kendi başına biçimlendirici etmen değildir. ...Sanayi ve eğitim, iki değişkendir ve ilkin sanayide değişme gerçekleşir ve eğitimin buna uygulanması takip ederse sanayiden bağımsız değişken olarak söz edebiliriz. Eğitimi de bağımlı değişken olarak nitelendirebiliriz" (Tezcan,1991;180).

Eğitimi bağımlı değişken olarak görmek yerine, vurguyu etkileşimden yana yapmanın daha doğru olduğu belirtilmelidir.

Buradan hareketle, eğitimin toplumsal değişme açısından rolü, önem kazanmaktadır. Eğitim kurumu toplumsal değişmelerin aktarılması sürecinde araç işlevini toplumsal kurum olması nedeniyle yerine getirir. Toplumsal değişme, toplumsal yapının değişmesi, yani toplumsal ilişkilerdeki değişme olduğuna göre, eğitimin bu anlamdaki değişmelerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Ancak, eğitim kurumunun, toplumsal yapı (toplumsal ilişkiler) üzerinde etkili olabileceği de bir gerçektir.

Eğitim;

1-Toplumsal değişmelerin aktarılması aracıdır.

2-Fertlerin, grupların ve topyekun toplumun, değişmelerin doğurduğu yeni durumlara intibak ettirilmesi aracıdır. Buna, toplumun yeni icat ve keşiflere alıştırılması da diyebiliriz.

3-Toplumsal değişmelerin gerektirdiği yeni insan tipinin yaratılması aracıdır.

4-Toplumsal değişmelerin gerçekleştirilmesi aracıdır " (Celkan,1989;93).

Eğitim-toplumsal değişme ile ilişkisinde, pratikte, yukarıdaki dört rol de gözlenebilmektedir. Sıralanan rollerden "toplumsal değişmelerin aracı" olarak görülmesi, kuramsal tartışmalarda en çok ele alınan yanıdır. Eğitimin toplumsal değişmedeki rolüne ilişkin olarak geliştirilen kuramlar, kabaca iki grupta ele alınmaktadır.

1.Eğitimi toplumsal dönüşümün nedeni olarak gören kuramlar ya da başka bir adlandırma ile klasik- liberal yaklaşım

2.Belli bir eğitim biçimini toplumsal dönüşümün sonucu olarak gören kuramlar ya da az gelişmişlik ve bağımlılık yaklaşımı (Balmir,1982;54-61 ve Köse,1993;89).

Bu iki gruptan birincisi, klasik liberal yaklaşım ile eğitimi toplumsal dönüşümün nedeni olarak gören kuramlar, "ekonomik büyüme kuramı", "modernist ve gelişimci kuram", "eşitlik için okullaşma yaklaşımı", "insani sermaye yaklaşımı" gibi adlarla anılır. Farklı isimlerle anılıyor olmasına rağmen, "klasik liberal yaklaşım eğitimi endüstrileşecek ve modernleşecek olan bir toplumda ihtiyaç duyulan güdü, yetenek, beceri ve kişilik özelliklerini geliştirici vazgeçilemez bir kurum olarak ..." (Köse,1993;90) tanımlama konusunda ortaktır. Bu yaklaşımın özünde, eğitimi toplumsal dönüşümde "neden" olarak görme anlayışı vardır.

Schumpeter, halkın daha büyük ümitlere kapılarak daha fazla başarı elde etmeyi arzu etme ve bunu özellikle eğitimden bekleme, bütün tabakaların şiddetli bir eğitim rekabetine girişmelerine yol açar (Kurtkan, 1972;121) derken; Mc Clelland, bireylerin başarı arzusu ile ekonomik gelişme arasındaki ilişkileri incelerken "başarı ihtiyacı"nın ekonomik gelişme ile atbaşı giden başlıca neden olduğunu ileri sürer (Kurtkan,1972;123-124). Bu iki görüş de kalkınma ya da modernleşme gibi ifade edilen toplumsal değişimde diğer maddi faktörler yanında "insani" yan incelenmektedir. Özellikle az gelişmiş ülkeler için önemi fazlaca vurgulanan insani faktörü biçimlendirmede ise, eğitim kurumu ön plana çıkmaktadır.

Modernist kurama göre, ekonomik ve sosyal gelişmenin sağlanabilmesi için modern dünyadaki ileri teknolojinin, modern ve rasyonel örgütlenme biçimlerinin, endüstriyel üretimi gerçekleştiren işgücü alışkanlıklarını ve bireyin kendisi, ailesi ve çevresi ile ilgili tutumların gelişmiş modern dünyadan transfer edilmesi ancak eğitilmiş bir elit tarafından gerçekleştirilebilecektir (Köse,1993;91).

Ekonomik ve sosyal gelişme ya da az gelişmiş toplumlar için toplumsal değişim anlamında modernleşme için gerekli olan modern teknik, bilgi ve tutumları benimsemiş olan eğitilmiş insanların önemli olmadığı ileri sürülemez. Ancak, uygun ekonomik ve toplumsal ilişkiler olmadan da, "modern toplum"a ilişkin bilgi, tutum veya alışkanlıkların anlamı da fazla olmayacaktır. Tıpkı, eşitlik için eğitim ya da okullaşma yaklaşımının, çıkış noktasının haklılık ve yerindeliğine rağmen, sonuçta eğitimin eşitliği sağlayıcı bir mekanizma olmayacağını göstermesi gibi.

Eşitlik için okullaşma yaklaşımına göre, endüstrileşmiş toplumun temel özelliği eşitlikçi ve demokratik olmaktır. Eğitimi demokrasinin temel taşı, okulu ise eşitlik yaratan en önemli toplumsal hareketlilik mekanizması olarak tanımlayan bu yaklaşıma göre, toplumsal eşitlik ile toplumda eğitim almış nüfusun oranı ve alınan eğitim düzeyi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bireylerin ekonomik ve diğer kazanımlarının almış oldukları

egitim bir fonksiyonu oldugunu ileri siren bu yaklasim, gelismis bir ulkede bile, ampr bulgularla desteklenmistir. Egitim, tek basina toplumsal esitligi saglayici bir mekanizma islevi gornemektedir (Kose,1993;91).

Egitikci kurumlarda anilan Pestalozzi, yoksullugu toplumsal adaletin olmayisina baglayan, kurdugu cocuklar kovu ile esitici bir akumu da baslatan, egitimi etkin degisin araci olarak goren onemli isimlerdendir. Dewey, okullarin toplumsal degismede ve yeni duzenin kurulmasında etkin bir payi olmasi gerekigini ileri surer, demokratik egitimin anamalcı duzen tarafından benimsenmesi gerekigini vurgular. Pestalozzi ve Dewey'in dusunmelerinden etkilenen Tonguc, egitimi yalnız kalkinmanin araci olarak degi ulusasma ve demokratikleşmenin araci olarak da gorur. Koy halkini egitim yoluyla canlandırma ummaktadir. Freire ve Carnoy gore de anamalcı sistemin degismesi ici basvurulacak en etkili yol, egitimdir. Onlara gore egitim yeni bir toplum bicimine gecme d kullanilacak en onemli aractir. (Balami,1982;56-58).

Insani sermaye yaklasimi ise, toplum ici ve toplumlara rasi refah duzeyindeki farkliliklari, insanlari egitimi icin yapilan yatirimlardeki degiskenlige baglamaktadi (Kose,1993;91). Toplumdaki gelir esitsizliklerini, okullaradaki dengelesizliklerin bi yansimasidir. Kisiler kendilerine yapacaklari egitimi yatirimlari, bireysel uretilenlerin arturarak daha ust gelir dilimlerine sigrayabilir. Toplum bakiimından ise, kisisel egitim yatirimleri oncelikle, genel olarak uretimin artmasi, ikinci olarak da gelir dagilimındaki dengelesizliklerin bu yolla en aza indirgenmesidir.

Goruldugu gibi, egitimi toplumsal donusumun daha dogru ifade ile degismenin araci olarak ele alan, cesitli gorusler bulunmaktadir. Baska bir grup gorus de, belli bir egitim bicimini toplumsal donusumun sonuc olarak ele almaktadir.

ikinci gruptaki belli bir egitim bicimini toplumsal donusumun sonuc olarak gorel kuramlar ya da diger adıyla az gelismislik ve bagimlilik yaklasimi, egitim-toplumsal degisim iliskisini tam tersinden okumaktadir.

Bagimlilik kurami, alt sınıflari uysallaştırmak için basvurulan onemli araclari, dinse asilama, carptilimis kitle iletim araclari kullanımı ve orgun egitim olarak goren yaklasim barndır. Althusser ve Foucault'un 'ideolojik devlet araclari' olarak nitelendigini bu ogele aracılığıyla kitleler üzerinde toplumsal denetim saglanmaktadır. Ozellikle egitimin toplumsal denetimi pekistirmede onemli bir payi vardır. Bu nedenle, bir egitim biciminin belli bi toplumsal sistemin urunu olarak, bu yapıyı degistirmek yerine tam tersine onu guclendirdigi ileri surulmektedir (Balami, 1982;59).

Toplumcu kuram da, bağımlılık kuramıyla yaklaşık aynı sonuca varmaktadır. Bowles ve Gintis'in yaklaşımlarına göre, ekonomik ve siyasal sistemde bir dönüşüm olmadığı sürece okul, eski sistemi değiştirmek bir yana, tam tersine, onun yaşamasını sağlayan bir kurum olarak işlev görür. Onlar, okulların bir yandan yoksullara toplumsal ve ekonomik başarı yolunu açan, öte yandan da hakça bir toplum oluşmasını sağlayan bir araç olarak tanıtılmasını ise, büyük bir aldatmaça olarak nitelemektedir (Balamir,1982;60).

Bağımlılık kuramı, az gelişmiş toplumların yaşamakta oldukları bunalımın nedenini, onların tarihin belli bir aşamasından bu yana merkezci batı kapitalizmine eklememesinde aramakta; bu bunalımın aşılmasında temel çözümünü ise, bu eklemleme ve bağımlılıktan kopuşta bulmaktadır. Bu yaklaşıma göre, az gelişmişlik, gelişmiş ülkelerin daha önce aşmış oldukları, gelişmekte olanların aşmaları gereken bir toplumsal aşama değildir; gelişmiş merkezci kapitalizmin büyüme ve gelişme sürecinde yaratılmış ve merkezin varoluşunun kaçınılmaz bir sonucu olarak ortaya çıkan durumdur (Köse,1993;92). Bu yaklaşımın az gelişmişlik olgusuna bu şekilde bakışı, toplumsal eşitsizliğin nedeni konusunda da, birinci gruptaki liberal yaklaşımlardan tümüyle farklı açıklamalar sunmalarını getirmektedir:

Ekonomik büyüme, endüstrileşme, kentleşme ve okullaşma oranlarındaki artışlar liberal yaklaşımlar tarafından az gelişmiş ülkelerdeki toplumsal eşitsizliği giderici temel ve en önemli faktörler olarak gösterilirken; bağımlılık kuramı bu ülkelerdeki toplumsal eşitsizliğin ekonomik dış bağımlılığı sona erdirmekle gerçekleştirebileceğini savunmaktadır (Köse,1993;94).

Eğitim-toplumsal değişme ilişkisinde; birinci gruptaki, eğitimin etkili bir toplumsal değişme aracı olduğu; ikinci gruptaki, eğitim kurumunun toplumsal değişmelerin sonucunda, toplumsal sistemi değiştirmek yerine, pekiştirmek üzere var olduğu görüşü, tek başına doyurucu açıklamalar sunmadığı, ilişkilerin belirli yönünü temele koyduğu için; "sentezci" yaklaşım benimsenebilir.

Sentezci yaklaşımı Balamir, şöyle dile getirmektedir: Toplumcu yaklaşımı benimsemiş olmakla birlikte, bazı değişiklikler getirmek girişimine, eğitimi edilgin bir üstyapı kurumu olarak değerlendiren yaygın anlayışın eksikliğini yol açtığını belirten Balamir, ayrıca "eğitim mi toplumu etkiler, toplum mu eğitimi" gibi bir öncelik saptama çıkmazına girmenin, bu ikisi arasındaki devingen ilişkiyi gizlediğini vurgulamaktadır. Eğitsel olmayan kurumlardaki (toplumsal, ekonomik, siyasal) dönüşüm toplumsal değişme için kaçınılmaz da olsa, yeni toplumsal ilişkilerin kültürel dayanağı, ancak eğitim sistemindeki köklü değişimlerle kurulabilir. Yeni bir toplumun oluşmasında gerekli olan maddi temelin

sağlam olması için, toplumsal, siyasal ve ekonomik değişme ile tutarlı olan yeni insan tipinin yaratılması gerekmektedir. Siyasal ve ekonomik sistemde gerçekleşen bir dönüşümün, eğitim sisteminde, kendiliğinden, aynı doğrultuda değişmeyi getirmemesi gibi; siyasal değişim içinde olmayan toplumlarda, eğitim kurumunun statükoyu koruyucu işlevleri yanında, toplumsal sistemin karşıtını geliştirebilme potansiyelini taşıması da önemlidir. Diğer yandan, eğitim sisteminde reform çabalarının, toplumsal değişmeyi başlatacak güçte olmasa bile, dönüşüme katkıda bulunacağı kuşkusuzdur.

Bu gerekçelerle "...eğitim sisteminin toplumsal yapıdan çıktığı kadar, eğitimin kendisinin de yadsınamayacak kadar önemli bir değişim aracı olduğu " Balamir (1982;61-63) in de ifade ettiği gibi, kabul edilmelidir.

Gerçekten de herhangi bir toplumdaki eğitim sistemini, o toplumun yapısının belirlediği çok açıktır. Ancak, eğitimin toplum yapısını etkileyebileceğini de kabul etmek gerekir. Ayrıca, salt eğitim kurumları ile toplumun işleyen düzeninin değiştirileceğini savunmak da olanaklı değildir. Değişen sosyo-ekonomik koşullarla eğitim kurumlarının da değişeceği gerçeği düşünülerek, köy enstitüleri ile ilgili olarak, şunlar belirtilebilir.

B- TOPLUMSAL DEĞİŞME VE KÖY ENSTİTÜLERİ

Sosyo-ekonomik yapının temel sorunları varolanlardan farklı, yeni eğitim kurumlarının gerektiği biçiminde bir anlayış değişikliğini getirmiştir. Eğitim anlayışındaki bu yenilik nedeni ile, yeni tipte eğitim kurumları ve yeni tip öğretmenler aracılığıyla ülke kalkınmasına katkıda bulunmak hedefi, köy enstitülerini ortaya çıkarmıştır. O halde, eğitim-toplumsal değişme ilişkisinde öncelikle köy enstitülerinin ortaya çıkışı, bir değişimin sonucudur.

Cumhuriyet'in köye yönelik politikalarının bir sonucu olarak köy enstitüleri, toplumsal değişimin sonucudur ama, hem değişimin aracı hem de değişimin koşulu olarak görülmüştür. Eğitim ordusu sayesinde, kırsal nüfusa ulaşmak, ekonomik etkinliklerinde, siyasal/ideolojik yönelimlerinde hemen her alanda onlara rehber olabilmek, üretken, rejime ve ilkelerine bağlı insanlar yetiştirebilmek amaçlanmıştır.

Cumhuriyet Türkiyesi'nde yerleştirilmeye çalışılan, "üstyapısal" öğelerden başlatılan toplumsal değişimin niteliği konusunda Kongar, şu saptamaları belirtmektedir (Kongar,1981;374-376):

Cumhuriyetin siyasal değişme sürecinin kuruluş dönemi, dört aşamada kavramlaştırılabilir. Birinci aşamada "tepki biçimlenmesi"nde, genel olarak, o günkü toplumsal ve ekonomik düzene karşı olan bir ideoloji -toplumsal ve ekonomik düzen, yabancıların etkisinde olduğu için emperyalizme karşı bir nitelikle- ortaya çıkar. Sınıfsal gelişmeler de görel olarak emekleme düzeyinde olduğundan, yeni ideoloji sahibi olan grup, ya yönetici seçkinlerin bir parçasıdır, ya da onlara çok yakındır. Geliştirilen ideoloji, Padişah egemenliğine ve emperyalizme karşı, halk egemenliğine dayalı, batıcı bir nitelik taşıyor; geliştiren ve savunan grup da, askeri bürokrasi biçiminde yönetici seçkinlerin bir kesimini oluşturuyordu. İkinci aşamada, "iktidarı ele geçirme", yeni ideoloji sahibi olan grubun iktidara gelişi olup, ancak bir devrim ya da bir kurtuluş savaşı yoluyla gerçekleştirilebilir. Düşmanın Anadolu'ya çıkması, siyasal düzene karşı da yönelen bir Bağımsızlık Savaşının başlaması için ortam yaratmış; devrimciler, eşraf ve ayan ile birlik olmuşlardı. Üçüncü aşama "uygulama" dır. İktidarı ele geçiren grup, kendi ideolojisine göre toplumu biçimlendirmeye başlar. Eski düzeni ortadan kaldırarak yeni düzene geçişte iki temel araç kullanılır: biri, yeni kurumların kurulması, ikincisi ise, yeni ideolojinin topluma aşılmasıdır. Türkiye'de CHP'nin altı ok ile belirlenen altı ilkesi, topluma aşılacak istenen ideolojik modelin öğeleridir. Bu ilkelerin temsil ettiği Atatürk Devrimleri, toplumu Batı modeline uygun olarak biçimlendirmek için yapılan kurumsal güdümlenmeleri oluşturur. Dördüncü ve son aşama "kurumsallaşma" olup, bu aşamada, yeni modele uygun olarak ortaya çıkan değişiklikler topluma mal edilerek kurumsallaştırılır.

Cumhuriyet'in kurulması süreci, üst yapısal bir değişmedir ve Atatürk Devrimleri'ne göre toplumsal yapıyı biçimlendirme çabası, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren gözlenmektedir. Kongar'ın belirttiği iki araç yeni kurumlar ve yeni ideolojinin topluma aşılması bu çabada kullanılmıştır. Her yeni ideoloji ya da düşüncenin elde etmek istediği genç nüfus, eğitim kurumlarındaki düzenlemelerle kazanılmak istenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumları bu anlamda düzenlemek, belki de en etkili yol olabilirdi. Birincil amaç olarak Cumhuriyet rejimin geniş kitlelere yayılması gibi bir amaç güdülmemiş olmakla birlikte, Köy Enstitüleri'nin de bu çerçevede değerlendirilmesi mümkündür.

Tonguç'un Canlandırılacak Köy'de belirttiği gibi (1939;22 ve 92), Cumhuriyet'in getirdiği yeni değerleri, prensipleri köylü vatandaşlar arasında yaymak ve onlara mal etmek gerekirdi ki, inkılap, kökleşebilsin. Parti programında ve eğitim politikalarında bu çaba gözlenmektedir. Köy Enstitüleri'nin doğuşunda, ülke koşullarının etkili olduğu çok açıktır. Ancak, ihtiyaç duyulan bu kurumların biçimlendirilmesinde "köy ihtiyaçlarına göre" olmanın yanında "yeni rejimin benimsetilmesi" de sözkonusudur.

Ülke nüfusunun büyük bölümünün yaşadığı kırsal yapının değiştirilebilmesi çabasında, eğitim kurumu aracılığıyla, bir yandan üretimin rasyonelleşmesi, verimin artırılması gibi hedeflerle tarımsal yapının iyileştirilmesi, bir yandan da Cumhuriyet ideolojisinin benimsetilmesi amaçlanmıştı. Yani, değişimin özel anlamlarından biri olan "gelişme" ve siyasal alandaki değişimin, "yeniliğin yayılması" amaçlanmış; Köy Enstitüleri, araçlardan biri olarak düşünülmüştür. Hatta Tonguç'un Canlandırılacak Köy'de işlediği gibi, köy kalkınmasının aracı, köyü canlandırmanın yolu olarak görülen köy enstitüleri, hem Cumhuriyet'in yaratmak istediği yeni kültürel, ulusal değerleri hem de gelişmeye (kapitalist gelişmeye) yol açacak oluşumları eğitim yoluyla benimsetme çabası olduğu için, değişimin koşulu olarak bile değerlendirilmektedir. Ancak, hemen belirtilmelidir ki, köyü ve köylüyü değiştirebilme amaçlanmıştı; köy enstitüleri kalkınmada araç olarak görülmüştü ama, değişimin nesnel koşulları, Türk köyüne kapitalizmin girişi ile gerçekleşmiştir. Eğitimin değişimdeki işlevi sınırlı kalmıştır, köyün ulusal kültüre ve ülkenin ekonomik yapısına katılmasında araç olarak işlev görebilmesi için, ekonomik yapının da dönüşüme uğraması (tarıma traktörün girmesi en önemli göstergesi) da gerekliydi.

Daha önce de belirtildiği gibi, "yeni bir toplumun oluşmasında gerekli olan maddi temelin sağlam olması için, toplumsal, siyasal ve ekonomik değişim ile tutarlı olan yeni insan tipinin yaratılması" gerekir. Köy enstitüleri, bu yeni insan tipini yaratabilmek üzere oluşturulmuştu. Eğitim anlayışındaki reformist yana, girilen önemli çabalara rağmen, toplumsal değişmeyi başlatacak güçte olamamıştı ama dönüşüme katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu katkı, her şeyden önce, eğitim anlayışındaki gerçekçilik, üretici insan yetiştirebilme çabası ile görülebilir. Eğitimin yaygınlaştırılması, Cumhuriyet'in ve ilkelerinin benimsetilmesi, yalnız köy okuluna değil köye göre öğretmen yetiştirerek hem eğitim alanında hem tarım alanında etkin kulma yoluyla köyü değiştirebilme amacı ile kurulması düşünülürse, toplumsal değişimdeki rolünün önemli olduğu görülecektir.

Ancak, hedeflenen kırsal yapının değiştirilmesi amacının, çok farklı yorumları da görülmektedir. Örneğin, K. Tahir, köyü değiştirme fikrinin, söylenmesine rağmen, amaçlanmadığını ileri sürmektedir: "...köyün değişmesi düşünülmediği gibi, çocukları değiştirmek de hiç düşünülüyor aslında... Yarım yırtık okuttuğumuz çocuklardan biraz dülgerlik, kaba demircilik, biraz nalbantlık, biraz duvarcılık, önemlice rençberlik istiyoruz!... Enstitülerde saflıkları bozulmadan yetiştirdiğimiz çocuklar, bin yıldır değişmeyen köyde ne yaparlar?... ana fikir, bugünkü köyün kendi kendine yeterli kalmasından ayrılamamıştır. Bugünkü köyün kendi kendine yeterliği demek, insan toplumunun sosyal işbölümü anlayışının en ilkel üretim çağında yaşamağa çabalaması demektir ki çıkan yoktur. Bugünkü

enstitülerde "öğrenciyi ezer gibi çalıştırmak" bir şartla başarılı olur, bütün memleket, belli bir amaca varmak için iş seferberliğine atılmışsa..." (Tahir,1991;152-156).

Bu görüş, köyün değiştirilmesinin değil, kendi kendine yeterli olmasının istendiğini ileri sürmektedir. K. Tahir'e , köyün değişmesi istenmediği gibi, köyü değiştirme konusunda görev verilen öğretmenlerin de

- yetiştirilme sürecinde verilenlerin nitelikleri ve
- kendilerinin nitelikleri

nedeniyle, köyü değiştirebilmesi mümkün değildir. Zaten, temel kitap olarak alınan 'Canlandırılacak Köy'ü de eleştirmektedir. Canlandırılacak Köy'ün ana prensibininin köy kaynağından bol bol alınacak "rejimşor" yetiştirmek olduğunu ileri sürmektedir. Onların karakterlerini bozmayacak müesseselerde yetiştirilmek istenmesinin de "değiştirmek kesinlikle sözkonusu değil" demek olduğunu belirtmektedir. Ancak, burada vurgulanması gereken önemli nokta, Köy Enstitüleri'nin Kemal Tahir'in dediği gibi, köylü çocuklarının karakterlerini, ilgilerini değiştirmemek gibi bir amacı olmadığıdır. Amaç, köylü çocukların yetiştikleri koşulları daha iyi kılabilmek için eğitilmeleriydi. Değişmenin önüne geçilebilmesi ya da değişmeyi durdurabilmek de zaten olanaksızdır. Kemal Tahir'in "değişmeyi durdurmasak da geciktirirdik epey", "köyün değişmesi işimize gelmez" biçimindeki cümleleri, CHP Genel Sekreterine söylemesi de dikkat çekici bir saptamadır. Köy Enstitüleri'nin köylüyü köyde tutmak gibi bir çabası olamazdı. Politik iktidarın, köylüyü köyde tutmak için, köye gerekli tüm alanlarda yeterli olacak elemanlar yetiştirmek amacı ile Köy Enstitüleri'ni açtığı da ileri sürülemez. Yapılmak istenen, geleneksel ilişki biçimlerinden (ekonomik, siyasal tutumlar anlamında) kurtulmuş, üretken, Cumhuriyet rejimini benimsemiş köylüleri yetiştirmektir.

Buradaki köyü değiştirmeme fikrine katılmak mümkün değildir. Ancak, toplumu dönüştürme amacını açık biçimde ön plana alan Cumhuriyet dönemi politika ve uygulamalarının niteliği üzerinde durulabilir. Atatürk'ün çeşitli nedenlerle sürekli vurguladığı 'çağdaş toplum' teması, değişme açısından hedeflendi. Çağdaş toplum olma yolunda gerekli olduğu düşünülen çeşitli devrimler de gerçekleştirilmişti, bu anlamda Latin harflerinin kabulü eğitime ilişkin olarak ilk akla gelen örnektir. Yönetim erkine sahip olan kesim, toplumu çağdaş kapitalist üretim ilişkilerini oluşturabilecek biçimde hazırlama çabasını, üst yapısal öğelerle başlatmış, devrimleri tabana yaymada da eğitimi etkin bir araç olarak görmüştür. Dolayısıyla 'köyü değiştirmeme' yi değil, toplumun tümünü değiştirebilmeyi amaçlayan yeni bir rejim sözkonusudur. Kuşkusuz bu amaca ulaşıp ulaşılmadığı da tartışılır. Ancak, köy enstitüleri için konu şu bakımdan tartışılmalıdır.

Eğitim kurumu olarak köy enstitüleri, çağdaş toplum olma yolundaki dönüşümde ne kadar önemli idi? Bu soruya verilebilecek yanıt: Köy enstitüleri, tek başına köy kalkınmasının aracı olamazdı. Toprak mülkiyeti, üretim ve bölüşüm mekanizması değişmedikçe, köy enstitüleri olsa olsa, eğitim anlayışı ve ilkeleri ile, yeni tutum, alışkanlık ve değerleri tanıtabilme, üretken bireyler yetiştirebilme gibi bir katkı sağlayabildi. Bunun dahi, köy enstitülerinin köy çocuklarını alıp köye göre yetiştirilmeleri nedeniyle mümkün olmadığı biçimindeki görüşlere de şu karşılık verilebilir. Değişme insanın temel özelliklerindedir. Üstelik sözkonusu değişme, belirli bir eğitim sürecinde ise, istendik yöndedir. Köy çocukları, köylerde yararlı olabilmek üzere yetiştirilecekse, kırsal kesime özgü bilgi ve becerilerin kazandırılması da doğaldır.

Her ne kadar Alatlđ da K.Tahir'in açıklamalarına benzer biçimde köy enstitülerinin kaynağını, "kastekli Bulgaryalı", Tonguç'un, dağ köylerinden, sulak ovoidan, bozkırın çorağından, kasaba yaşayışını bile tanımamışlar arasından bozulmamış köylü çocuklarından seçmesini, köylülüğünü kaybetmeyecek biçimde yetiştirilmesini eleştiriyorsa da (Alatlđ,1992;178), her olguyu ortaya çıktığı dönemin koşullarıyla değerlendirmek gerekir. Köy enstitülerinin kaynağı köy çocukları; verilecek eğitim kırsal kesime dönük olmalıydı. Ancak, bununla değişmeme/değiştirmeme gibi bir amaç olamazdı. Köylüyü köyde tutmak amaçlanmadığı gibi, köylünün toprağından kopmasına engel de olamazdı.

Toplumsal değişme ve köy enstitüleri konusunda yapılan birtakım spekülasyonlardan biri de şu konudadır. Köy Enstitüleri yaşasaydı, yurt dışına bu kadar işçinin gitmesine gerek kalacak mıydı, gecekondu sorunu doğar mıydı, üretken köylü, toprağından kopar mıydı sorularına da Yasa, şöyle yanıt verir:

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin gerek Avrupa veya başka ülkelerin içinde bulunduğu büyük sorunu çözecek güçte bir sistem olamazdı. Çünkü Türkiye bütün öteki dünya ülkelerinde olduğu gibi sanayileşme sorunundaydı. Türkiye sanayileşmeye yöneldiğinden itibaren, Köy Enstitüleri de o yapıyı değiştirecektir. Gene köylerden kentlere akın olacaktı, bu çok üniversal bir oluşum. Köy Enstitüleri bu oluşumu ne dengeleyebilecek ne de önleyebilecektir (Yasa,1990;107-108).

Yasa'nın vurguladığı gerçek, Kemal Tahir'in tezinin tersine, değişme/değiştirmeme konusundaki rolün öneminin fazla olmadığıdır. Köy Enstitüleri'nin kendileri zaten bir toplumsal değişmenin sonucudur, köydeki ilişkileri değiştirmek hedeflenmiştir. Ancak, sanayileşme, iç ve dış göç, tarımsal işgünün arta kalanının nereye yöneldiği gibi eğilimlere ilişkin bir değiştirmesi de sözkonusu olamazdı.

Bu ve benzeri tartışmalar çerçevesinde, köy enstitüleri ile ilgili olarak şunları vurgulamak gerekir:

-Toplumsal değişme olgusu, yalnızca eğitim kurumu ya da başka bir toplumsal kurum aracılığıyla değil, toplumsal ilişkilerin tüm boyutları ile gerçekleşir.

-Toplumsal değişmede temelinde insan ilişkileri vardır. Bu ilişkiler alt yapı ve üst yapı olarak ayrılırlar. İlişkilerin kalıpları, toplumsal olguları ya da kurumları belirler. Bu kurumlar din, ahlak,kültür, ekonomi, siyaset, eğitim gibi çeşitli alanlardaki insan etkinliklerini düzenler. Toplumu oluşturan bütün birim ve öğeler birbirleriyle devamlı bir etkileşim halindedirler. Her bir öğe, ötekilerini etkiler ve onlar tarafından etkilenir. Bu etkileme ve etkilenme zorunlu olarak bir ahengi ya da çatışmayı belirlemez. Bazı durumlarda bazı öğeler arasındaki etkileşim daha ahenkli olabilir (din ve ahlak) ; bazı durumlarda ise, öğeler arasında çatışma niteliği taşıyabilir (din ve laik eğitim) (Kongar,1981;270).

Özellikle Türkiye örneği düşünüldüğünde topluma aşılacak istenen tutum, değer ve alışkanlıklar ile var olan değerlerin tümüyle uyumlu olduğu söylenemez. Örneğin, eğitim kurumu için de böyledir. Eğitim kurumunun rolünü gerçekleştirebilmesi için diğer öğelerle kimi zaman çatışma da gerekmiştir. Özellikle kono insan yetiştirme, beşeri kaynakları istendik yönde biçimlendirme konusu ise, bu çatışma ya da otorite mücadelesi daha belirgin biçimde gözlenebilir. Köy enstitüleri ile köyde önder olabilecek tipte eleman yetiştirme amacı vardı. Başka bir ifade ile, Cumhuriyet yönetimi, ümmet toplumu yerine ulus toplumu oluşturma yolunda, öğretmeni sosyal-kültürel değişim aracı olarak görmüştür. Köye okulu öğretmeni kitap ve teknik bilgiyi sokmak istemişti. Bu çaba, "çağdaşlık" temasına yapılan vurgunun doğal sonucu idi. Toplumu dönüştürme amacıyla hedeflenen toplum modeline uygun eğitim verilmek istenmişti ama, ne kadar başarılı olunduğu konusunda, farklı görüşler vardır.

Örneğin, C.Meriç'e göre, köye tek kitap girebilmişti: Kur'an. Toprak adamı ancak cehennemden kurtulmak için okur. Kitap cennetin anahtarıdır. Öğretmen imamın yerini tutamaz, tutamayacaktır. Ona göre, öğretmen köye samimiyetsizliği, köksüzlüğü getiriyor. Köylü okuyunca, refahında bir değişiklik olmayacak, kitap hiç bir kapı açmayacak önünde (Meriç,1993;379-380). Ayrıca Meriç, okuma-yazma bilmeyenlerin (1965 yılında yazdığı bu yazısında) %70 olan oranının arap harfleri olsaydı %70 okuma-yazma bilenler biçiminde olacağını da ileri sürmektedir.

Oysa, din ögesini dışta tutmanın mümkün olmadığı gerçeğini vurgulayarak, köy enstitüleri ile köylüye köyde gerekli bilgileri öğretme çabasını daha yerinde değerlendirmek mümkündür. Köy okuluna, yalnızca okuma-yazma öğretmek üzere öğretmen göndermek yerine, köye yararlı çok yönlü elemanlarla hem okuma-yazmayı hem tarımsal bilgiyi sunma çabasında olmak ve eğitimi köy yaşamında etken kılmak köy enstitüleri ile gerçekleştirilmek istendi.

Okulların toplumsal merkezler, öğretmenlerin toplum kalkınmacıları işlevini gördüğü bu sistemde, Köy Enstitüleri toplumsal değişimin öncüleriydi (Gelen,1990;123) ya da "Türk toplumunun eğitim yoluyla değişmesini güden fikirler haklı olarak bunun imkansızlığını gösterdiği halde, ... Tonguç, bunun gerçekleşmesini sağlamağa çalıştı ve mümkün olabilecek bir ölçüde bunu gerçekleştirmeğe muvaffak oldu" (Kirby,1962;137) türünden değerlendirmeler yapıyorsa da; toplumsal değişimde, kısa vadede üst yapısal öğeler belirleyici olabilseler de uzun vadede ve genelde alt yapısal öğeler belirleyicidir.

Sonuçta, Türkiye ve benzer ülkelerin gelişme çabalarında, gözönünde bulundurulması gereken gerçek şu olmalıdır: hem çağın özelliklerine hem kendi toplumlarının içinde bulunduğu koşullara uygun bir eğitim anlayışı ile, hedeflenen amaçlarına insan faktörünü de hazırlamak zorunludur. Hedeflenen amaç bellidir: kalkınma. Kalkınma ise tek yönlü bir olgu değildir. Ekonomik ve kültürel alanda, toplumsal ilişkilerin tüm yönlerini kapsayacak biçimde gerçekleştirilecek bu değişimde, her ne kadar yenilik ve yaratıcılığı teşvik eden eğitim ve kültür politikasının oluşturulması oldukça önemli ise de, yalnızca eğitim kurumuna yüklenen bir görev olamayacağı bir gerçektir. Ancak, eğitim kurumuna düşen rolün önemli ve bu alandaki başarıların da anlamlı olduğunu vurgulamak gerekir. Bu çerçevede Köy Enstitüleri, eğitim anlayışı bakımından çağdaş ve toplumsal koşullara uygundu. Ancak, hedeflenen amaçlar ile gerçekleştirilebilir olma konusunda çok fazla iyimser olmak da zordur.

II- KALKINMA VE KÖY ENSTİTÜLERİ

Kalkınma çabasında olan Türkiye'de eğitimin yaygınlaştırılmasının taşıdığı önem, tartışılmaz. Her ne kadar kalkınma, ilk planda ekonomik kalkınma olarak anlaşılıyor, ekonomistler kalkınma ile ekonomik büyümeyi eş anlamlı kullanıyorlarsa da, kalkınma salt ekonomik alana özgü değildir. Kalkınmaya ilişkin şu tanımlama benimsenebilir:

Kalkınma, sadece insanların maddi ihtiyaçlarıyla ilgili olmayıp, onların sosyal koşullarında gelişmeler yapmak ve onların ümitlerinin gerçekleşmesiyle de ilgilidir. Kalkınma; sadece ekonomik büyüme değildir, kalkınma, ekonomik büyüme ve değişimdir. Böylece; geri kalmış ülkelerin liderleri, her alanda olumlu değişimler yapmaya çalışırlar. Eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, sanayi, tarım, bayındırlık hizmetleri, şehir planlaması ve kırsal alanlar bu değişmelerin kapsamına girecektir. Kısaca, bütün geri kalmış ülkeler yoğun bir değişme çabasına girmiş bulunmaktadır (Kaya,1977;9).

Bu çabada eğitimin rolü konusundaki görüşlere yer vermek gerekirse, işgücünün niteliği gündeme gelmektedir. Eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki, işgücünün niteliği konusunda belirlemektedir. Eğitimden beklenen, işgücünü ekonominin gerektirdiği niteliklerde yetiştirmesidir. Ekonomiden de eğitim alanındaki çabalar için uygun koşulları oluşturması beklenir. Ayrıca, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkide 'sonuç' niteliğinde olan bir başka önemli durum da, eğitim düzeyi ile ekonomik gelişmişlik arasındaki ilişkinin kurulmasıdır. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini saptamada kullanılan ölçütlerden biri de eğitim alanındaki sayısal göstergelerdir.

Az gelişmişlik olgusunun açıklanmasına yardımcı olan kistaslardan biri de eğitim düzeyidir. Günümüzde eğitimin işgücü arz ve talebi açısından taşıdığı önem gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle kalkınma sürecinde üretim faktörü olarak aktif bir rol oynaması sonucunda ekonomi ve eğitim birbirinden gitgide artan taleplerde bulunmaktadırlar. Diğer taraftan eğitimin 'toplumsal ve kültürel' tüketim ve üretim konusu olması, ekonomiler büyüdükçe eğitime olan ilginin de artmasına neden olmaktadır. Az gelişmiş ülkelerdeki eğitimin yapısının özellikleri ise,

- okuma-yazma bilmeyenlerin oranının büyüklüğü;
- mevcut eğitim kurumlarının nüfus artış hızının yüksekliği karşısında yetersiz kalması;
- kaynak dağılımının bozuk olması nedeniyle eğitim harcamalarının karşılanamaması gibi üç ana noktada toplanmaktadır (İlkin,1988;25).

Genel nüfus içindeki okur-yazar olmayanların oranı bakımından az gelişmiş ülkelerle gelişmiş ülkeler arasında önemli farklar vardır. Dikkate değer bir durum da ilköğretimdeki kız öğrenci oranında kendini göstermektedir. Gelişmiş ülkeler ilkokullarında yarı yarıya olan kız-erkek öğrenci yüzdeleri, az gelişmiş ülkelerde değişik sayılardadır (Tütengil,1984;43-44).

Az gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları önemli sorunlardan biri de vasıflı işgücünün yeterli düzeyde olmamasıdır. Bunun temelinde üretimde dönük, günün değişen iş ve

istihdam koşullarına uygun bir eğitim politikasının bulunmaması yatmaktadır (İlkin,1988;27).

Türkiye, az gelişmiş ülkelere ilişkin yukarıda -çok kısa - belirtilen özellikleri taşıdığı gibi; eğitim politikası arayışlarında, Cumhuriyet dönemi eğitiminde hep ayrı tutulan köy enstitüleri deneyimini - bir eğitim kurumuna göre çok kısa olan bir süre - yaşama geçirmiş ülkedir. Eğitimi kalkınmada araç olarak kullanmak isteyen bir ülkedir de.

Türkiye'nin eğitimle kurtulacağı ve bu eğitimin Batılı olması gerektiği düşüncesi, Osmanlı'dan gelir. Bu inanç Atatürk döneminde pekiştirilerek sürdürüldü. Yeni bir toplum yaratma çabası içinde, genç Türkiye Cumhuriyeti, eğitiminden büyük işler bekledi. Cumhuriyet eğitimi, Osmanlı'nın dinsel eğitimini ve onun etkilerini silmeyi amaçladı ama; siyasal olarak doğru ve zorunlu olan bu amaç, kültürel ve ekonomik olarak büyük bir anlam taşımıyordu. Çünkü, Osmanlı'nın Batı boyunduruğuna girmesinin nedeni eğitimin yetersizliği değildi. Yetersizlik teknolojiydi. Teknolojik yetersizliğin asıl belirleyici kısmı, ekonomik yetersizlikti. Cumhuriyet tarihinde topluma teknoloji aşlamaya yönelen eğitim atılımı Köy Enstitüleri, eğitim yoluyla köyün değiştirmeye yönelik bir deneme idi (Kongar, 1983;82-83).

Ancak, bu denemenin bir yapı değişikliği yani kalkınma sürecinde ne ölçüde etkin olabileceği de tartışılmalıdır. Hemen belirtilmelidir ki, teknolojik ve ekonomik yetersizliğin giderilmesi, eğitim kurumunun başaramayacağı bir iştir.

Burada İlhan'ın eleştirilerini iletmekte yarar vardır: Türkiye'nin en önemli yanlışlarından birisi, kalkınmayı kültür sorunu sanması; iktisatçı, mühendis, teknisyen kadrolarına ağırlık verecek yerde, ha bre öğretmen üretmesidir. İdealize edilen köy öğretmeni tipi, üstyapısal kalkınma hayalini temsil edip durmuştur. Oysa, UNESCO'nun araştırmaları, sağduyu ile hepimizin bulabileceği bir gerçeği şaşmaz biçimde kanıtıyor: Gelişmekte olan ülkelerdeki kültür seferberlikleri, sadece kültür planında kaldığı sürece, özlenen sonuçları vermiyor. Kültür seferberliklerinin, arzu edildiği gibi sonuçlanabilmesi, ancak aynı zamanda ciddi sanayileşme programlarının uygulanmasıyla mümkün olabilir. İlhan'a göre, 1940 kültür seferberliğinde alfabe sökenlerin çoğu, zamanla öğrendiklerini unutmuşlardır. Kapalı köy ekonomisinde, okuma-yazmanın uzun boylu yeri olmadığını vurgulayan İlhan, İsmet Paşa'nın köy köy okul açtırıp, öğrencilere mandolin çaldırmaya heveslenecek yerde, bölgenin kalkınması için gerekli fabrikaları kurdursaydı, seçimlerden gönlünce sonuçlar alacağını da belirtmektedir (İlhan,1986;80-82). İlhan'ın 'kültür, eşdeğerli ekonomik kalkınma aşamasına ulaşmış toplumların ihtiyacıdır; kültürü yaygınlaştırmak, cahilliği yok etmek çabaları, mutlaka altyapısal kalkınma programlarıyla atbaşı

yürütülmelidir' şeklindeki vurgusuna katılmamak mümkün değildir. Kültürel kalkınma olarak adlandırılan bu çabalardan çok şey beklendiği ve bunların gerçekleştirilebilirliğinin abartıldığı belirtilebilir. Ancak, göz önünde bulundurulması gereken önemli nokta da, her dönemi, kendi koşulları içinde değerlendirmektir. Kültür seferberliği döneminde sanayileşmenin gerçekleştirilebilmesinin mümkün olup olmadığı sorusu da burada önem kazanmaktadır.

Güngör, iktisaden geri kalmış pek çok ülkenin uzun zaman kapıldığı ve hala kurtulamadığı heyecanı şöyle ifade etmektedir: 'Yaygın bir ilk tahsil kalkınma için şarttır'. Okuma-yazma kampanyalarının bir adının da cehaletle mücadele kampanyası olması ve bu kalkınma manivelasının başında da ilkokul öğretmenin bulunması nedeniyle, bizim eğitim sistemimizin çok uzun yıllar ilkokul öğretmeni yetiştirme fikrine öncelik tanıdığını belirten Güngör, bu fikrin adeta tutku halini aldığı bir devirde 'Köy Enstitüleri' açıldığını ve enstitülerin eğitim, öğretim, öğretmen ve kalkınma anlayışı bakımından tipik olduğunu ileri sürmektedir. Buralardan yetişen çocukların köylere giderek inkılabı sadece sözle değil, gerçek bir kalkınma ile kökleştirecekleri düşünülüyordu Enstitü mezunu öğretmenler köylerde hem çocukları okutacaklar, hem de meslek okullarında yetişen teknisyenlerin yaptığı işleri yapacaklardı; sonuç, fiyasko oldu (Güngör,1982;64-65). Güngör, eğitim ve kalkınma anlayışının değişmesi gerektiğini de ileri sürmektedir. Türkiye'nin kalkınmasında neye ve kimlere öncelik verileceği, kaynaklar sınırlı olduğu için önemlidir; tercih şimdiye kadar hep umumi tahsil lehindeydi ve herkesin ilkokuldan geçmesi ve okur-yazar oranının yüzde yüze çıkarılmasıyla ülkenin kalkınacağı zannedildi diyen Güngör'e göre, bu düşünce ile öğrenciye öncelik verilmesini getirmiştir. Oysa, öğretmen meselesinin daha fazla önemi vardır ve öğretmen yetiştiren okullarda üniversite dengi eğitim yapılmalıdır (Güngör,1982;67).

Turhan da, memleketin kalkınması için 'birinci sınıf ilim adamları'nın oluşturacağı bir kadronun gerekliliğini; bu kadro olmadan ilk tahsilin bir anlam taşımayacağını; ilk tahsil seferberliğine maddi ve manevi bakımdan imkan olmadığını belirtmektedir (Turhan,1974;88). İlk tahsilin, yalnız başına bir memleketin kalkınmasında önemli bir rol oynamayacağını belirten Turhan, ilk tahsilin gerçekleşmesine mani olan amilleri de şöyle açıklamaktadır: Evvela, memleketin mali vaziyeti, maddi bakımdan buna imkan vermemektedir. ... Bir memlekette umumi ilk tahsili gerçekleştirebilmek için maddi-mali bakımdan olduğu gibi, manevi bakımdan da hazırlıklı olmağa ihtiyaç vardır; yani, bir milletin bu nevi bir teşebbüse girişmeden evvel muayyen bir iktisadi ve ilmi seviyeye erişmiş olması şarttır. Bunlardan anlaşılıyor ki, umumi ilk tahsil, hiçbir müllete bu iktisadi ve ilmi seviyeye takaddüm edip (önce gelip) onu hazırlamamış, bilakis ondan sonra gelerek yavaş

yavaş tahakkuk etmiştir. Hakikatte umumi ilk tahsil, bütün Garb memleketlerinde ancak bu tarzda gerçekleşebilmiştir (Turhan,1974;92 ve 96).

Turhan'ın ve Güngör'ün vurguladıkları ilk tahsilin yaygınlaştırılmasının kalkınma çabası için fazla önemli olmadığı , özellikle de ekonomik kalkınma sonrasında bunun yavaş yavaş kendiliğinden gerçekleşeceği doğrudur. Ayrıca, bu tür eğitim seferberliklerinin mali/ekonomik koşullarla ve yeterli sayıda yetişmiş elemanla gerçekleşebileceği de görülmektedir. Ancak, köy enstitülerinin ne kadar başarılı oldukları bir yana, yukarıda belirtilen görüşler çerçevesinde, koşullar gözönünde bulundurularak kurulduklarını belirtmek mümkündür.

Ekonomik kalkınmadaki rolü tartışılan eğitim kurumu, ekonomik koşullardan etkilenir. Ekonominin eğitime etkisi yalnızca eğitim yatırımları alanında değildir. Russell'ın (1981;141) da, belirttiği gibi, her şeyden önce, bir devletin ekonomik koşullarına göre eğitime harçayabileceği para miktarı değişir. Bu ekonominin eğitim üzerindeki etkilerinden ilk akla gelendir. Her ne kadar, okur-yazar olanların becerilerinin artması, verim artışına yol açacak teknik eğitim, bilimsel öğretim ve araştırmanın gelişmesi gibi üretkenlikle doğrudan ilişkili sonuçlar doğursa da eğitim, önce belirli harcamaları gerektiren kurumdur. Azgelişmiş ülkelerde, ulusal gelirdeki düzeye bağlı olarak, eğitime ayrılan payın fazla olmaması önemli bir noktadır.

Köymen, 'İktisadi ilerlemede eğitimin görevi' konusunda şunları sıralamaktadır:

1) Sosyal ilerlemede eğitimin başlıca görevi her insana cemiyet içindeki iş bölümünü isabetle buldurmaktır.

2) İktisadi ilerlemede eğitimin bir görevi de cemiyet içindeki yerini ve rolünü bulmakta yalnız ferde değil, topluma da yardım etmektir. Her köy mensup olduğu köyler çevresinde ve memleket bölgesinde kendi en iyi yapabileceği işi bulabildiği takdirde ki hem kendisi ilerler ve refaha yükselir, hem de memleketin ilerlemesine yardım eder.

3) Eğitimin iktisadi ilerlemede yapacağı diğer işler de ümmiliği gidermek ve meslek bilgisi vermektir. Okumuşluğu olmayan, meslek bilgisi öğrenmeyen ve bunu mütemadiyen okuyarak arttırmayan insanların bugünkü iktisadın çetin şartları içinde muvaffak olmaları güçtür.

4) Eğitimin bir görevi de iktisat bilgisini bütün memlekete yaymağa çalışmak, eski durgun iktisat devrinin kalıntılarının silinmesine ve yerlerine hareketli iktisat düzeni kavramlarının yerleşmesine yardım etmektir (Köymen,1966;112-113).

Az gelişmiş ülkelerde, Köymen'in sıraladığı görevlerden üçüncü ve dördüncüsü çok önemlidir. Dünyadaki toplumların önemli bir bölümünün, kalkınmakta olan toplumlardan olduğu bilinmektedir. Kalkınma, endüstrileşme ile özdeş tutulmaktadır. Ekonomik kalkınma da tarım toplumundan endüstri toplumuna, durgun toplumdaki hareketli topluma geçme süreci anlamındadır. Bu süreçte eğitimin rolü ve önemi konusunda, öncelikle kalkınma sürecinde insan faktörünün yeri nedir sorusuna cevap verilmesi gerekir. Kalkınma çabasında olan toplumlarda nüfusun ekonomik ve sosyal nitelikleri önemli bir öğedir. İşgünün önemi, kalkınmayı geciktiren, ekonomik, sosyal ve siyasal yapının zayıflığından doğan engellerin giderilmesinde ve verimliliğin artırılmasında ortaya çıkmaktadır. Özellikle, toprak vb. gibi diğer üretim faktörlerinin sınırlı olduğu toplumlarda işgücünün niteliği ve verimi önem kazanmaktadır.

Kısaca "nüfusun miktarı, karışımı ve sosyo-kültürel özellikleri iktisadi kalkınma hızının ve gelişme seviyesinin belirleyici temel unsurlarıdır . Ralph Linton' un deyişiyle kültürel ve sosyal unsurlar iktisadi gelişmeyi önleyecek veya geciktirecek şekilde etkili olabilmektedir" (Serin,1972;160).

Klasik liberal yaklaşıma göre eğitim; endüstrileşme ve gelişme sürecindeki bir toplumda, aşağıdaki işlevleri yerine getirir (Köse,1993;90):

1. Eğitim düzeyi ve standartları yüksek nüfusa sahip toplumlar daha çok yatırım ve istihdam imkanlarına sahiptirler.
2. Yatırım ve istihdam imkanları yüksek olan ve çeşitlilik gösteren toplumlar kaynaklarını daha verimli kullanırlar.
3. Kaynaklarını daha verimli kullanan toplumlar, ekonomik büyüme ve gelişme sürecinde daha hızlı yol alırlar.
4. Bir toplum ekonomik olarak büyüdükçe, bu toplumda üretilmiş olan refahın toplumsal nüfusa yayılma olanağı daha çok artar.

Eğitim, özellikle bu yaklaşımda, bütün (ekonomik, toplumsal, yönetsel ve siyasal) gelişmeler için bir ön şart olarak düşünülmektedir. Eğitimin kalkınma sürecinde yerine getirdiği işlevlerin, ekonomik gelişmeyi sağlamadaki rolü, ekonomik kalkınma-eğitim ilişkisini önemli kılmaktadır. Eğitim, 'uygun insan' yetiştirebilmesi ile bu önemli role sahip olmaktadır. Toplumsal değişimin gerektirdiği niteliklere uygun insan yetiştirebilmesi ise,

insanların sahip olacakları beceriler ile başlayıp tutum ve davranış kalıplarına kadar çeşitli özellikleri gerektirir.

Kalkınmanın gerçekleşmesinde doğal kaynaklar ve kapital gibi ekonomik unsurların kullanılması insan becerisine bağlıdır ve bu beceriyi insana eğitim kazandıracaktır. Bir ülkenin ekonomik kalkınması; o ülke halkının, kişisel ve toplumsal gelişmesine sıkı sıkıya bağlıdır. Eğitim yoluyla kişisel ve toplumsal davranışlar geliştirilirken, kalkınmanın amacına uygun olan yeni değer yargıları, ekonomik kalkınmayı hızlandırmak bakımından, son derece önemlidir (Kaya,1977;11).

Kalkınmanın gerçekleşmesinde, insan faktörünün olumlu katkıları eğitim kurumu ile mümkün olacaktır. Kaya (1977;11-13), eğitim kalkınma ilişkisini kuran görüşleri tanıtmaktadır:

Harbison'a göre, kalkınma, süratle bulunan yeniliklerin meydana getirdiği bir değişikliktir. Yeni fikirler bulmakta ya da bu yenilikleri uygulamakta başarısız olan bir ülke kuşkusuz, günümüzün kalkınma yürüyüşünde geride kalır. Başarılı bir kalkınma, bir toplumu değişim bilincine kavuşturmaya dayanır.

Coleman, okuma-yazma bilenlerin ve ilkokula kaydolan çağ nüfusu oranı gibi, eğitimle ilgili iki ölçüt kullanarak siyasal sistemleri sınıflandırmaktadır. Eğitim yönünden gelişmiş olan ülkelerin özgürlükçü demokrasiyi sağlıklı sürdürebildiklerini ve otoriter sistemlerin, askeri müdahalelerin ancak, eğitim bakımından geri olan toplumlarda geçerli olduğunu göstermektedir.

Papi'ye göre eğitim;

- a. Kişileri, yeni icad ve keşifleri daha kolay kabul eder hale getirir.
- b. İşgücü için gerekli potansiyeli sağlar, makinalaşmayı geliştirir.
- c. Üretim tekniklerinin avantajlı bir biçimde birleştirilmesini sağlar.
- d. Yeni teknik buluşların gecikmeden uygulanmasını sağlar.
- e. Hem ülke içinde, hem de uluslar arası alanda, işgücü ve teşebbüs kabiliyeti hareketliliğini geliştirmekte etkili olur.
- f. Teknik, ekonomik ve siyasal kararlar verme durumunda olan sorumlulara, gerekli bilgi ve beceriyi kazandırarak, onların tehlikeli ve yanlış kararlar vermesini önler.

Adam Smith, etkili bir devlet düzeninin yaygın kültür ve eğitime dayandığını ileri sürmüş, eğitimi modelinin ortasına yerleştirmiştir. Ricardo ve Malthus da, eğitimi, aile

planlamasını sağlayacak olan alışkanlıkların kişilere kazandırılmasında bir araç olarak görmüşlerdir.

Schultz, eğitime yatırılan paraların üretimde büyük artışlar meydana getirdiğini; eğitimle ekonomik gelişme arasında, doğru orantılı bir ilişki olduğunu ileri sürer. Galbraith, eğitimi, sanayi ve tarımsal gelişmeleri sağlamada vazgeçilmez bir etken olarak görür. Ona göre, dünyanın hiç bir ülkesinde eğitilmiş olup da tutucu, eğitilmemiş olup da reformist olan köylülere rastlanmadığından, eğitim, oldukça verimli bir yatırımdır.

Komünist ekonomiler de, eğitim-kalkınma ilişkilerini araştırmışlar, bilgisizliğin yok edilmesi, zorunlu ilköğretim ve teknik öğretimin kültür devrimi için ön şart olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Ancak, eğitim ile toplumsal kalkınma arasında ilişki kuran bu kuramların eleştirilmesi gereken kimi yönleri vardır:

Bu görüşler eğitimsel gelişmişliği toplumsal gelişmişliğin güvencesi saymaktadır. Kuşkusuz toplumsal gelişimin ölçütlerinden biri de eğitim yatırımlarının ve düzeyinin yüksekliğidir. Eğitim toplumu etkileyebileceği gibi, toplumdan da etkilenebilir. Bu bakımdan eğitim ile toplumsal düzen arasında zamandan ve mekandan bağımsız bir neden-sonuç ilişkisi kurmak sakıncalıdır. Bizim demek istediğimiz, eğitim düzeyi ile toplumsal kalkınma arasında özelden bir koşutluk olmayabileceğidir. Cumhuriyet döneminde eğitim yatırımları toplumsal değişmeye bir ölçüde katkıda bulunmasına karşın umulan siyasal, kültürel ve genelde toplumsal gelişmeyi sağlayamamıştır (Sağ,1990;9-10).

O halde eğitim kalkınma ilişkisi ve bu ilişkide işgücünün önemi abartılmamalıdır. Tıpkı, eğitim kurumunun kalkınmada alabileceği görevin önemine rağmen sınırlı olması gibi, işgücünün niteliği de ekonomik etkinlik için önemli ama, üretim faktörlerinin tümü ile anlamlıdır.

Kurtkan, 'Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları' nda, köyün ekonomik ve kültürel bakımlardan kendi içine kapalı bir cemaat halinden çıkarak cemiyetin bütünü ile kaynaşmış bir duruma geçebilmesinin dört şartı gerektirdiğini hatırlatarak, bu şartların tamamen veya kısmen gerçekleşmemiş olduğu bölgelerde, eğitim yoluyla bir kalkınma hamlesinin yapılabilmesinin ümit edilemeyeceğini ileri sürmektedir. Bunlar,

- köy dışında bir piyasanın ve pazarlama imkanlarının teşekkül etmiş olması,
- köyü piyasaya bağlayacak bir transport şebekesinin mevcudiyeti,

-köyün piyasa ile alaka kurabilmesine imkan verebilecek kadar bol tabii kaynaklara ve tabii potansiyele sahip olması,

-kredi ve teçhizat gibi şehir menşeli girdileri köye eriştirecek bazı mekanizma ve teşkilatın da mevcudiyetidir.

Kurtkan'a göre, bu sıraladığı şartların tam manası ile semereli sonuçlar vermesi için de eğitim tedbirlerinin alınması gerekir. Sonuçta, Kurtkan'a göre, "kısmen kendi içine kapalı köylerin hakim olduğu bölgelerde ananevi sektörün modernleştirilmesi hususunda eğitimin belli başlı rolü, zirai produktiviteyi arttırması dolayısıyla bahis konusu edilebilir. Fakat, böyle bir inkişafın vuku bulması halinde, bu bölgeler halkının zirai mekanizasyon ve ziraatte produktivite artışı dolayısıyla kısmen işsiz kalmaları yine de kaçınılmaz bir netice olarak ortaya çıkacaktır. Gelişmiş ülkelerde de istihsaldeki ve milli gelirdeki büyük artışa rağmen iş gücü içinde zirai iş gücünün nispeti devamlı surette azalmaktadır. Bu bakımdan sosyal yapı itibarile daha ziyade cemaat karakteristiği gösteren, ananevi sektörün hakim olduğu bölgelerde eğitime tabi tutulacak olan nesillerin yetiştirilmesi problemi dikkate alınırken zirai eğitime lüzumundan fazla ağırlık verilmesi büyük bir hata teşkil edecektir" (Kurtkan,1972;92).

Kurtkan'ın belirttiği bir başka konu da köy bölgelerindeki genç nesillere ne okutulacağını tayin ederken dikkat edilecek hususun, nüfusun ne kadarının halen ziraat bölgelerinde yaşamakta olduğu değil, fakat ne kadarının buralarda yaşaması gerektiği hususudur. Bugün yapılan eğitim yatırımlarının bir müddet sonra fonksiyonsuz tahsilli fertlerin ortaya çıkmasına sebep olması istenilmiyorsa, köy bölgelerindeki okulların bir kısmının ziraate yönelmesi, çoğunluğunun sınaie ağırlık vermesi gerekir (Kurtkan,1972;94).

O halde, kalkınmayı hedefleyen eğitimin taşıması gereken içerik de uzun vadeli planların gerçekçi yapılabilmesi veya yararlı olabilmesi için üzerinde önemle durulacak noktalardandır. Kalkınma sürecinde yararlanılacak işgücünü eğitim sorunu, nasıl eğitim sorunundan ayrı düşünülemez.

Az gelişmiş, gelişmekte olan milletler, sosyo-politik yönden geri kalmışlıklarını kabul etmekte ve bir yüzyıl içinde başarılacak ekonomik kalkınmayı, on ya da yirmi yıla sığdırmaya teşebbüs etmektedirler. Bu milletler, halihazırda kalkınmış olan ülkelerin tecrübelerinden yararlanmak suretiyle hızlı bir kalkınmayı gerçekleştirebileceklerini ümit etmektedirler. Maddi kaynaklarını geliştirmenin en kestirme yollarını ararken, aynı zamanda ihtiyaç duyulan insan gücünü mümkün olan en kısa zamanda yetiştirecek olan eğitim kalkınması yatırımları ile de ilgilenmektedirler. Bir bütün teşkil eden kalkınma eğitimi,

eğitime yapılan yatırımlarda dikkatli olma gayretlerinin bir sonucudur. İdeal olarak, eğitimin, toplumun politik, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarına göre gelişmesine öncelik verilmelidir (Lauwerys,Varış ve Neff,1971;209).

Berkes'e göre, kalkınma çabası içinde olan bir çok geri kalmış memlekete nazaran büyük bir nimet olduğu Asya memleketleri görüldüğü zaman anlaşılan Kemalist devrimin ilk işlerinden biri olan ğretimin Birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat) kanunu ile eğitim modern bir hale sokulmak istenmişti. Türkiye böyle bir nimete hazırdan sahip olduğu halde, btnl kalkınma planından mahrum olma yüzünden emeklerin çoğu boşuna gitti. "Eğitim gelişimi, kalkınma programına ve hedeflerine aykırı bir yönde gitti. Eğitim siyaseti hiç bir zaman ekonomik kalkınma hedefleri ile ahenkleştirilemedi. ... Ulusal kalkınma ile ilgisi olmayan kendi aleminde bir okur-yazarlık, okutulanı belleme ve kültürlülük işi olarak kaldı. Bu şekilde düşünülünce eğitim, pahalı kalkınma ve savunma masrafları altına giren geri kalmış yani fakir bir ulusun kaldıramayacağı kadar pahalı bir iştir. Halbuki, eğitimde devletçiliği ekonomik kalkınma planı ile ilmikleme suretiyle adeta kendiliğinden finanse etmek mümkündü. Köy Enstitüleri bu fikirle ve bunu telafi etmek üzere doğdu ve bunun mümkün olduğunu gösterdi fakat çok geçmeden bütün gerici kuvvetler ... yok ettiler" (Berkes,1965;120-121).

Berkes'in bu yaklaşımını, Kirby'de de görmek mümkündür. Kirby (1962;133), eğitimin ulusal kalkınmada bir manivela gibi görüldüğünü belirtir. Kirby'e göre, eğitimi Türk toplumunun modern toplum haline gelişinin manivelası olarak kurma ve kullanma yolunda, bulunmuş yol olan Köy Enstitüleri, bu toplumsal geçişin niteliğini en iyi kavramış olan Kemalizmin prensiplerine dayanılarak bir yandan batı uygarlığını anlama, diğer yandan da bu uygarlığa geçişin yollarını, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre bulma fikrinin bir zaferidir (Kirby,1962;7).

Tonguç'un raporlarında ve yazılarında ' yeni bir eğitim' ve 'yeni bir ğretmen tipi' ile, eğitim ve kalkınma ilişkisini vurguladığı görülmektedir.

Köy Enstitülerinin kurulduğu yıllarda, ülkenin genel durumuna bakıldığında, toplumsal yapının geriliği, çarpıcı biçimde gzlenebilmekteydi. Hedef, ağdaş toplumların gelmiş oldukları seviye olarak belirlenmişti. Kısaca, kalkınma çabası içine girilmişti. Gerek ekonomik, gerekse sosyo-kültürel nitelikler bakımından hedeflenen kalkınma çabası ile eğitim ilişkisi, Köy Enstitüleri açısından şöyle ifade edilebilir:

Eğitim, kalkınmanın aracı olarak görülmüştür. Eğitim aracılığıyla, ihtiyaca göre eğitilmiş bireyler yolu ile, kırsal yapının kalkındırılması hedeflenmişti. Türkiye'de geleneksel

tarımsal yapıdan kurtulabilmenin, köyü canlandırabilmenin yolu olarak görülen Köy Enstitüleri olgusu (hem ülke nüfusunun büyük bir kısmını oluşturan köylüler hem de öğretmenlerin niteliği bakımından), insan faktörünü kalkınma amacı için değerlendiren bir çabaydı. Ancak, bu çabanın köyü canlandırabilme veya kırsal yapının kalkındırılması bakımından ne oranda başarılı olabildiği tartışılırdır.

Örneğin, Gediklioğlu'na göre, "gerçek manada köyde değişiklik, canlanma ve kalkınma, hangi alanda olursa olsun, bir kaç idealistin halledeceği bir dava değildir. Hatta, yalnız başına eğitim ve öğretim alanı dahi böyledir " (Gediklioğlu,1949;105-106). Gerçekten de, köydeki gerçek değişiklik yani kalkınma için, idealist öğretmenler yeterli olamaz. İdealist köy öğretmenlerinin köyde verecekleri yeni değer ve alışkanlıkların yerleştirilebilmesinin başka uygun koşulları da gerektirdiği bilinmektedir, öncelikle de ekonomik koşulları.

Türkdoğan, Türk köyleri ve bazı Latin Amerika köyleri üzerinde yapılan eğitim alanındaki çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar çerçevesinde şunlara değinmektedir. Eğitimin gelişmeyi temin etmedeki rolünün bilgiye dayanmasından çok 'görgü' ile ilgisi vardır. Bu bakımdan, görgü fonksiyonunun genel bilgiden ve enstrümental bilgiden ayrı tutulması zorunluluğu vardır. Enstrümental bilgi, köylünün doğrudan doğruya üretimini artırmasını sağlayan bilgilerdir. Toplumsal kalkınma sürecinde temel eğitim ile, okuyup yazmanın etkisi doğrudan olmayabilir. Okur-yazarlık ile enstrümental bilgi arasında bağ olmadığını aktaran Türkdoğan'a göre, önemli olan eğitimin davranışsal yapıda değişimler meydana getirecek şekilde değerlendirilmesidir. İlkokul eğitimi ile, Köy Enstitülerinin köy kalkınmasında istenilen başarıyı sağlayamamasının temel nedenleri de burada yatmaktadır (Türkdoğan,1977;241-242).

Türkdoğan'ın belirttiği gibi, davranışsal yapıda bir değişim yaratamaması, köy enstitülerinin köy kalkınmasında istenilen başarıya ulaşamamasının nedeni olarak yorumlanabilir. Ancak, belki daha önemli olan, davranışsal yapıda değişiklik yaratamamasının nedenleridir. Köy Enstitüleri, her ne kadar yalnızca okuma-yazma ve ilkökul düzeyinde genel bilgi verecek kurumlar gibi düzenlenmedi ise de, köyde gerekli olabilecek çeşitli bilgileri vermeleri (demircilik, dülgerlik vb.) ile köyün kalkınmasında ne ölçüde etkili olabilirdi sorusu önemlidir.

Köy enstitülerinin kurulduğu yıllarda, toplum tarım toplumunun özelliklerini gösteriyordu. Köy enstitüleri de köyde gerekli mesleklere yönelik bir program oluşturmuştu. Ancak, kalkınma çabasında sanayileşmenin önemi çok açıktır. Bu çabada eğitim kurumunun ve 'yeni tip'teki öğretmenlerin rolünün sınırlı olduğu da hemen belirtilmelidir. Toplum

yapısında köklü ve önemli dönüşüm anlamındaki kalkınmanın hem ekonomik yapıda hem davranışsal yapıda değişme demek olduğu ve bunu da eğitim kurumunun sınırlı ölçüde etkileyebileceğini vurgulamak gerekir.

III- KEMALİZMİN İLKELERİ VE KÖY ENSTİTÜLERİ

Öncelikle, Atatürk'ün eğitime verdiği önemi, tartışmaya gerek yoktur. Henüz savaş yıllarında, Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde (15 Temmuz 1921), "idarenin derin ihmalinin devlet yapısında oluşturduğu yaraları tedavi için harcanacak emeklerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda göstermemiz lazımdır" diyen M.Kemal, milli davamızın gelişmesi için milli eğitime ve öğretmenlere düşen görevin önemi ve bunun gerçekleşeceğine olan inancını da dile getirmektedir: "Silahla olduğu gibi dimağı ile de mücadele mecburiyetinde olan milletimizin birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur" (Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler:1946;3-5).

Daha Cumhuriyet'i ilan etmeden, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki konuşmasında M.Kemal Atatürk'ün aşağıda yer verilen cümleleri ise, köy enstitüleri uygulaması için anlamlıdır:

"Terbiye ve tedriste tatbik edilecek usul, malumatı insan için fazla bir süs, bir vasıtai tahakküm yahut medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden ameli ve kabili istimal bir cihaz haline getirmektir.

Ameli ve şamil bir maarif için hududu vatanın merakizi mühimmesinde asri kütüphaneler, nebatat ve hayvanat bahçeleri, konservatuvarlar, darülmesailer, müzeler ve sanayii nefise meşherleri tesisi lazım olduğu gibi, bilhassa şimdiki teşkilatı mülkiyeye nisbetle kaza merkezlerine kadar memleketin matbaalarla teşhizi icabetmektedir. Bütün bu güzel şeylerin biran içinde vücuda getirilmesi gayri mümkün olmakla beraber mümkün olduğu kadar az zaman zarfında bu neticelerin istihsali şayanı temennidir.

İptidai tahsilin muhtaç olduğu müessesattan biri de leyli iptidai mektepleridir. Hükümetin son zamanlardaki tetkikat ve müşahedatı her tarafta leyli iptidailere karşı umumi bir temayül hasıl olduğunu göstermiştir. Birkaç vilayetin küçük yavrularını bir yere toplamanın, vahdeti tebiye, yurt sevgisi ve kardeşlik üzerinde icra edeceği tesir meydandadır. Bu sebeple Maarif Vekaletiniz bu mekteplerin açılmasını her türlü vesaitte teşvik edecektir.

Mekteplerde tedrisat vazifesinin şayanı itimat ellere teslimini evladı memleketin o vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir mefkure addedecek fazıl ve muhterem muallimler tarafından yetiştirilmesini temin için muallimlik, sair serbest ve yüksek meslekler gibi, tedricen terakkiye ve herhalde temini refaha müsait bir meslek haline konulmalıdır. Dünyanın her tarafında muallimler, cemiyeti beşeriyenin en fedakar ve en muhterem unsurlarıdır" (Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri:1946;13-14).

Bilginin yaşamda başarılı olmayı sağlayan pratik ve üretme yeteneği sağlayan araç olmasını sağlayacak bir eğitim, uygulamalı ve kapsayıcı bir eğitim, ilk öğrenimde yatılı okulların oluşturulması, eğitimin ve öğretmenlerin nitelikleri olarak özetlenecek bu görüşlerin, köy enstitüleri uygulamasında yaşama geçirilmek istenen eğitimin özellikleri olarak da sunulabileceği belirtilmelidir.

Yukarıda kendi sözleri ile iletilen Atatürk'ün eğitim anlayışını Uysal, üç madde biçimde sunmaktadır:

-Mili eğitimimizin bir yandan toplumsal ihtiyaçları karşılaması yönünde programlanması, diğer yandan da kişiye çağdaş ve kullanabileceği bilgileri kazandırma gerekir. Atatürk, eğitimin işlevsel değeri üzerinde durur.

- Eğitimin diğer bir işlevi de Cumhuriyetin gerektirdiği insan tipini yetiştirmektir. Eğitimi salt üreten, mekanik bir insan yetiştiren kurum olarak görmemek gerekir. Çağdaş insan, millî ahlak, uygar ilkeler, özgür, sağlıklı ve toplum yararına düşünen insandır.

- Kırsal kesimde yaşayanların eğitim görmeleri de eğitim konusunda önemle durduğu konulardandır (Uysal,1981;90-91).

Köy eğitiminin önemi çerçevesinde de M.Kemal'in aşağıda sunulacak cümleleri anlamlıdır:

"...bu memleketin sahibi ve heyeti içtimaiyemizin unsuru esasisi köylüdür. İşte bu köylüdür ki bugüne kadar nuru maariften mahrum bırakılmıştır. Binaenaleyh; bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli, evvela mevcut cehli izale etmektir. Teferruata girmeden içtinaben bu fikrimi bir kaç kelime ile tavih için diyebilirim ki aletıklak umum köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini, dinini, dünyasını tanıttak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki malumat vermek ve ameli erbaayı öğretmek maarif programımızın ilk hedefidir" (Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri,1946;5-6).

Eğitimden yoksun kalmış olan memleketin asıl sahibi köylülere genel bilgi ve uygulamalı bilgileri öğretmek maarifin ilk hedefi olarak gösterilirken, maarif siyasetinin temeli olarak da cahilliği ortadan kaldırmak hedefi saptanmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında köy eğitimine bakış, şöyle ifade edilmektedir: "Muallim köyde bulunan en münevver insan olduğu ve hemen daima orada bulunduğu için hakiki ve tabii bir şekilde bu mühim vazife (köyün ıslahı ve geliştirilmesi) ona düşmektedir. O halde bu içtimai liderliği yapacak olan muallimi yetiştirmek meselesi bugünkü milli meselelerimizin başında geliyor" (Engin, 1939;70).

Cumhuriyet'in eğitim konusundaki hedeflerini, 23 Mart 1939'da İnönü de şöyle dile getirmiştir:

" Cumhuriyet; imar, kültür, endüstri programlarına geniş mikyasta devam edecektir. Fakat bilhassa köylü ve çiftçi halkımızın kazancını artırıp maişet seviyesini yükseltmek, bunun için geniş mikyasta ziraat ve ilk tahsil imkanlarını bulmak, başlıca emelimiz olacaktır" (Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri,1946;46).

Gerek Atatürk'ün söylev ve demeçlerinde gerekse daha sonra Atatürkçü düşüncede toplumun modernleştirilmesi temel amaçtır. 'Muasır medeniyetler seviyesine ulaşma' amacı, Kemalizmin ilkeleri çerçevesinde gerçekleştirilmek istendi.

Atatürk devriminin benimsediği ideoloji, gerek savaş öncesinde ve gerekse savaştan sonra, bilinen politik ideolojilerle taban tabana zıttı. Türk ideolojisi denildiği zaman kapalı bir kurumsal sistem değil, pragmatik bir sistemler topluluğu anlaşılır. Sürekli değişimlere uğrayan bu sistemin içeriği ancak zamanla somutlaşabilmiştir. Kemalist ideoloji demek 'inkılapçılık' demektir. Kısaca 'devrim' sözcüğü ile yabancı dillere çevrilen bu hareketler modernleşme ve reform hareketleri olarak anlaşılmalıdır (Steinhaus,1973;105).

O halde genel nitelikleri faydacılık, akılcılık, gerçekçilik ve süreklilik olarak sıralanabilecek özellikleri ile ilkeler, topluma verilecek olan biçim bakımından anlamlıdır.

Kemalizmin ya da Atatürk ilkelerinin temel nitelikleri ile köy enstitülerinin nitelikleri arasındaki ilişki ise, ilkelere yer verdikten sonra, belirtilecektir. Kemalizmin niteliklerini öz olarak altı ilke biçiminde biliriz. Toplumu biçimlendirmede bu ilkeleri temele koymakla, hem günün sosyo-ekonomik sorunlarına nasıl yaklaşılacağı hem de uzun dönemde topluma verilecek biçimin bilinen 'izm'lerden farklı olacağı gösterilmiştir.

O yıllar, dünya üzerinde ciddi 'izm'lerin savaştığı yıllardır. Sovyetler Birliği'nde Komünizm, Almanya'da Nazizm, İtalya'da Faşizm, en şanlı ve etkin dönemlerini yaşamaktadırlar. Türk devrimini de bir 'izm'e kavuşturmak, yalnız yapılan devrimin tarih ve insanlık önünde onanması ve onaylanması arzusunun belirtisi değil, yeni toplumu çevresinde 'seferber' edebilecek yeni bir 'ideolojik' odak noktasına duyulan işlevsel gereksinmenin de sonucudur (Kongar,1983;324).

Her ne kadar ideolojik odak noktasına duyulan işlevsel gereksinme ile 'izm' oluşturma çabası sözkonusu ise de, " Gazi'ye göre, Halk Partisi programını doktrinlere bağlamak, inkılabı dondurmaktı. ... Türk inkılabının bir Doktrin hareketi olarak doğmadığı gerçektir. Fakat her inkılabın bir fikir temeli olduğu ve bu fikir temelinin, inkılabın akışı içinde, aydınlar tarafından prensipleştirilmesi de tabiidir (Aydemir,1980;332-333).

Bu işlevin, Türkiye'nin şartlarına uygun ideolojinin oluşturulmasının Kadrocular çerçeve yerine getirilmek istendiği de bilinmektedir. Dergideki baş yazıya göre, Kadro dergisinin "çıkış gayesi,inkılabı bir fikriyat çerçevesinde açıklama isteğidir. ... Kadro dergisi de, dönemin sloganı olan 'imtiyazsız, sınıfsız bir millet' fikrini baş sloganı yaparak, buna sosyal milliyetçilik kavramı ile fikri bir mahiyet kazandırmaya çalışır. ... İnkılabın özünde bulunan ileri fikir unsurları ideolojik olarak yorumlanıp ölçüler belirlendikten sonra bunlar, hem inkılabı yaşatan Kadro'ca, hem de gelecekteki kuşaklar için onların fikri bakışlarını düzenleyecek unsurlar olacaktır diyen kadrocular, bu tipi inkılapçı insan tipi olarak niteler" (Bostancı,1990;19-20).

Ancak, "Kadro dergisinin, kendi gayretleri ile rejimin gayelerini bir gibi göstererek, meşru bir zeminde hareket ettiği kanaatini yaymaya " (Bostancı,1990;23) çalışmasına rağmen, "...Atatürk'çü görüşün kadrocuların görmek istediği gibi ekonomik bir düzlemde değil, özellikle politik-kültürel bir düzlemde manasını bulduğu gerçeğidir. Ekonomik konularda ortaya konular görüşler ise kadrocuların görüşleriyle bazı benzer özellikler taşır. Ancak bütünüyle bir benzeşme sözkonusu değildir" (Bostancı,1990;39).

Atatürk devriminin üstyapısal nitelikli bir devrim olduğu hatırlanırsa, politik ve kültürel alanda öngörülen düzenlemelerle topluma verilecek yönün saptandığı belirtilebilir. Toplumun modernleştirilmesi yani, muasır medeniyet seviyesine ulaşmak, temel amaçtı. Bu amaca Kemalizmin ilkeleri çerçevesinde ulaşılmak istendi. Atatürk devriminin dayandığı bu ilkeler, 1931 yılında altı ok halinde Cumhuriyet Halk Fırkası programına alınmış; 1937'de Anayasaya konulmuştur. Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devletçilik ve İnkılapçılık Atatürk ilkeleri olarak tanınmıştır.

"Türkiye'de Cumhuriyeti ilan eden 29 Ekim 1923 tarihli "Teşkilatı Esasiye Kanununun Bazı Mevaddının Tavzihan Tadiline Dair Kanun," "Türkiye Devletinin şekli-hükümeti, Cumhuriyettir." demek suretiyle, cumhuriyeti bir hükümet şekli olarak tanımlamıştı. 1924 Anayasası ise "Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir" diyerek cumhuriyete daha doğru olarak bir devlet şekli anlamına vermiştir (Özbudun,1992;58).

Temelde ekonomik olmaktan çok siyasal ve ideolojik bir devrim olarak başlayan Türk Devrimi, siyasal mekanizmalar yönünden Cumhuriyetçiliği tüm atılımların itici gücü yapmıştı. ... Atatürk, bir toplumda özgürlüğün de adaletin de, eşitliğin de dayanağı olarak ulusal egemenliği görüyor. İşte Cumhuriyet bu anlayışın siyasal mekanizması olarak ortaya çıkmıştır (Kongar,1983;308-309).

1923'te ilan edilen Cumhuriyet, yönetim biçimi olarak adım adım geline bir aşamaydı. Bu aşamanın önceki eylem ve düşüncelerin ürünü olması gibi, diğer ilkelerle bütünlük içinde olması da sözkonusudur. Kayıtsız şartsız tam bağımsızlık anlayışının bu ilke çerçevesinde, eğitim yoluyla verilmesi gerektiği de yine Atatürk'ün sözleriyle vurgulanmıştır: 'Öğretmenler, hiç bir zaman hatırınızdan çıkarmayınız ki, Cumhuriyet sizden, fikri hür, vicdanı hür, seziş ve anlayışı hür nesiller yetiştirmenizi ister'. Yani, yeni rejimin ihtiyaç duyduğu nitelikleri, temel aldığı değerleri, eğitimin sağlayabileceği gerçeği, eğitim anlayışı ile Kemalizmin ilkelerinin aynı doğrultuda olmasını getirmektedir.

Halkçılık ilkesi, siyasal alanda Cumhuriyetçilik olarak beliren anlayışın ürünüdür. Bir anlamda bu iki ilke içiçe geçmiştir. "Halkçılık, 1927'de CHP'nin programında Türk devriminin temel ilkelerinden biri olarak şöyle açıklanmıştı: İdare ve hakimiyetin kaynağı millettir. Bu irade ve hakimiyetin, devletin vatandaşa ve vatandaşın devlete karşılıklı vazifelerinin hakkıyla ifasını (yerine getirilmesini) tanzim yolunda kullanılması büyük esastır. Kanunlar önünde mutlak bir müsavat (eşitlik) kabul eden ve hiç bir ferde, hiç bir aileye, hiç bir sınıfa, hiç bir cemaata imtiyaz tanımayan fertler halktandırılar ve halkçıldırılar. Bu ilkelerin çözümlenmesinden halkçılığın üç temele oturduğu görülüyordu: 1) Demokrasi (Demokratlık) 2) Herhangi bir fert veya zümreye genel hakları dışında ayrıcalık tanımamak 3) Sınıf savaşımını kabul etmemek " (Arıkan,1981;28).

Halkçılık, egemenliğin kaynağını ulusta aramaktadır. Sınıf kavramını ve mücadelesini kabul etmeyen bir anlayışla, " Türkiye Cumhuriyeti halkını ayrı ayrı sınıflardan mürekkep değil ve fakat ferdi ve içtimai hayat için işbölümü itibariyle muhtelif mesai erbabına ayrılmış bir camia telakki etmek esas prensiplerimizdendir " biçimindeki sözlere 1935 kurultayında parti programında yer verilmekle, halkçılık ilkesinin dayanışmacı

niteliğine, hilafet karşıtlığından, Marxçılık karşıtlığına kadar uzanan ideolojik niteliğine işaret ediliyordu (Kongar,1983;312).

Devletçilik, üzerinde tartışmaların henüz son bulmadığı ilke olup, kolektivist ve kapitalist ekonomi sistemleri arasında, karma bir sistemdir. Bir bakıma, müdahaleci ve güdümlü ekonominin ifadesidir. Vasıfları ticari teşebbüs ve üretim araçlarının bireysel olmasıdır. Devlet (yani iktidar) müdahalecidir. ... Cumhuriyet rejimi, özellikle 1930 yılından itibaren devletçi bir sistem uygulamada karar kılmıştır. İlkenin anayasaya ideolojik bir umde olarak girmesi ise 1937 değişikliğinde mümkün olmuştur (Tunaya,1981;284).

İkinci Dünya Savaşı'nın koşulları ve zorunlulukları, devletin toplumsal yaşamın tüm yönlerine müdahalesini gerektirir (Keser,1993;164). Özetle "devletçilik" uygulamasının ardında yatan nedenler birbiriyle içiçe fakat birbirinden farklı niteliktedir. Batı tipi bir toplum oluşturma sürecinde kapitalist sanayileşmeyi gerçekleştirme amacıyla devlete "devletçilik" adı verilen bir sanayileşme programı, 1923 İzmir İktisat Kongresinden başlayarak yüklenilmiş, siyasal devletçiliğin boyutları hızlandırılarak genişletilmiştir" (Keser,1993;85-86).

Devletçilik, şöyle tanımlanıyordu: "Ferdî mesai ve faaliyeti esas tutmakla beraber mümkün olduğu kadar az zaman içinde milleti refaha ve memleketi mamuriyete erdirmek için milletin umumi ve yüksek menfaatlerinin icap ettirdiği işlerde -bilhassa iktisadi sahada-devleti fiilen alakadar etmek mühim esaslarımızdandır" (Yerasimos,1992;106).

Devletçilik anlayışı, bireysel girişimi reddetmeyen, kapitalist gelişmeyi sağlamada devletin ekonomik alandaki görevlerini kabul eden bir anlayıştır. Devletçilik, herhangi bir öğretinin etkisiyle benimsenen bir sistem değil; ulusal kalkınma sorununa bulunan yol olarak anlaşılmalıdır. Bu anlayış, şöyle de dile getirilmektedir:

"Mustafa Kemal, özellikle 1930'lar sonrasında kendisini bir devletçi olarak nitelerse de, bu eğilimini bir sistem bütünlüğü içinde açıklamaz. Türkiye'de sosyal yapı geridir ve değiştirilmelidir. Devlet, yenileşmelere öncülük etmelidir; hem devlet eliyle yatırımlar yapılarak, hem de özel girişim desteklenerek Anadolu'da modern bir uygarlık düzeyi yaratılmalıdır" (Gevgilili,1987;9). 1929 Dünya Bunalımı, kapitalist sistemi alt üst eden genel bunalım, Cumhuriyet'in Osmanlıdan devraldığı bir avuç sanayinin kendiliğinden gelişemeyeceğini gösterir. Sanayi ile tarım arasındaki gerekli iç bütünlüşme de gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla, 1923-1930 arasında denenen liberalizmden sonra, devletçilik adıyla bilinen bir tür devlet eliyle sermaye birikimini hızlandırma dönemi, iç ve dış koşullarla birarada gelişmiştir (Gevgilili,1987;10).

Devletçilik 1930'ların koşullarında değerlendirilmesi gereken bir ilkedir. Devletin ekonomik yaşama müdahale ve öncülük edebilmesi anlamındadır. Bu anlamda, daha sonra, 20 Aralık 1961'de ilk sayısı çıkan YÖN dergisinin bildirisi ile de Türkiye'yi kurtaracak çözüm çözüm yolu olarak öneriliyordu. Yön'e göre çözüm yolu, 'günün gereklerine uygun' bir yeni devletçilik anlayışıdır. Böylece kalkınma hızlandırılacak, daha ileri ve modern örgütleniş biçimleri ortaya çıkacak, devlet eliyle büyük üretim birimlerine daha kolaylıkla yönelinecek, kooperatifçilik güçlendirilecek, gelir dağılımındaki eşitsizlikler düzelecekti. Türk toplumunun artık bir temel kalkınma felsefesine varmasını öngören Yön, sonuç olarak , şunları dile getirir:

"Devletçilik, demokratik rejimin sadece bir şekilden ibaret kalmasını önleyip demokrasinin kitlelere malolmasını sağlayacak temel müdahale vasıtasıdır. Planlı bir eğitim seferberliğine girişmek, Köy Enstitüleri'yle açılan yolu genişletmek, milyonlarca köylü ve işçi çocuğunu eğitim alanında ve memleket idaresinde herkese eşit imkanlara kavuşturmak, yetişkinlerin eğitimi yoluyla kitlelere yükselme fırsatı hazırlamak ancak şuurlu bir devletçilikle mümkündür. Sendikaların kuvvetlendirilmesi, ağanın yerini teşkilatlanmış çiftçinin ve kooperatifin almasını sağlayacak şekilde toprak reformunun gerçekleştirilmesi modern devletçiliğin ödevidir ve bunlar ancak devlet müdahalesiyle başarılabılır" (Gevgilili,1987;318-320).

Ulusal egemenlik veya halk egemenliği de Kemalizmin temel ilkeleri içinde önemli yeri olan ilkelere dendir. Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı, daha yeni Türk Devleti'nin kurulmadan önce şekillenmişti. Milli sıfatının, 'milli mücadele', 'misak-ı milli', 'Türkiye Büyük Millet Meclisi' gibi her girişimde olması buna örnek olarak belirtilmektedir. "Atatürk milliyetçiliği, ırkçılığı kesinlikle red eden, halk (ulus) egemenliği ilkesine dayanan birleştirici bir ilkedir" (Aybars,1981;10). "Millet, Atatürk'ün kendi sözlerine göre: a) zengin hatıra mirasına sahip bulunan, b) beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvaffakatte samimi olan c) ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden vucuda gelen cemiyettir (Aslan,1981;71).

Atatürk'ün ulusçuluk anlayışı, CHF'nin kuruluş izlencesinde açıkça belirtilmiştir: Türk milletini, dil, kültür, ülkü, ve tarih birliği ile saadet ve felaket ortaklığına inanmak, ortak yurt sevgisi taşımak gibi tabii ve ruhi bağlarla birbirine bağlı yurttaşların kurduğu sosyal bir bütün olarak kabul eder. Bu birliğin üzerinde kurulduğu vatan toprakları da hiç bir kayıt ve şart altında ayrılık kabul etmez bir bütündür. Bizim milliyetçiliğimizin hiçbir millet için zarar verici bir mahiyeti yoktur. Böylece, misakı milli ile çizilen ulusal sınırlar içinde

yaşayan Türk ulusunun bir bütün olduğu gerçeği vurgulanmış, anasoycu (ırkçı), dinci, şövenist bir ulusçuluk anlayışına kesinlikle karşı çıkmıştır (Arkan,1981;25).

Ayrıca, Atatürk'ün Türk Dil ve Türk Tarih kurumlarını kurup onlara her şeyin üstünde bir değer vermesi, ulusal bilincine verdiği önemin göstegesi olarak yorumlanmaktadır.

Laiklik ilkesinin, Atatürk ilkeleri içindeki yeri ve önemi büyüktür. Laiklik ilkesi özünde teokratik yönetim anlayışının reddidir. Teokratik bir devlet yerine ulusal bir devlet kurulduktan, siyasal alandaki görünümün Cumhuriyet olduğu; egemenliğin kaynağının halktan, ulustan geldiği kabul edildikten sonra, yeni kurulan ulus-devleti tamamlayan bir öge de dinsel esasların yerine laik esaslara dayalı kurumların oluşturulabilmesiydi. Bu nedenle laiklik ilkesinin önemi büyüktür.

1924 anayasasında 'Devletin dini İslam dinidir' maddesi vardı. 3 Mart 1924'te artık ömrünü tamamlamış bir devletin ve bir siyasanın kurumu olan halifelik kaldırıldı. Aynı gün Beriya ve Evkaf Vekaleti de kaldırılmış, tedrisatın tevhide yasası da kabul edilmiştir. Böylece dinin devletten ayrılması ve Cumhuriyetin laikleşmesi yolunda en büyük adımlar atılmış oldu. Birer miskinlik yuvasına dönüşmüş, çağın hiç bir ilerleyişine ayak uyduramamış medreseler de ortadan kaldırıldı. Dinsel vakıflar millileştirildi. Mecellenin yerini çağdaş medeni kanun aldı. Nisan 1928'de anayasadan, devletin dininin İslam olduğuna ilişkin madde de çıkarılınca laiklik tamamlanmış, devletin yapısı çağdaş bir içerik kazanmıştır . Laiklik girişimleri, İslam dinine karşı değil, 'İslami devlet' ilkesine karşı yapılmıştır. Onun din anlayışı, birey vicdanı ile Tanrı arasındaki tinsel bağlantı biçimindedir. Herhangibir dinin örgütleriyle, ideolojisiyle topluma yön vermesine kesinlikle karşıydı. Çağdaş uygarlığa ulaşmanın dinle değil, ilimle, fenle olacağına inanmıştı. 'Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir' sözü bilimsel bir anlayışın yerleşmesine ortam hazırlayan parola olmuştur (Arkan,1981;38

ve

40).

Devrimcilik ilkesinde ise, Atatürk'ün geniş kapsamlı ve köklü bir değişikliği ve yeniliği içeren devrim anlayışını görmek mümkündür. Atatürk 1931 yılında devrimciliği, partinin değişmez ve belirli niteliği olarak belirledi. Afet İnan'a aktardığına göre, devrimciliği şöyle açıklamaktadır: "Konulan prensipler, bugünün icaplarına göre milletimizin medeniyet yolunda gelişmesi için faydalı bulduklarımızdır. Ancak, sosyal bünye daima gelişen ve tekamüle yönelmesi zaruri olan bir durumdur. İlim ve teknik ise her an yeniliklere icatlara açıktır. İşte bu durumda insanların istek ve ihtiyaçları hem maddi hem de manevi sahada daima çoğalan bir şekilde gelişir. Tarihin seyri içinde hiç bir prensip dogmatik bünyesini muhafaza edemez. Onun için Türk milleti yaşadığı çağın medeniyet

seviyesinin icaplarını yerine getirmek mecburiyetindedir. İşte bu inkılapçılık prensibine bağlı oldukça Türk topluluğu medeniyet aleminde geri kalmama yolunu bulacaktır. Ancak bunda da daima gözönünde tutulacak nokta, milli bütünlüğümüzü ve milli menfaatimizi en titiz bir itina ile muhafazadır" (Arkan,1981;42).

Yukarıda kısaca, temel nitelikleri ile tanıtılan Kemalizmin ilkelerinin tümünün ya da her birinin gerek çıkış noktası, gerekse topluma sundukları bakımından, hem toplumsal sorunlara hem de gelinmek istenen seviyeye uygunluğu görülmektedir.

Türkiye, ulusal bağımsızlık savaşından sonra Cumhuriyet kuran ülkelerdendir. Kemalistler, yeni toplumun Cumhuriyet ile yönetileceğini kabul etmişlerdi. Bu ilkenin 1920'lerden itibaren, halkın yönetime katılmasını sağlayacak biçimde uygulanamadığı türünden değerlendirmeler, askeri-sivil bürokratların yönetici grubu oluşturmasına ve tek parti dönemi uygulamalarına bağlı olarak yapılmaktadır. Hedef seçilen batının kurumlarını tepeden inmece biçimde benimsetmek isteyen Türkiye için 'Cumhuriyet etiketi arkasında, bürokratik bir oligarşi' biçiminde değerlendirmeler de yapılmaktadır. Ancak, gerek Cumhuriyetçilik ilkesini gerekse diğer ilkeleri, toplum yaşamına göre kısa sayılacak dönemlere bakarak değerlendirmemek gerekir. Önemli olan saltanatın yerine Cumhuriyetin yönetim biçimi olarak getirilmesidir. Cumhuriyet'in yerleştirilmesi için demokratik olmak da mümkün değildi. Ayrıca, Atatürk'ün çok partili yaşama geçiş konusundaki tavrı da tek parti anlayışının geçiciliğini göstermektedir. O halde, Cumhuriyetçilik ilkesi, yönetim biçimi ve anlayışı ile yeni ve döneme göre ileri idi. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin, Cumhuriyet'i hazırladığı ve Mustafa Kemal'in kendinden önce gelen isimlerin devamı olduğu, ilerlemeci mantıkla Cumhuriyet'in bir yeni aşama olduğu da belirtilebilir. Demokratik, halk egemenliğine dayalı siyasal modelin oluşturulabilmesi için, 'eğitim seferberliği' ile, 'vatandaş'ın oluşturulması gerekiyordu. İşte köy enstitüleri, Cumhuriyet'i geniş halk kesimlerine benimsetebilmek, 'vatandaş' olmaları yolunda hizmet görmek üzere oluşturulmuştu.

Halkçılık ilkesi ile eğitimden yalnızca bir kesimin ya da zümrenin değil, Türk ulusunun tüm bireylerinin yararlanması, herkesin eğitilmesi yoluyla bilgisizliğin kökünden yok edilmesi amacı sözkonusuydu. Özellikle harf devrimi, bu amaç için gerekli, önemli bir adım olarak görülmüştü. Köy enstitüleri, halkçılık ilkesinin eğitim alanındaki en önemli uygulamasıdır. Eğitimin yaygınlaştırılması ve köylünün eğitim olanağına kavuşturulması köy enstitüleri açılmıştır; Köy enstitüleri, halkçılık ilkesinin bir sonucudur, göstergesidir.

Atatürk'ün eğitim anlayışında millilik ilkesi, 'eğitimin hedefi, milli olmalıdır' biçiminde çok açık biçimde görülmektedir. Bu anlayışın ırkçı, bölücü değil, bütünleştirici ve bilimsel esaslara dayalı olduğu; ekonomik, psikolojik ve kültürel boyutlarıyla ulus kimliğini oluşturma amacını ifade ettiği de görülmektedir. Köy enstitülerinde verilen eğitimin içeriği de ulus bilinci oluşturma amacına yöneliktir. Ulusal değerlere yabancılaştırıldıkları gibi eleştiriler olsa da köy enstitülerinde yetiştirilenlerin, derslerle ve verilmek istenen değerlerle, evrensel değerlere yabancı olmayan ama ulusal bilince sahip, toplum ve ülke için yararlı olacak biçimde yetiştirilmek istendiği de bilinmektedir.

Devletçilik ilkesi bakımından ise, köy enstitülerinin planlı eğitim seferberliği çerçevesinde kurulduğu görülmektedir. Eğitim süreci ile topluma aktarılmak istenenlerin planlı biçimde sunulması, merkezi planla, yetişecek olan yeni nesli biçimlendirmesi devletin en temel görevlerinden biridir. Ekonomik ve toplumsal kalkınmada, ülke koşullarına ve dünya konjonktürüne uygun olarak, devletin öncülüğü ve sosyo-ekonomik koşullara müdahalesi anlamında devletçilik ilkesinin benimsenmiş, köy enstitüleri de bu çerçevede araçlardan biri olmuştur.

Laiklik ilkesi, Cumhuriyet'in temel ilkelerinden olup, günümüzde yoğun tartışmalarla anılan ve dünya toplumlarının geldiği/gelmek istediği bir seviyeyi gösteren çağdaş bir ilkedir. Bu ilke ile ulusal eğitimin dinsel nitelikli olamayacağı, çağın özelliklerine göre olması gerektiği ifade edilmekteydi. Köy enstitülerinde verilen eğitimin temel niteliklerinden biri de bu ilkenin gözetilmesidir. Köy enstitülerinde öğrenim programı çağdaş nitelikli olup, dinsel esaslara dayanmıyordu.

Devrimcilik, günün gereklerine, koşullara göre değişmeyi ifade etmektedir. Köy enstitülerinin kuruluş yerlerine, öğretim programlarına bakıldığında koşullara göre değişebilirlik özelliği en fazla görülen eğitim kurumları oldukları görülmektedir.

Kısaca, Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan topluma yön verme çabasında gözönünde bulundurulmuş Kemalizmin ilkelerine göre, bağımsızlık savaşından sonra kurulan ulus devletin temel nitelikleri cumhuriyetçi, halkçı, milliyetçi, devletçi, laik ve devrimci olmaktır. Toplum, bu ilkelerle biçimlendirilecekti. Toplumsal kurumların alacakları biçimde de bu ilkeler belirleyici olacaktı. Eğitim kurumu, ekonomik problemlerin, siyasal yapının, teknolojinin, aile yapısının, gelir dağılımının kısaca tüm toplumsal ilişkilerin denge unsuru olarak düşünülür. Bu nedenle de köy enstitülerinin ilkeler temelinde biçimlendirilmek istenmesi doğaldır. Kemalizmin yaşama geçirilebilmesi için en önemli araçlardan biri, köy enstitüleri olmuştur. Yani, halkın eğitilmesi konusu, Kemalistler için yaşamsal öneme sahipti. Köy eğitimi, özel

bir öneme sahipti. Devrimlerin geniş halk kitlelerine yayılabilmesi için, köylere eğitim aracılığıyla ulaşılabilmesi gerekiyordu ve köy enstitüleri anlamlı bir atılımdı. Tonguç (1939; 12,21-24) da Kemalizmin temel ilkelerini tanıtmış ve köy meselesinin geleceği ile ilgili olarak bu ilkelerin önemini belirtmiştir. Hatta, Atatürk tarafından deyimleştirilmiş altı ilkenin eğitim ülküleri olduğu ve bu ilkeleri Atatürk ve İnönü'den başka, Halk Partisi içinde bile, Tonguç kadar iyi kavrayan, benimseyen, heyecanla duyan ve büyük kitlelere maletmeye çalışan bir başkasını hatırlamadığını ileri süren bir görüş de bulunmaktadır (Tonguç'a Kitap,1961;203). Tonguç'a göre ise "köylü okutulmazsa, köylünün arasına yeni kıymetler yayılamazsa inkılap şehrin dışına çıkamaz ve kökleşemez" (Tonguç,1939;22).

Köy enstitüleri, Atatürk'ün eğitim anlayışına ve ilkelerine uygun eğitim kurumları olarak, köy eğitimi davasına inanan kişilerce, kırsal kesim eğitimine verilen önemin göstergesi olarak, toplumsal yaşamda işlevsel olabilecek, çağdaş niteliklere sahip bireyler yetiştirmek üzere varoldular.

IV- BAZI TOPLUMSAL SORUNLAR ÇERÇEVESİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ

Köy Enstitüleri öncesindeki ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel yapı özellikle gerekli kılan koşullar, karşılaşılan sorunlar ve hedeflenenleri anlayabilmek için hatırlanmalıdır. Ancak, bu çok yüzeysel bir hatırlatma olacaktır. Çalışmanın kapsamı ve amacı bakımından zorunlu olan bu sınırlı bakışta, nüfus ve okur-yazar oranı gibi eğitime ilişkin temel sorunlar ile sosyo-ekonomik sorunlar, kısaca yer alacaktır.

Öncelikle, nüfus üzerinde durulmalıdır. Nüfusun, ekonomik ve sosyal gelişme ile ilgili iki türlü ilişkisinden söz edilebilir. Bunlardan biri, ekonomik ve sosyal politikaların nüfus üzerindeki etkisidir. Ekonomik ve sosyal gelişmenin niteliği, nüfusun bir çok özelliğini değiştirici sonuçlar doğurur. Köy kalkındırmasına yönelik bir çabada, köylerde yaşayan nüfusun okuma-yazma oranı artar, genel eğitim düzeyi yükselir. Dolayısıyla, sosyal politikaların nüfus üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. İkinci olarak, nüfusun özellikleri de (nüfus artış hızı, göçler gibi) politikaların seçiminde etkili olur.

Türkiye nüfusu, sayım yıllarına göre şöyledir (DİE,1991;2):

Sayım Yılları	Toplam	İl ve Merkezleri Yılı Nüfusu	İlçe ve İlçe Sayım %	Yıllık Nüfus Artış Hızı %0	Bucak ve Köyler Sayım Yılı Nüfusu	%	Yıllık Nüfus Artış Hızı %0
1927	13648270	3305879	24.2	-	10342391	75.8	-
1935	16158018	3802642	23.5	17.50	12355376	76.5	22.23
1940	17820950	4346249	24.4	26.72	13474701	75.6	17.34
1945	18790174	4687102	24.9	15.10	14103072	75.1	9.12
1950	20947188	5244337	25.0	22.47	15702851	75.0	21.49
1955	24064763	6927343	28.8	55.67	17137420	71.2	17.48
1960	27754820	8859731	31.9	43.21	18895089	68.1	19.53
1965	31391421	10805817	34.4	39.71	20585604	65.6	17.14
1970	35605176	13691101	38.5	47.33	21914075	61.5	12.51
1975	40347719	16869068	41.8	41.75	23478651	58.2	13.79
1980	44736957	19645007	43.9	30.47	25051950	56.1	13.29
1985	50664458	26865757	53.0	62.61	23798701	47.0	10.58
1990	56473035	33326351	59.0	43.10	23146684	41.0	5.56

1990 nüfusunun %59'u kentli nüfustur. Ancak, 1925 yılında nüfusun %24'ü kentli nüfustu, dolayısıyla kırsal nüfusun ağırlıklı olması, belirgin ilk özelliktir. Cumhuriyet'in devraldığı nüfus ve nüfusun özelliklerini Çavdar, şöyle belirtmektedir:

Birinci Dünya Savaşı'ndan önceki nüfusun 10 milyon dolayında olduğu tahmin edilmektedir. Eldeki bilgilerin temel kaynağı vilayet salnameleridir. Bağımsızlık Savaşı ertesinde bir tahmin yapma açısından kullanılabilir bir başka kaynak da 1923 seçimleri için yapılan seçmen listeleridir. Seçmen hakkına sahip erkek nüfusun toplamı 5.473.891 olduğu, demografinin kurallarına göre erkek nüfusun savaş sonunda toplam nüfusun %40'ı dolayında olduğu varsayılırsa, Türkiye'nin genel nüfusunun 11-12 milyona ulaşabileceğini kabul etmemizde büyük bir hata payı olmayacaktır.1923'te durum bu görünümdeydi. Nüfusun temel özellikleri konusunda şu genel yargıları ileri sürebiliriz: Nüfusun büyük çoğunluğu kırsal alanda yaşamaktadır. Kentsel fonksiyonlar açısından belirli bir düzeye erişebilmiş iki kent, İstanbul ve İzmir bulunmaktaydı. Genç nüfusun payı toplam içinde çok azdı. On yıl süresince devam eden savaşlar ve salgın hastalıklar bunun temel nedeni idi. Nüfusun cinsiyet açısından dağılımı da erkek nüfus aleyhine bir görünüm kazanmıştı. Bunun nedeni, uzun süren savaş yıllarıydı. Ekonomik faaliyet kolları itibariyle yoğunluk, tarım

kesimindeydi. İşgücünün yaklaşık %90'ı tarımsal faaliyetlerle meşguldü. Ticaret ve küçük üreticilik 1923 yılından önce azınlıkların elinde bulunduğundan, Bağımsızlık Savaşı sonundaki göçün de etkisi ile bu kesimlerde ciddi boyutlara ulaşan gerilemeler görülmekteydi (Çavdar,1983;1552).

Çavdar'ın belirttiği nüfusun özellikleri, benzer biçimde, Derin tarafından da sunulmaktadır: 1923 yılında nüfus 12531927, ilk nüfus sayımının yapıldığı 1927 yılında 13648270, ikinci nüfus sayımının yapıldığı 1935 yılında 16188146, 1940 yılında ise - 1939'da Hatay da katılarak- 17630185 idi. 1927'de nüfusun %67'sini çiftçiler oluşturmakta, 1935'te ise köylü nüfusu, %76.6 olarak gerçekleşmektedir. Ancak, bunun daha önceki sayımda yazılmayanları da kapsadığı iddiası da geçerli olabilir. Başka bir gösterge de mesleklere ilişkin veridir. Türkiye'de iş gücü sahibi olanların toplamı 1927 yılında 5351215; bunun 4368061'i ziraat ile uğraşmakta iken; 1935 yılında 7921205 olan toplam çalışanların 6480068'i ziraat ile uğraşmaktadır (Derin,1940;38-40).

Görüldüğü gibi, nüfus bakımından çoğunluğu köylü nüfusu oluşturmakta, tarım da birinci sıradaki etkinlik türü olmaktadır. Toplumsal yapının özelliklerinden biri olarak ülke nüfusunun nicel ve nitel durumu önemle dikkate alınmalıdır. Yukarıdaki veriler çerçevesinde, köy enstitülerinin, köye yönelik politikalar içinde nüfusun özelliklerine uygun ve nüfusu etkilemek için bir çözüm olarak kurulduklarını; ama ekonomik ve siyasal koşullar nedeniyle beklenen yararları tam olarak gerçekleştirilemediğini belirtmek gerekir. Ancak, nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı kırsal yapıda eğitim alanındaki somut yararlılığı çok açık biçimde görülmüştür.

Eğitim alanındaki durumu, sayısal verilerle hatırlatmak gerekirse, sayım yıllarına göre nüfus ve okur-yazarlık ve cinsiyete göre dağılımı şöyledir (DİE,Türkiye İstatistik Yılığ 1990, s:48'den alınan verilerle düzenlenmiştir):

SAYIM YILLARINA GÖRE OKUR YAZAR NUFUS (6 ve yukarı)

Sayım Yılı	Erkek		Okur-yazar%		Kadın		Okuryazar %		Toplam %		Erkek	Kadın
	Nüfus	Nüfus	Erkek	Erkek	Nüfus	Nüfus	Okuryazar	Okuryazar	Okuryazar	Okuryazar		
1935	12862754	6213276	182339	29.35	6649478	652340	9.81	2475649	19.25	14.18	5.07	
1940	14900126	7440395	2693432	36.20	7459731	963935	12.92	3657367	22.55	18.08	6.47	
1945	15166911	7565317	3303507	43.67	7601594	1279798	16.84	4583305	30.22	21.78	8.44	
1950	17856865	8944072	4055225	45.34	8912793	1724690	19.35	5779915	32.37	22.71	9.66	
1955	19366996	9819568	5478766	55.79	9547428	2436472	25.52	7915238	40.87	28.29	12.58	
1960	22542016	11491184	6157842	53.59	11050832	2723164	24.64	8901006	39.49	27.32	12.08	
1965	25664787	13073518	8372080	64.04	12591279	4132941	32.82	12505021	48.72	32.62	16.10	
1970	29273361	14778036	10404451	70.31	14475325	6050984	41.80	16455525	56.21	35.54	20.67	
1975	33530605	17256413	13118658	76.02	16274192	8212708	50.46	21331366	63.62	39.12	24.49	
1980	37523623	18999101	15188078	79.94	18524522	10123133	54.65	25311211	67.45	40.48	26.98	
1985	43112337	21800854	18824697	86.35	21311483	14497065	68.02	33321762	77.29	43.66	33.63	

Nüfusun okuryazarlık bakımından durumu, yukarıdaki tabloda izlenebilmektedir. Koy enstitülerinin en azından, okuryazar oranının artması hedefine yönelik olduğu ve bun katkısı olduğu belirtilmelidir. Ayrıca, okuryazar kadın nüfusun da oransal olarak düğü olduğu bir ortamda, karma eğitim ilkesini 1940'lar Türkiye'sinde uygulamaya koyması d anlamlıdır.

İlköğretim alanındaki durum, Tonguç (1939;90-95) tarafından, şöyle sergilenmektedir :

1. Nüfusumuzun %80'i köylerde sakinlerdir ve ziraatle işgal etmektedir. Köylerde yaşamakta olan vatandaşların yetişirmek ve okutmak mecburiyetinde olduğumuzu her ar için göz önünde tutmamız lazımdır.

2. İlköğretim ve eğitim işinin en mühim ve hali en müsül kısmı köy okulu mevzuu etrafında toplanıyordu. Okul meselesi; her şeyden evvel bina, öğretmen ve ders vasıtaları teminini hatıra getirir. Köye göre bina, köyde durabilecek ve köyde faydalı olabilecek öğretmen, köye göre ders müfredat programı ve onları başlatı ile sona erdirebilecek anahtar bulmak gerekir.

3. Cumhuriyet, yeni kıymetler, hamleler ve işler vasıtasile umumi hayatta bir çok değişiklikler ve yenilikler doğurmuştu. Onun için bütün ilkokullarda tabik edilecek yeni ilkökul müfredat programını buna göre yeniden hazırlamak lazımdı. Kuvvetli cumhuriyetçi, ulusu, halkı, devletçi, layık ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinde yüküm ve özüm noktasıdır.

4. Kuvvetli bir cemiyet haline gelebilmenin bir şartı da çiftçilik de dahil meslekleri hepsinin en az ilk tahsil görmüş olmasıdır.

5. Modern orduların teşkil edebilmenin en mühim şartı; vatandaşların okur-yazar olarak kabul etmek icap ediyordu.

Bu durumu belirten Tonguç, köylerde oturan ve ilköğretim çağında bulunan çocukları, kısa zamanda okutmak, rasyonel tedbirler aramak ve bulmak zorunluluğunu ve bu meseleinin en önemli noktasının da köye göre öğretmen yetiştirme işi olduğunun vurgulamaktadır.

Tonguç öğretmen ihtiyacını sunarken; 1936-37 ders yılındaki duruma göre (50öğrenciye bir öğretmen ihtiyacı hesabı ile) şehir ve kasabalarındaki okullarımız için, zamana kadar iş başında olan öğretmenlerden başka en az 2500 öğretmen; nüfus 400 den çok olan 8000 köy için, iş başında olanlardan başka, en az 10000 öğretmene daha ihtiyacı olduğunu belirtmektedir (Tonguç,1939;180-181). Bu öğretmenleri köylerde görmek alacak biçimde yetiştirmek zorunlu olduğu da başlı başına bir sorundur. Aynı yıllara ilişkin olarak Gediklioğlu'nun illettığı tablo da şöyledir:

1- 35000 köy okulsuz...

2- Mecburi ilköğretim çağında 1 milyondan fazla çocuk okuyamamakta, idare ise halk idaresi, Cumburtyer.

3- Özel idareler, devlet bütçesi mevcut öğretmenlerin maaşlarını vermekte sıkıntı çekiyor, hatta veremiyor...

4- Öğretmen yetiştirme kaynakları yolda en çok 650-700 öğretmen yetiştiriyor, diğer taraftan kaliteli sebeplerle yolda 700-800 öğretmen ayrılıyor.

5- Anayasada ilköğretim mecburi ve meccanidir (parasız). Halk Partisi kuruldugundan beri bilimsizliği gidereceğini şebirler gibi köyleri de 5 sınıflı ilkokullara ulaştıracağı, öğretmenler okulsuz köy bırakmayacağı programlarında tektarlamaktadır (Gediklioğlu,1949;24).

Köy enstitüleri, yukarıda sunulan eğitim sorununa çözüm olarak düşünülen eğitim kurumlarıydı. Eğitim sorunu; öğretmen sayısının yetersizliği, köy şartlarının öğretmenlik yapmalarını zorlaştırması, okulsuz köy sayısının fazlalığı, okuma-yazma çağındaki nüfusun sürekli artması, kız çocuklarının eğitimi konusunda olumsuz tutum gibi sorunlarıdır. Köy enstitüleri bu sorunları çözmek için düşünüldü.

1938 sonunda ülkede 6700 ilkokul, 13500 öğretmen 546 eğitimci, 864590 öğrenci vardı. Oysa H.A.Yücel dönemi biterken ilkokul sayısı 13655'e (yüzde 100 artış) öğretmen mevcudu yüzde 50 artışla 19658'e eğitimci sayısı yüzde 1500 artışla 8751'e öğrenci sayısı da yüzde 70 artışla 136000'e çıkacaktır. Tonguç'un "Eğitimci Yetiştirme ve Köy Enstitüleri" projesinin uygulamaya konması, altı yıl sonra, bir hedefe hızla yaklaşıldığını gösterdi: 21 Köy Enstitüsünden 16 bin öğretmen ve eğitimci yetiştirildi (Sakaoğlu,1992;88-89).

Ayrıca, toplumsal sorunlar açısından kadın eğitime verilen önem de dikkate değerdir. Köy enstitüleri kurulmadan önce, okur-yazar kadın nüfusun oranı, yukarıdaki tabloda da görülebildiği gibi, %5'terde iken, özellikle kurulus ve gelişim evrelerinde kız

öğrenci sayısını artırma çabası anlamıdır. Gediklioğlu (1971:254) 1937-38 öğretim yılında 60 olan kız öğrenci sayısının, 1945-46 öğretim yılında 1727'ye çıktığını, ancak 1946-47 öğretim yılından 1949-50 öğretim yılına kadarki 4 yıl için, nüfus artışına paralel olarak daha fazla alınması gerekirken, daha az kız öğrenci alındığını belirtmektedir. Enstitülerin kuruluş ve gelişme evresinde karma eğitim anlayışına uygun biçimde, kadın eğitimine önem verdiği görülmektedir.

O halde, nüfus ve eğitim durumu veya sorun bakımından;

1. kursal nüfusun ağır basması
2. okur-yazar oranının düşüklüğü
3. öğrenen eksikliği

gibi temel noktalarda köy enstitülerinin, toplumsal yapıya ve toplumsal sorunlara uygun bir çözüm olduğu görülmektedir. Toplumsal yapının özelliklerinden biri olarak ülke nüfusunun nıcel ve nıtel durumu önemli dikkate alınmalıdır. Yukarıdaki veriler gerçevesinde, köy enstitülerinin, köy yönelik politikalar içinde nüfusun özelliklerine uygun ve nüfus etmek için bir çözüm olarak kurulduklarını; ama ekonomik ve siyasal koşullar nedeniyle beklenen yararları tam olarak gerçekleştirilemediğini belirtmek gerekir. Ancak, nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı kursal eğitim alanında somut yararlığı çok açık biçimde görülmüştür.

İkinci olarak, sosyo-ekonomik koşullar ve bu koşulların getirdiği sorunlar üzerinde durulmalıdır. Köy enstitülerini öncesinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki ekonomik durum, kaba hatlarıyla şöyledir.

Cumhuriyet'in, devraldığı ekonomik şartlar, Ülkenin deyimiyile reddi miras gerektirecek düzeydedir. "Son yılları savaşlarla geçen Osmanlı İmparatorluğu, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra sahnedeki ekonomik kalıtı hiç de iç açıcı değildir. Sanayi alanında pek varlık göstermemiş olan imparatorluk, savaşların getirdiği maddi-manevi yüklerle ezilmiş, üreticilik niteliği hemen hemen kalmamış, ilkel düzeyde bir tarım ekonomisine sahiptir. Yeni Türkiye bağımsızlık savaşını da geçirdikten sonra, bu ekonomiyile başa çıkmak zorundaydı " (Ülken,1984;75-76). Yeni Türkiye'nin başa çıkmak zorunda olduğu bu ekomiden söz etmek gerekirse, özellikle şunları belirtmek mümkündür:

Lozan Konferansında kapitülasyonlar kaldırılmış, ancak 1916 yılında imparatorluğun koyduğu gümrük tarifeleri değiştirilememiş, 1928 yılına kadar, gümrük istiklaline ve himayeci siyasete geçilememişti. İkinci olarak, Osmanlı borçlarını ödemesi külfeti, yeni devletin cılız bütçesi için büyük bir yük teşkil ediyordu (Aydemir,1980;344). "Lozan'da Osmanlı kamu dış borçlarının, İmparatorluğun Savaş öncesi toprakları arasında oransal dağılımı ilke olarak benimsendi. Gümrük tarifeleri, Lozan'da en önemli tartışma konularından biriydi. Sonunda, Türkiye, Osmanlı İmparatorlu'nun 1 Eylül 1916 tarifesinin beş yıl süre ile yürürlükte kalması görüşünü benimsemek durumunda kaldı. Bunun sonucu olarak dışalım ve dışsatımda, bazı olağanüstü durumlar dışında herhangi bir düzenlemeye gidilemeyecekti " (Kepenek,1983;34-35). Dolayısıyla, Türkiye, Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralmış olduğu borçlar ve gümrük tarifelerini belirleyememe gibi ekonomik bir sorunla başbaşıydı.

1920'ler Türkiye'si, üretim yapısı zayıf, istikrarsız, dışa çok bağımlı bir ülke görünümündeydi. Tarım milli gelirin %45-50'sini (nüfusun %80'ini); daha çok küçük sanayi niteliğindeki sanayi de %9-10'unu ve gerisini ise hizmetler oluştuyordu. Ekonominin altyapısı olmadığı gibi, tabii, bir sanayi temeli de yoktu. Çeşitli gıda ve giyim maddeleri yanında, demir-çelikten petrol ve makinelere kadar ara ve yatırım malı dışarıdan geliyordu; ama bunlar ithalatın sadece %30'uydu, geri kalan %70 tüketim mallarıydı. Ekonominin dışa açıklık ve bağımlılık derecesini yükselten bir diğer etken, yabancı şirketlerin bu dönemde ekonomideki önemidir. Varolan koşullar altında, özel kesimde sanayileşme için pek fazla dürtü de yoktu (Kazgan,1984;282-283).

Nüfusun büyük çoğunluğu, ulusal gelirinin yaklaşık yarısı tarım kesiminde olan Türkiye, tarım toplumu olduğuna göre, kalkınma için, tarım alanındaki etkinlikleri ön plana çıkarması da kaçınılmazdı. Köyün ve köylünün kalkınması için birtakım çabalar da görülmektedir. "Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri devletin izlediği politika, küçük çiftçiyi koruma çabalarına rağmen, daha çok büyük çiftçilerin yararına olmuştur" Eğitim alanında ise, köylüyü okutma çabası, köylünün okuma-yazma öğrenmesi, köylünün üretim şartlarında bir değişiklik yaratmadığı için, pek az yararlı olmaktadır (Avcıoğlu,1984;667-678). Belki tek olumlu davranış, Aşar vergisinin 1925'de kaldırılmasıdır ki, bundan da asıl yararlanan zengin çiftçiler olmuştur. 1927 ve 1929 yıllarında topraksız köylüye hazine arazisinin verilmesi yolunda kanunlar çıkmışsa da denemeler sınırlı kalmış, toprak reformu çabaları önlenmiştir. Daha çok muhacirlerin yararlandığı topraklandırma uygulamasında, eşrafın tapu uydurarak sahip çıkması türünden soygunları olduğu da belirtilmektedir (Cem,1986;296-297).

1920'lerin Anadolu'sunda tarımda doğal ekonominin yaygın olduğunu, geniş ölçüde kendi kendine yettiğini, ilkel bir teknolojiye dayandığını, daha çok pazara yönelmiş olan tarımsal üretimin de tüccar ve tefeci sermayenin sömürüsü altında olduğunu belirten Timur'a göre, bir de devletin sömürüsü vardı. Aşarın kaldırılması İzmir İktisat Kongresi'nde çiftçi grubunun en çok ısrarla talep ettikleri husus olmuş; aynı grubun kongrede, (diğer kararla birlikte) en çok üzerinde durduğu bir diğer konu da eğitim sorunu olmuştur (Timur,1993;72-77).

Kongrede kapitalizm doğrultusunda kırsal kesimde yapılması gerekli dönüşümler "Tarım ve Eğitim Sorunları" başlığı altında karara bağlandı; ilkokul ve diğer okullarda, sanayi ve tarımın uygulamalı olarak öğretilmesi, kışla ve askeri talimgahlarda bile uygulamalı tarım derslerinin verilmesi gibi bir dizi öneri benimsendi. Eğitimde birliğin sağlanması ve parasız öğretim yaşama geçirilmeye çalışıldı. Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1930'lu yıllara kadar ülkede kapitalizm yolunda temel dönüşümler gerçekleştirilemedi, 1929 bunalımı sonunda kapitalizmi devlet desteği ile gerçekleştirme amacı ile devletçilik uygulamasına geçildi. Uygulanacak bir ilköğretim seferberliği de yurttaşların kapitalizm öncesi ilişkilerden kurtulmalarını sağlayacaktı. Kırsal kesimde ekonomik ve toplumsal sorunlar, bu arada ilköğretim sorunu acil çözüm bekliyordu. 30'lu yıllarda iktidar ortağı olmayı sürdüren küçük burjuva bürokrat aydın kadroların burjuvazi ile bütünleşmemiş Sol Kemalistler denilen kesimi, devlet desteği ile sanayi alanında sağlanan kapitalist ilerlemenin, köyde kapitalist gelişmenin yolunu açacak ve bu yolla ülkeyi çağdaşlaştıracak bir toprak reformu ile buna uygun bir eğitimle sağlanabileceği görüşündeydi (Yılmaz,1990;72-73).

1922 yılında Mustafa Kemal'in "her köylü toprak sahibi olacaktır" sözüyle dile getirdiği toprak reformu, CHF iktidarı boyunca sürekli ertelenmiş, ciddi olarak uygulama alanına konulacak biçimde gündeme getirilmemiştir. 29 Aralık 1937'de İsmet İnönü'nün Mecliste yaptığı beklenmedik konuşma ile konu yeniden aktüel önem kazanmıştır...."Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu Tasarısı" 1944'de Meclise sunulmuş ve çoğunluğu büyük toprak sahiplerinden oluşmuş Karma Komisyon'a havale edilmiştir. Karma Komisyonun raportörü, kendisi de büyük çiftçi olan Adnan Menderes, ... adı geçen kanunun mecliste tartışılması sırasında ... ona karşı çıkmıştır. Komisyonda Çukurova'dan Cavit Oral, Eskişehir'den Emin Sazak ve Ege'den Adnan Menderes'in öncülüğünde geliştirilen muhalefetle "Hükümet tasarısı" büyük ölçüde değişikliğe uğramış ve özünü yitirmiş olarak 11 Haziran 1945'te kanunlaşmıştır" (Keser,1993;104).

Kısaca, 1945'te toprak reformu sorunu, CHP için de çok önemli olmuştur. CHP'nin bürokrat kanadı, toprak reformu deneyinde yenildi. Bu durum, eşrafın çıkarlarına ters bir

yasayı çıkarmak konusunda doğal muhalefeti gibi değerlendirilebileceği gibi, bürokrat kesimin tavrı ile ilgili soruları da gündeme getirir. Bürokrat-aydın kesim, köy enstitüleri ile ilgili düzenlemelerde kolaylıkla etkin olabilmiş; üst yapısal kurumları merkezden ve istediği biçimde biçimlendirmiş ancak; üretim ve mülkiyet ilişkilerini, alt yapısal kurumları dönüştürebilme konusunda aynı biçimde etkin olamamıştır. Bu, hem eğitim konusundaki düzenlemelerin kolaylığından hem de eğitim alanındaki başarıların genel yararından kaynaklanır. Bu nedenle de köy enstitüleri yasası çıkarılırken, muhalefet edilen konular çok sınırlı ve yüzeysel olmuştur. Oysa, toprak reformu tasarısına karşı çıkmış, gerçekleştirilebilmesi engellenmiştir. Bürokrat-aydın kesimin bu tasarımı gerçekleştirebilmeye gücünün yetmediği belirtilebilir.

Ancak, farklı bir yorum da sözkonusudur. Aydemir, yalnız kanuni ve idari tedbirlerle sınırlı kalmayıp, görev ve sorumluluk alanlarla yaptığı görüşme ve araştırmalarına dayanarak, toprak reformu ve topyekun yapı değişikliği konusunda İsmet Paşa iktidarının uğradığı yetersizliğin, yorumunu şöyle yapmaktadır. Devrin en yetkili iki insanı Atatürk ve İnönü, kendilerine getirilecek ve doğuda bir sosyal yapı değişikliğini hedef tutacak makul plan ve projelerin kanunlaşması, uygulanması konusunda, realist, olumlu, yapıcı teklifleri değerlendirecek insanlardı ama, bu anlam ve kapsamda teklif, plan ve projelere gidilememiş, idari raporlar ve idareci toplantılarla yetinilmiş, bürokrasi, ıslahat fikrini ve çabalarını yenmiştir (Aydemir,1980;313).

Aydemir'in belirttiği iyi niyete rağmen yeterli çabanın olamaması ya da bürokrasinin ağırlığı gibi açıklamalar, toplumsal sınıf olgusunu gündeme getirmektedir.

Köy enstitüleri ile toplumsal sınıf ilişkisine; Köy enstitülerinin sınıfsal temelleri ve sınıflaşma olgusuna enstitülerin etkisi olarak bakılabilir.

Öncelikle, toplumsal gelişmenin itici gücü olarak, asker-sivil bürokratların görülmesi önem taşımaktadır. Tonguç, köken olarak köylüdür ve Engin Tonguç'a göre (1969;118), CHP'nin 'sınıfsız toplum ideolojisi'ni, bir türlü anlayamamıştır. Doğrudan CHP'ne bağlı olmayan ve birçok yönlerden eleştiren Tonguç'un iş başına getirilmesini de E.Tonguç, şöyle açıklamaktadır: CHP'ni ilköğretim işine çözüm bulmaya iten koşul ve nedenlerle, parti içindeki ilerici kanat, ilköğretim işinin çözümlenmesi için baskı yapmaktadır, rejimi güçlendirmek için bir şeyler gereklidir (geniş halk yığınlarının desteğini alabilmeyi tüm devrimciler ister). Bunun için nereden başlanacağı sorusunda ise, o günün koşullarında eğitim alanındaki çalışmaların CHP'nin ilerici aydınlanna, kolay girişilecek olması ve iktidar

ortakları olan tutucu ve gerici güçlerine, alt yapı değişikliklerine göre daha kolay razı ettirilecek olması gerekçesini ileri sürmektedir (E.Tonguç,1969;119).

Başlangıcından sonuna dek CHP kadroları Köy Enstitülerini kendi sınıfsal çıkarları açısından değerlendirmişlerdir. Yalnız, Köy Enstitüsü uygulaması istedikleri biçimde gelişmemiştir. Köy Enstitülerinden yetişenler yaşadıkları çevrede feodal unsurlarla ve halkı sömürmede, ezmede birlik kuran devlet bürokratlarıyla çatışmışlardır ... CHP, Köy Enstitülerinin uyanışına sınıf çıkarları gereği sahip çıkmamış, etkisiz duruma getirilmesinde etken bile olmuştur (Elmas,1976;68).

Halkçılık ilkesinde görülen sınıf olmaması olgusuna, köylü milletin efendisidir biçimindeki yüceltme çabasına rağmen, köy enstitülerinin köylü sınıfın bilinçlendirilmesi amacına yönelik kuruldukları da ileri sürülebilir.

Timur'a göre, Köy Enstitüleri, sömürülen kütelerde sınıf bilincini yaratacak ve düzene karşı mücadeleyi körükleyecek bir girişimdi. Tarımda sınıf kavgasını körükleyecek ve Türk köylüsünün bilinçlendirilmesini sağlayacak bir eğitim sistemi getiren köylü Tonguç'un, köydeki sömürü ilişkilerini çok iyi kavradığı için, Canlandırılacak Köy'de, köy sorununu - bilinçli olarak- şöyle tanımladığı da belirtilmektedir: 'Köy meselesi, bazılarının zannettikleri gibi, mihaniki bir surette köy kalkınması değil, manalı ve şuurlu bir şekilde, köyün içten canlandırılmasıdır. Köy insanı, öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalıdır ki, onu hiç bir kuvvet, yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar etmesin.' (Timur,1993;193).

Ancak, köy enstitülerini sınıf bilinci yaratarak, sosyalist anlamda devrim için eğitim kurumu olarak görmek de mümkün değildir. Köylü sınıfının bilinçlendirilmesi, köyün canlandırılması amacına bağlı olarak feodalizme karşı olmaları ve tarımsal yapıyı kapitalist gelişmeye uygun biçimde dönüştürme çabasında olabildiğince etkili olmaları, köy enstitülerinin sınıfsal yapıya etkisidir. Kısaca, köy enstitüleri, işçi sınıfının ideolojisine göre biçimlendirilmemiş; prekapitalist veya feodal ilişkilerle uyumlu olan teokratik nitelikte de olmayıp; demokratik ve burjuva ilerici eğitim kurumlarıdır.

O halde, sosyo-ekonomik açıdan köy enstitülerinin;

1. Ekonomik bakımdan son derece uygunsuz koşullara rağmen, (gerek ülkenin devraldığı bozuk ekonomik yapı gerekse II.Dünya Savaşı dönemi olmasına rağmen) kurulmuş olmaları, eğitime verilen önemin göstergesidir.

2. Ekonomik yapıyı dönüştürme, ekonomik kalkınmanın aracı olmaları beklentisi ile kurulmuşlardır.

3. Ekonomik yararlılıkları sözkonusudur. Bunda, üretici eğitim ilkesi, döner sermayelerinin varolması, düşük maliyeti ve mezunlarının çok yönlü yetiştirilmelerinin etkisi vardır.

4. Köylü sınıfının birtakım toplumsal hak ve ayrıcalıklardan yararlanması konusunda etkili olmuştur. Örneğin köylünün eğitim fırsatlarından yararlanması, sosyo-ekonomik düzeyini yükseltme olanağına kavuşmasında köy enstitülerinin katkısı olmuştur. Cumhuriyet kurulmasına rağmen, köylünün toplumsal yaşamdaki yeri değişmemiş, yüzyıllardır süregelen şehir-köy farkı, köyün ihmal edilmişliği devam etmiştir. Köy enstitüleri, köyü canlandırabilmek, köylüyü bilinçlendirmek, toplumsal adalet ve fırsat eşitliği sağlayabilmek için de kurulmuştur.

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren kırsal kesimdeki toplumsal sorunlara yönelik çabalar içinde köy enstitüleri, eğitim ve sosyo-ekonomik gelişme sorunu bakımından anlamlıdır. Bu iki toplumsal soruna ilişkin köy enstitülerinin nasıl değerlendirildiği de eleştiriler ve değerlendirme bölümlerinde yer alacaktır.

BÖLÜM-6 : KÖY ENSTİTÜLERİNE YÖNELTİLEN ELEŞTİRİLER VE KALDIRILIŞI

Cumhuriyet tarihinde, köy enstitüleri kadar yankı uyandıran kurum olmamıştır. Olumlu-olumsuz pek çok eleştiri, köy enstitüleri ortadan kaldırıldıktan sonra, daha fazla yapılmıştır. Köy enstitüleri hakkında bundan sonra da çeşitli değerlendirmeler yapılacaktır. En azından her 17 Nisan anma gününde, pek çok gazete ve dergi yazısı ile, köy enstitülerine ilişkin çeşitli değerlendirme ve yorumlar sunulmaktadır. Kısacası, köy enstitülerine ilişkin değerlendirmeler, yorumlar, köy enstitülerine olan ilginin azalmadığı, sürdüğünü göstermektedir.

Köy enstitülerine ilişkin değerlendirmeler gözden geçirildiğinde, 'olumlu' sayılanların ağırlıklı olduğunu; 'olumsuz' olanlarınsa, daha çok köy enstitülerinin 'değiştirilme' sürecinde ve ortadan kaldırılmasından sonra yapıldığını belirtmek mümkündür. Bunun iki nedeni olduğu belirtilebilir:

1. Çok partili hayata geçişle birlikte gerçekleşen görece demokratik ortamda, önceki döneme ilişkin uygulamaları eleştirebilme olanağı

2. Enstitülerin etkilerinin görülmeye başlaması nedeniyle yıpratılmaya çalışılması.

Ayrıca, köy enstitülerine yöneltilen eleştirileri, sağ ve sol kesimden gelen eleştiriler gibi ayırmak sözkonusu olduğunda, genel olarak, sağ kesimin olumsuz, sol kesimin de olumlu eleştiriler yönelttikleri görülmektedir. Fakat sol kesimden gelen olumsuz eleştiriler de vardır.

Eleştirileri örnekleriyle, köy enstitülerinin, kimler tarafından nasıl değerlendirildiği, sunulmaya çalışılacaktır. Görüleceği gibi, eleştiriler çok farklı niteliklerdedir.

Örneğin, Cumhurbaşkanı İ. İnönü, köy enstitüleri ile ilgili olarak, 1940 yılında:

Maarif işlerinde köy enstitüleri şimdiden iftihan mucip vaidlerle doludur. Memleketin muhtelif mıntıklarında açılan bu müesseseler, 15 yıl içinde Türkiye'de ilk öğretim meselesini tam olarak halletmeye imkan verecektir (Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri, 1946;47) derken,

Saraçoğlu, 1942 yılında okuduğu hükümet programında, "köy enstitüleri, köylerimizi ve köylülerimizi daha şimdiden yükseltmeye başlamıştır" (Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri, 1946;145) demektedir; 1945 yılında Cumhuriyet bayramında ise "köy enstitüleri Türk Milletinin büyük bir icadı olarak tarihe geçecektir" (Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri, 1946;149) biçiminde bir açıklama sunmaktadır.

Hiç bir eğitim kurumumuz köy enstitüleri kadar kendi gerçeklerimizden, sosyal, ekonomik koşullarımızdan doğma, dolayısıyla onlar kadar özden, verimli ve yapıcı olmamıştır. Gördükleri tepki de bu nitelikleri ölçüsünde büyük oldu (Eyuboğlu'ndan Aktaran: Semerci, 1989;222).

Gediklioğlu'na göre, "eğitmen kursları ve köy enstitüleri bir taraftan öteden beri kendi bünyemizde duyulan ihtiyaçların mahsülü olarak ileri sürülen düşüncelerin, denemelerin, ileri milletlerin pedagojik alanda tuttıkları müsbet ve bilimsel yolların, diğer taraftan halk idaresinin ve demokrasinin icabı olarak milletçe yüzde yüz çözmeye mecbur olduğumuz ilköğretim davası üzerinde millet enerjisini topladığı milli kurumlardır. ...Cumhuriyet Hükümetlerinin, Cumhuriyet esaslarının ebedileşmesi için başardığı değerli ve orjinal eserlerden biri ve belki de en başta gelenidir" (Gediklioğlu, 1949;2).

Kirby de köy enstitülerinin batılı eğitimcilerin fikir ve sistemlerinin taklidi olmadığı, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre oluşturulduğunu belirtir. Ona göre, köy enstitüleri sadece eğitim davasına bir çözüm yolu olmakla kalmayıp, eğitim, hukuk, idare, kültür ve fikir hayatı üzerinde derin etkileri olan; modernleşme yolundaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında değerinin anlaşılacağı kurumlardı (Kirby, 1962;6-7).

Eyuboğlu, Gediklioğlu ve Kirby'nin tersine, köy enstitülerinin orjinal olmadıklarını ileri sürenler de vardır. Örneğin M.Turhan'a (1966; 180) göre, "Bu müesseseler bizim idealistlerin iddia ettikleri gibi yeni bir keşif değildir. Bunların benzerleri ve muhakkak mükemmelleri bundan 70-80 sene evvel Güney ve Orta Amerika'da Jean's Schools adıyla kurulmuş, 60 sene evvel de Afrika'da açılmıştır".

Gediklioğlu (1971;306), köy enstitülerine kopya bir buluş diyenleri (M.Turhan, S.Arkan, A.Uygur) ,

- köy enstitüleri örneği 70-80 yıl önce Güney Amerika'da daha sonra Afrika'da kurulmuş
- köy enstitüleri 35 yıl sonra Meksika'daki köycülük hareketlerinin Türkiye'de taklidinden başka bir şey değildir
- Sovyet eğitim sisteminin bir benzeridir

biçiminde sıralamaktadır. Ancak, etkilendikleri bölümünde belirtildiği gibi, köy enstitülerinin gerek Türkiye'de eğitim alanındaki çabalar ve görüşlerle gerekse Türkiye dışında çeşitli ülkelerdeki düşünce ve uygulamalarla ama; Türkiye koşullarına uygun biçimde oluşturuldukları da belirtilmelidir.

Makal, yabancıların köy enstitüleri ile ilgili düşüncelerini aktarmaktadır: Prof. H. Wafford: "Türkiye'nin, eğitim ve öğretim alanındaki en başarılı hareketlerden birisi Köy Enstitüleridir". Prof. S. Kessler: "Köy Enstitülerinde kız ve erkek öğrencilerin oluşturduğu bir müzik topluluğu, bize verdikleri Batı Müziği Konserinde, Beethoven ve Mozart'ın parçalarını hatasız çaldılar". Le Monde Gazetesi: "Köy Enstitüleri yeni bir köylü inteligenisi yaratmıştır". Prof. J. Dewey: "Son yıllarda, tasavvurumdaki okullar Türkiye'de kurulmaktadır. Bu okullar Köy Enstitüleridir". Prof. C. Batman: "Köy Enstitüleri, şimdiye kadar eşine rastlamadığım kıymetli öğrenim merkezleridir". F. W. Fernau: " Köy Enstitüleri, Kemalist Türkiye'nin kendine özgü ve de özgün bir buluşudur". G. Duhamel: " Dünyanın hiç bir yerinde böylesine yararlı ve anlamlı eğitim kurumları görmedim". Prof. A. Tonybee: "Köy ile kent

arasında uçurum açmışsınız. Bir kaç Köy Enstitüsü gördükten sonra anladım ki, bu uçurum bu kurumlarla giderilebilir. Bu eğitim kurumları, köy ile kent, halk ile okumuşlar arasındaki uçurumu doldurmak için pek becerikli biçimde bulunmuş bir çare". Köy Enstitülerini kopya eden Tayland'ın Öğretmen Okulları Genel Müdürü: "Aradığımızı, istediğimizi burada, bu kurumlarda bulduk. Çağın gereklerine ve çevre koşullarına uygun eğitim kurumları oldukları için Köy Enstitülerini çok beğendik. Biz de uygulayacağız" (Makal, 1990;338-339).

Hatta Makal'ın başka bir değerlendirmesi de köy enstitüleri sisteminin günümüzde önerilen sistem olduğu biçimindedir. UNESCO'nun hazırlayıp üye ülkelere gönderdiği raporunun, Köy Enstitüleri'ni salık verdiğini ileri sürülmektedir (Makal,1994;2): Rapor, dünyanın değiştiğini, çağa yaraşır eğitim ilkelerinin uygulanması gerektiğini şöyle dile getirmektedir. " Bugünkü okulların çoğunluğunda, hala çağını yitirmiş bilgi ve yöntemlerle öğrenci yetiştirilmektedir. Okullar kalıplaşmış, özünü yitirmiş, çoğu yerde biçimden öteye gidemeyen birer araç olmuşlardır. Okulu bitirmek bir işe yaramıyor. Diplomalı işsizlerin sayısı gittikçe artıyor. İş bulamayanlar, okulda öğrendiklerini değerlendirmeden başka çalışma alanlarına yöneliyorlar. Bir yığın emek ve para boşa gidiyor. Bu da sistemin bozuk olduğunu gösteriyor. Eğitimin çağa ve günümüz gereksinimine cevap verecek öze kavuşturulmasını isteyen öğretmenler ve öğrenciler bu sistemi yererken haklıdırlar". Buradan raporun "kara tahta-ders kitabı sistemi"nin yerine, Türkiye'de uygulanan köy enstitüleri sistemini, resmen salık verdiğini belirten Makal'a, şöyle katılmak mümkündür. Köy enstitüleri uygulaması, uygulamanın farklı boyutları, sorunları, amaçlanandan neyi ne kadar başardıkları bir yana, eğitim ilkeleri bakımından çağdaş olduğu kuşkusuzdur. Üretken, edindiği bilgileri kullanan, yalnızca kitaptan, kara tahtadan değil, yaparak-yaşayarak öğrenen köy enstitüleri öğrencilerinin, toplumun ihtiyacına göre belirlenen bir içerik ile yetiştirilmek istenmesi de çağdaş eğitim biliminin ilkeleri arasındadır.

Burada, Kışlalı'nın "Köy Enstitüleri Yeniden Açılmalı ! " başlıklı yazısından da söz etmek gerekir. Enstitülerdeki Cumartesi toplantılarının Atatürk'ün 'düşüncesi özgür, anlayışı özgür, vicdanı özgür' kuşaklar yetiştirilmesi dileğine uyduğunu, enstitülerdeki özgür düşünme ve tartışma ortamının, düşüncelerini açıklama, yazma olanağının, günümüzde, değil orta öğretimde yüksek öğretimde bile olmadığını belirten Kışlalı'ya göre;

Türkiye 1920'lerin Türkiye'si değil . Doğru!

Kırsal kesimin yapısının ve toplam nüfustaki oranının değiştiği de doğru!

Ama geri kalmışlık kısır döngüsünün kırılmasında neredeyse "mucize" bir çözüm oluşturduğu UNESCO tarafından da kabul edilen Köy Enstitüleri'ne artık gereksinmemiz kalmadığı doğru değil!

Doğu ve Güneydoğu'dan İç Anadolu'ya, çağın çok gerilerinde bir yaşam biçimini sürdüren binlerce köyün varlığını kim yadsıyabilir? O köylerde yaşayan onbinlerce çocuğun, yeteneklerini yeterince geliştiremeden yitip gitmeyeceklerini kim öne sürebilir?

Eğer Köy Enstitüleri olmasaydı, yazınımızdan eğitimimize bu topluma çok şey kazandıran bir Köy Enstitülüler kuşağı yitip gitmeyecek miydi? (Kışlalı,1993).

Kışlalı'nın yazısı, köy enstitüleri yeniden açılmalı düşüncesi ile ilgili şu değerlendirmeye de yer vermeyi gerektirmektedir:"Köy Enstitülerine bugün hala gereksinme var mı ? (sorusuna verilen hayır yanıtı kötüye çekilmemeli) Köy Enstitüleri Türkiye'de bugün eskiden olduğu gibi kurulmamalıdır. Daha çok eski Köy Enstitülerinin metodları tüm okullarda uygulanmalıdır" (Becher ve Klees, 1990;121). Burada vurgulanan görüşe katılmamak mümkün değildir. Özel Köy Enstitüleri artık kurulmamalı, ancak Köy Enstitüleri ana düşüncesi prensip olarak her yerde uygulanmalıdır. Can'a göre de "Köy enstitülerinde uygulanan eğitim sistemini üniversiteye değil bütün yurt okullarında uygulamak, bir tercih değil, bir zorunluluktur. Kurtuluş ve yükseliş oradadır (Can, 1992;2).

Eğitim bilimin ilkeleri bakımından genellikle olumlu değerlendirmeler bulunmaktadır."Tam eğitim için ne yalnız başın, ne de yalnız elin eğitimi yeterli olmaz. Bu ikisini işlevlerine göre; dengeli olarak eğitmek, geliştirmek zorunludur. Kilise okullarında, medreselerde ve onların bir çeşit çoğullaştırılmış biçimi olan geleneksel okullarda ders denem öğretimi yalnız beynin geliştirilmesiyle ki, insanda erdirim tamamlanmış olur. Bu da insanda kişiliği sağlar" (İnan,1988;124). Köy enstitülerinde geleneksel okulun yerine yeni tipte eğitim kurumları ve öğretmen anlayışı ile hem kafanın hem elin eğitiminin amaçlandığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, " soylu, insancıl ve uluscu, gerçekçi ve çağdaş yaklaşımlarla kurulan ve büyük bir özveriyle yaşama geçirilen köy enstitülerinin, Türk aydınlanmacılığının biricik eğitim/öğretim kurumları olduğu" biçimindeki değerlendirmeler de bulunmaktadır (Dündar,1994;11).

Ancak bu ilke ve eğitim anlayışı, aynı zamanda köy enstitüleri ile ilgili olumsuz değerlendirmelere de yol açmış eleştirilmiştir de. Bu eleştirilere köy enstitülerinin kuruluş yıllarında yaşanan bazı olaylar kaynaklık etmiştir.

O yıllarda meslekte tanınmış kimi kişiler -ki bunlardan en bilineni Halil Fikret Kanat - ve kimi aydınların köy enstitülerine yaptıkları en keskin eleştiri: " böyle işte de çalışanların kafaca iyi yetişemeyecekleri, düşünsel alanda başarılı olamayacakları " idi (İnan,1988;122).

Tütengil, kültür derslerinde iyi yetişemedikleri biçimindeki eleştirileri şöyle aktarmaktadır: "Kuruluş yıllarında, kültür dersleri bir yana bırakıldı. Programda mevcut bazı dersler hiç ele alınmadı, bazıları gider ayak okutuldu. Harp yıllarının beslenme sıkıntısı, bereketli bir buğday ziraatını doğru imla yazmaktan iyi matematik bilmekten daha değerli kılıyordu.

...Netice olarak, çok şey yapmayı hayal eden,eksik bilgili, bilhassa meslek kültüründen mahrum genç insanlar, kulakları köyü canlandırarak için büyük laflarla doldurulmuş olarak, hayata atıldılar.

Gençlerin kusuru yoktu.

Onların kaçınılmaz bir zaruretin kurbanı oldular. Fakat halk efkanı ve matbuat hadiseleri sebepleri içinde ele alarak mütalaa etmek yolunu tutmadı.

Köy Enstitüleri, eski mezunları için açtıkları tamamlayıcı kurslarla geçen yılların eksiklerini tamamlamak yolundadırlar..."(Tütengil,1948;14).

El eğitimine, çalışmaya veya üretime ayrılan zamanın fazlalığı dolayısıyla kültür derslerinin ihmal edildiği biçimindeki eleştiriler yanında, uygulanan sistemin eleştirildiği görüşler de vardır: "Öğretmenliğin kafa ve gönül mesleği olduğu malumdur. Köy Enstitülerinde uygulanan sistem hiç bir zaman öğretmen yetiştirme sistemi olmamıştır. Bu okullarda daha çok çeşitli zanaatların ustaları yetiştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere dülgerlik, demircilik, nalbantlık, ziraatçılık, arıcılık, ebelik vb. hünelerinin öğretilmesinin öğretmenlikle en küçük bir ilgisi yoktur. Köyün bu işleri bilen insanlara elbette ihtiyacı vardır ancak bu ihtisas çağında on parmağında on hüner olan insan yetiştirmeye kalkışmak da insanlığın ilk çağlarında kalmıştır " (Sançar, 1966;178).

Bir başka eleştiri, kuruluş yerleri ile ilgilidir. "Köy enstitüleri, kuş uçmaz, kervan geçmez, kurak ve susuz dağ başlarında kurulmuşlardır. Tenha enstitü duvarları içine alınan, kültürden yoksun bırakılan körpe Türk çocuklarının dünya ile irtibatı kesilmiş ve böylece fesadı gizlemek mümkün olmuştur" (F. İsfendiyaroğlu, Z.F.Fındıkoğlu, E.Soyal, M.Turhan, A.Uygur, T.İleri) bu eleştirileri yöneltenlerdendir (Gediklioğlu, 1971;265).

Kuruluş yerleri konusunda olumlu değerlendirmeler de vardır: "köy enstitüleri, kuruluş yerleri, yapı biçimleri, işleyiş düzenleri, program ve çalışmaları yönünden, ... çağdaş, üretime dönük, tam halkçı, gerçek yurtsever ve demokratik eğitim kurumlarıydı" (Bulut, 1990;8).

Kuruluş yerleri konusunda, Tonguç'un özellikle köy koşullarına yakın yerleri seçtiği, öğrencileri karşılanacakları duruma hazırladığı da bilinmektedir.

Karma eğitim ilkesi de köy enstitülerinin en çok olumsuz anlamda eleştirilen yönü olmuştur. Kirby, karma eğitim ve kız ve erkek mezunların evlenmelerinin kolaylaştırılmasının " yanlış anlaşılması, başkaları tarafından tafrif edilebilir, bilhassa köylerin toplumsal hayat şartlarında değişme olmasını istemeyen kimselerin muhalefeti ile karşılaşması mümkündür" (Kirby,1962;183) biçiminde bir yorum getirmektedir. Ancak, bu ilkenin tepki aldığı, Hasanoğlan'da köy enstitülerinin kuruluş döneminde yaşamış olan bir grup köylü ile yapılan söyleşide de dile getirilmiştir. "Önceki dönemlerde kızları, oğlanları aynı yerde okutuyorlardı, dışarı birlikte gidiyorlardı, ahlakları bozuluyordu yani. ... O zamanlarda okulun koyunları vardı kızla oğlanı dağa yollarlardı. ... Bizim dinimizde bu olmaz. Kız oğlan beraber gider ama başlarında bir öğretmen olur, vazifesini yaptırır getirir. Ama şimdi öyle değil. Şimdi kızla oğlan aynı okuyor ama öyle dışarı gidip de birbiriyle laubali olmuyorlar ..." (Yeni Toplum,1976;167).

Her şeyden önce, Türkiye'de ilk kez kız ve erkek öğrenciler, yatılı okul çatısı altında biraraya geliyorlardı. Bu durum kapalı tarım toplumu için hiç de olağan değildi. Enstitü yöneticileri bu tür kaygılarla çocuklarını getiren ebeveynleri ikna ettiklerini anlatmaktadır. Ancak, "yapılan görüşmelerin sonucu korku ve endişeleri ortadan kaldırıp, kızların okula yollanmalarını sağlamak her zaman mümkün olmuyordu" (Becher ve Klees, 1990;121).

Başlangıçta kız öğrencilerin gönderilmesi konusundaki bu endişeler, karma eğitim ilkesinin gerçekleştirilmesi konusunda sıkıntı yaratmıştı. Fakat, bu ilke daha çok sonradan, kapatılışları süreci ile birlikte eleştirilmişti. Bu tür eleştirilere kaynaklık eden, somut olaylar da olmamış değildi. Ancak bu tek tek olaylardan öte, köy enstitüsü dergisinde çıkan şiirlere de bakarak köy enstitülerinin karma eğitim ilkesinin ahlaksızlığa yol açtığı yorumları yapılmıştır.

Velidedeoğlu (1972;25), bu konudaki eleştirilerin köy enstitülerine yönelik iftiralar olduğunu; bunların köy enstitülerinin yıkılışı için kullanıldığını belirtmektedir. CHP iktidarının ikinci devresi (1946-1950) dönemi tavizler dönemidir. Ona göre, köy enstitülerine vurulan ilk tırpan da bu döneme rastlar. Bir kısım tutucu halk, kendi

çocuklarının köy enstitülerinde, kızlı erkekli karma öğrenim ve eğitim görmesine henüz alışmamıştı. Feodal çevreler ve oy kazanmak isteyen politikacılar, halkın bu yadırgama duygusunu sömürmeye başlamışlardı. Bu enstitüler için, iftiralar uyduruluyor, pireyi deve yapıyorlardı. Velidedeoğlu, bir kaç köy enstitüsünde bulunarak, durumu inceleyen biri olarak ahlaksızlık, komünistlik suçlamalarına inanmadığını; belli çevrelerin yığınların ekonomik konular üzerinde bilinçlenmesini istemedikleri için, CHP'nin sağ kanadı ile birlikte, tavizlerle köy enstitütlerini bozduklarını belirtmektedir.

Ergin (1967;254-256) ise, 12-17 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların yatılı olarak bir arada okumalarının yanlış olduğunu ileri süren ve bunu eleştiren isimlerden biridir.

Yalnız, sadece bu ilkeyi değil, köy enstitülerinin mali olanaklarının kötüye kullanılmasını, beş yıllık bir tahsil üzerine kurulmuş kültür-meslek tahsili ile öğretmen yetiştirmenin mümkün olduğunun sanılmasını, demokratik olmadıklarını ve öğrencilere ağır işler gördürdüklerini de eleştirmektedir.

Amacına yönelik eleştiriler de hem sağ hem de sol kesimden gelmiştir.

Köy enstitülerinin kuruluşunu eğitim alanında, köy sorununun ön plana çıkmasında ve köylülüğün uyanışında olumlu değerlendiren Boran'a göre, kuruluş amacı için de olumlu değerlendirme yapmak mümkün değildir. Köyün dersanesine değil, köye öğretmen yetiştirmek ilercici bir görüştü, ama köyün bu nitelikte öğretmenlerin öncülüğü ve çalışmalarıyla kalkınabileceğini sanmak ve köyün kalkınmasıyla ülkenin kalkınma sorununun çözüleceğine inanmak, köy kalkınması ile bir bütün olarak toplumsal kalkınmayı adeta özdeşleştirmek yanlıştı. Sömürücü, gerici düzen Köy Enstitüleri'ne tahammül edemedi, kapattı (Boran,1976;104).

Turhan'a (1966;181-182) göre, "Türkiye'yi kalkındıracak tipte öğretmen yetiştirdiği iddiası gülünç olmaktan ziyade acınacak bir iddiadır. Köylü gelenekçi olduğu için kalkınamıyor olsa idi ve enstitü mezunları da bunları temin etseydi iddia bu kadar saçma olmazdı. Gerçekte köylü batıl itikatlara inandığı veya gelenekçi olduğu için değil, toprağının vasıflarını, hangi gübre ve tohumun kullanılması lazım geldiğini, iklim şartlarını bilemediği için lüzumlu aletlere ve vasıtalara sahip olamadığı için kalkınamamaktadır. Bu bilgileri ilk mektep tahsili veremeyeceği için okur-yazar olmasının kalkınma bakımından bir ehemmiyeti yoktur. Batıl itikatları ve gelenekçi olması da kalkınmanın sebepleri değil neticesidir. Bu yönlerden köy enstitüsü mezunları kıymetlendirilecek olursa onların büyük bir davanın adamları olmadığı meydana çıkar. Köyü kalkındıracak bilgi ilmi bir ihtisas bilgisidir, bu bilgileri değil köy enstitüsü, alelade bir lisanla üniversite dahi veremez.

Gerçekte, köy enstitüleri de yalnızca okuma yazma veya ilköğretim ile çözümlenemeyecek kadar köklü sosyo-ekonomik sorunlarla uğraştıklarının bilincindedir. Örneğin, Madaralı'nın değerlendirmesine, burada yer verilebilir:

"Okul açılacağı haberi, tüm evlerde bir kumultı yarattı. Köyün yaşamında bir dönüm noktası olacak okul. Okulu ilk açtığım gün ana babaların yüzlerinde umut aydınlığı, köyü saran bayram havası. Köyüm beni ben de onları onları epey tanıdım ama içim rahat değil. Acaba fazla mı umut veriyorum onlara. Eksiksiz hepsi ilkokulu bitirirse ne değişecek? Tarlaları toprakları mı artacak, yeni iş alanları mı açılacak? Kaç çocuğumu ilk okul sonrası okullara gönderebilecek? Okul çevrenin iş yaşamıyla bütünleşebilmeli. Ben akşama değin akıntıya kürek çekiyorum okulda. Sabun alamayacak, karnını doyuramayacak durumdaki ana babaların çocuklarına temiz olmaları gerektiğini, iyi beslenmenin yararlarını öğretiyorum (Tonguç Işığı;49-50).

Kısaca, Kemalistler, öncelikle kırsal kesimin eğitim sorununu çözümlenebilmek ve bu arada kırsal yapıyı yeniden biçimlendirebilmek üzere köy enstitülerini kurmuşlardı. Üst yapısal öğelerle, eğitim seferberliği ile bu amaca yönelmeleri anlamında idealist olmaları ise, eleştirilemez. Nüfusun ve ekonomik etkinliklerin ağırlıklı olarak tarım alanında olması da, eğitim aracılığıyla tarımsal ve toplumsal kalkınma hedefini ortaya çıkarmıştı.

Ancak, Tonguç'un kalkınma anlayışı da eleştirilmektedir. Küçük (1985;512-513) e göre, köy enstitülerinin Türkiye'de işçi sınıfının siyasal hareketinin bastırıldığı ve gerilemeye mahkum edildiği bir zamanda (o yıllarda işçi hareketine taban oluşturacak işçi sınıfının olmadığı göz önünde tutulmamıştır) yukarıdan köyü canlandırarak Kemalist rejimi yerleştirmenin önemli bir aracı olarak uygulamaya geldi. Uygulayıcısı, köylü İsmail Hakkı oldu. İ. Hakkı, ne kadar köylü ideolojisine bağlı, ne kadar siyasetin dışında ve ne kadar ütopyik! Köylünün doğaya egemen olmasını köylü ideolojisine bağlı, ütopyik köy öğretmenleri ordusundan bekliyor.

Ergun, köy enstitülerine yönelik eleştirisine, Tonguç'un iş anlayışından yola çıkmaktadır: Tonguç "iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için eğitim"i köy enstitülerinde uygulamıştır ama Tonguç'un iş anlayışı, "tarım alanında orman, tarla tarımı, meyvecilik, sebzeçilik, tavukçuluk, hayvancılık, köy için gerekli şeyleri yapacak kadar marangozluk, demircilik, yapıcılık"tan ibaret olan ve Türkiye'yi Ortadoğu'nun sütçüsü, manavı, kasabı yapacak olan bir anlayıştır. Kaynağı bu işe yatkın olan köy çocuklarıydı. Ergun, köy enstitülerinin 1940'ların Türkiye'sinde çok fakirliği, çok ezilmişliği, çok ihmal edilmişliği, çok cahilliği, çok horlanmışlığı ve aldatılmışlığı devam eden köylülerimizden gelebilecek muhtemel

direnmeleri yatıştırarak için kurulduğunu ve bu nedenle de daha çok ve önce siyaset sosyolojisinin konusu olması gerektiğini belirtmektedir. Ergun, Baltacıoğlu'nun köy enstitülerine ilişkin "bugünkü ortaokulu aldılar, sanat okulunu aldılar. Bunları birbirine yapıştırdılar" biçimindeki tanımlamasını köy enstitülerinin ne olduklarını ifade eden bir tanımlama olduğunu belirterek, benimsemektedir. Ona göre, bu yapıştırma yapılırken, sanayiye yönelik meslekler, köy enstitülerine girmemiştir; oysa, sanayi konusu, köy enstitülerinde unutulmaması gereken bir konudur (Ergun,1987;39-41).

Toplumsal gelişmeyi köy döneminde durdurduğu ileri sürülerek eleştirilmiştir. Oysa amaç toplumsal gelişmeyi hızlandıracak sınıftan kopmamış aydını, sınıfının çıkarlarını savunacak ve savunabilme olanakları olan aydını yetiştirmektir (E.Tonguç, 1969;56).

Kuşkusuz sanayi unutulmaması gereken bir öğedir. Ancak, köy enstitülerinin kuruldukları yıllarda Türkiye'de sanayi alanına ilişkin ne olduğu sorusu da gündeme gelmektedir. Üstelik köy enstitülerinin, hareketin sadece bir başlangıcı olduğu görüşü de ileri sürülmektedir: Yasa'ya göre, "tümüyle bir yapıyı etkileyebilecek bir felsefeye dayandırılmak isteniyordu ve eğer yaşamış olsaydı çok daha dallı budaklı idare altında, bilim alanında yeni bir takım üniversiteler yaratmak suretiyle Türkiye'nin bugünkü dinamizmini çok daha hareketli bir yapıya yöneltmiş olurdu" (Yasa,1990;107).

Tanyol, eğer Tonguç Baba'nın müritleri, onun hayal ettiği devrimleri köylerde yapma olanığına sahip olsalardı, köy kökenli aydınlar Türkiye'nin sosyo-politik kaderinde bugün önemli bir rol oynayacaktı ve sanırım köy enstitülerini yıkanlar bundan korkuyorlardı. Eskiden köyün emeği sömürülüyordu. Şimdi ise sahipsiz rehbersiz köyün politikacı ve softa akıllarıyla, vicdanı sömürülüyor. O sadece her beş yılda bir oy potansiyeli olarak düşünülüyor. Köy enstitüleri yalnız köylerimiz için değil, bütün Türkiye için bir lider kadrosu potansiyeliydi. Çok kısa ömrü içinde romancı, şair, hikayeci ve eğitimci yetiştirmek konusunda, köy enstitüleriyle hiç bir eğitim kurumu rekabet edemez. Köy enstitülerinin yıkılmasıyla, köyün şahdamarı kesildi. Tonguç Baba'nın çocukları 100 yıldan beri kendi kaderine terkedilmiş toprakları sürecek, barajları yapacak, kanalları açacak yerde, şimdi Avrupa sokaklarında üçüncü sınıf vatandaş olarak, en ağır ve en pis işlerde hakaret görerek çalışmakta, kendilerine yeryüzünün "Beyaz zencileri" gözüyle bakılmaktadır. ... 1950'den sonra idealizmin yerini inanç, köy enstitülerinin yerini İmam Hatip okulları aldı. (Tanyol,1988;9).

Çağlar da köy enstitülerini "köye duygusal (romantik) yaklaşımlar olarak nitelediği grupta ele alır. Ona göre, tüm içtenliğine karşın düşsel yanı ağır basan bu eylem, eninde

sonunda, bir "eğitim atılımı" olmaktan öteye geçememiş doğal olarak dönemin toplumsal yaşamının içsel dinamiklerinin olağan işlerliği içinde son bulmuştur (Çağlar,1986;128).

Dönemin yoplumsal yaşamının içsel dinamikleri söz konusu olduğunda ise, köy enstitüleri ile toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiyi açıklayan değerlendirmelerle yer verilmelidir.

Köy enstitülerinin kuruluşunu H.A.Yücel, İ.H.Tonguç hatta İnönü gibi yöneticilerin iyi niyetine, devrimciliğine; kapatılışını ise gericilerin ve yobazların saldırılarına veya İsmet Paşa'nın devrimcilikten vazgeçmesine, Atatürk'e ve kendisine ihanet etmesine bağlayanların yaklaşımı, bilimsel değil, idealist bakış açısını gösterir. Belirleyici olan, kişiler, onların iyi niyetleri değil; toplumun nesnel koşullarıdır. Toplumda egemen olan üretim tarzı, üretim ilişkileri, bu temelin biçim verdiği sınıflar ve onların mücadeleleridir belirleyici olan (Burkay, 1978;4). Köy enstitüleri, tarımın modernleşmesinin gerek duyduğu ve duyacağı bir kısım kadroları yetiştirmek, diğer yandan da burjuvazinin üst yapıdaki atılımlarını burjuva ideolojisini köye taşıyacak kadroları oluşturmak isteğinden doğmuştur. Kırsal kesimde tarımın modernleşmesi ve burjuva dünya görüşünü köylere taşıma ve bu anlamda anti-feodal tavır, ilerici, demokratik bir tavidir. Ancak, Tonguç'un köye ilişkin düşüncelerinin iyi niyetine rağmen, bu düşüncelerin onun düşündüğu yöntemlerle gerçekleşmesinin mümkün olmadığını; ülkede kapitalist toplum yapısı sürerken iktidar burjuvazide iken, köylünün sömürüden kurtulmasının mümkün olmadığını savunan Burkay (1978;10-11) burjuvazi köy enstitülerine evet derken, sınıfsal çıkarlarını düşünmüştü ama, enstitüler, anti-feodal özleri, demokratik saflara getirdikleriyle, emekçi halktan yana ürünleriyle, burjuvazinin hesaplarının ötesinde sonuçlar da vermesi ile kapatıldıkları yorumunu getirmektedir.

Oysa, Kirby köy enstitülerinin temeli olan Kemalizmin ne faşizm, ne liberal demokrasi, ne de komünizm olduğunu -çok yerinde- vurgulayarak, Kemalizmin her şeyin üstünde tuttuğu amacın ulusal kalkınma ve ilerleme davası olduğunu belirtmektedir. "Köy Enstitülerinin ve genel olarak Türkiyenin kalkınma davasının yürümesi için bir şart daha lazımdı. Bu da Kemalizm geleneğini yürütmek azminde olan bir hükümetin memlekette istikrarlı ve sürekli bir idare sürdürmesi lüzumu idi" (Kirby, 1962;321-322).

Baydar, köy enstitülerinin kuruluşu kadar kapatılışını anlamak için, 1936-1946 arasındaki toplumsal değişme ve evrim yönünden son derece önemli olan sınıf ilişki ve çelişkilerinin dışında ele almamak gerektiğini ileri sürerek, köy enstitülerinin belli bir toplumsal-sınıfsal konumun ürünü ve yine belli bir sınıfsal çatışmanın kurbanı olduğunu belirtmektedir. Ona göre, köy enstitülerinin köyü bir ölçüde canlandırması mümkün olsa

bile, ömürlü ve gerçek bir çözüm olması , o toplum yapısında ve o sınıfsal konumda mümkün değildi. Hatta kırsal kesimde sınıfsal farklılaşmanın hızlanmasında, genel olarak kapitalizmin kırsal alanlarda gelişmesi doğrultusunda bile çözüm olamazdı. 1946 da fiilen bitmesi, dayanabileceği küçük burjuva ilerici kadroların iktidardaki ağırlıklarının giderek gerilemesine bağlıdır. Kurtuluş Savaşından sonraki toplumsal süreç, 1946 larda dönemece varmış, toprak reformu, köy enstitüleri bir yana bırakılmış, tepki görmüştür. Cumhuriyet sırasında ve sonrasında, daha 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde benimsenen ekonomik ve sosyal düzen, yani Batının emperyalist sermayesi ile ortaklık ve kapitalizm, vardiylacağı noktaya gelmişti. 1946 Demokrat Parti olayı ve Demokrat Partinin kurucularının düşünce ve sınıf yapıları, sermaye kesiminin niteliğini ortaya koyar (Baydar,1976;30-32).

Köy enstitülerinde yetiştirilen insan tipi ile uyandırılacak köylü ve yığınların, değişecek köyün gücünden korkmaya başlamışlardı. ... çok partili hayata geçilmişti. Demokrat Parti, toprak ağalarının, gerici hareketlerin, yeni burjuva egemenlerinin oluşturduğu, iktidara yürüyen bir parti idi; Köy Enstitülerini de hedef almıştı. Çünkü, "Köy Enstitüleri" sistemi, Demokrat Partinin de dayandığı, "mevcut düzene" karşı hareketin kurumlarıdır. CHP içerisinde bulunan ağalar, eşraf yüksek burjuvazi, düzenin adamı bürokratlar, sivil ve asker egemen takımı da kendi varlıklarına, karşı gördükleri için, onlar da "Köy Enstitüleri"ni istemiyorlardı. "Köy Enstitüleri" iki ateş arasında kalmıştı. (İnönü, K.E.'ni Cumhuriyetin en kıymetli eseri saymış ve başarılarını yaşamı boyunca izleyeceğini söylemişti ama) ...parti içerisinde, partiye;devrim karşıtları, insafsız demogoji yanlısı politikacılar, toprak ağaları ve onların adamları egemen olmuşlardı.(Uysal,1990;378-379)

Köy enstitülerinde uygulanan iş eğitimi ilkesi, orada yetişenlere köyü kökten değiştirme yükümlülüğünü getirmişti. Enstitü mezunu, kırsal kesimde kapitalizm öncesi sınıf ve ilişkilerin tasfiye edilmesine katılacaktı. Bu yükümlülük, kapitalizm öncesi sınıfların sömürüsüne karşı çıkmayı da beraberinde getiriyordu. Ama bu durum, Enstitü mezunlarında yalnız kapitalizm öncesi sınıfların sömürüsüne karşı çıkma tavrı oluşturmadı, aynı zamanda onlarda her türlü, kuşkusuz kapitalist sömürüye de karşı çıkmanın tohumlarını ekti. ... Enstitülü sömürüye karşı bilinçlendi. Bu uygulanan iş eğitiminin, doğayla mücadelenin doğal bir sonucu idi. Köy Enstitülerinin ulaştığı bu durum, ülkemizin sınıfsal yapısında devletçilik uygulamasıyla geliştirilip güçlendirilen burjuvazinin ve onun müttefiki büyük toprak sahiplerinin, çıkarlarına ters düşüyordu. Üstelik Köy Enstitülerinin kurulmasında büyük rol oynayan küçük burjuva aydın bürokratların iktidar ortaklığındaki ağırlıkları gerilemiş, güçlenen burjuvazinin iktidardaki ağırlığı artmıştı. Köy Enstitüleri, iktidar ortaklığındaki ağırlığı gittikçe artan burjuvazi ile onun iktidar ortağı büyük toprak çıkarlarına ters düştükleri için onlar tarafından kapatıldılar " (Yılmaz,1990;78).

1930 lar 1940 larda "köy sorunu"nu kendi istediği gibi çözmek konusunda verilen mücadelede, Atatürkçü kadro, kendi denetleyebileceği "köy liderleri"ni yetiştirerek ve köylüyü topraklandırarak sorunu çözmek istedi; kırsal kesimde kurmuş oldukları hakimiyeti kaybetmek istemeyen büyük toprak sahipleri ve toprak ağaları ise, bu çabalara karşı kesin tavır aldılar. 1940 ların gazete ve dergilerinde İnönü'nün bir yandan 2. Dünya Savaşı'nın ağır sorunlarıyla diğer yandan da bürokratik kökenli "Atatürkçü" kadrolarla büyük toprak sahipleri arasındaki mücadelede zorlandığı görülmektedir. İnönü'nün köy enstitüleri deneyimini ve çiftçiyi topraklandırma girişimini desteklediğini gösteren beyan ve davranışları olduğu da bilinmektedir. Ne var ki sonucu kırsal kesimdeki güçler dengesi belirler. İnönü'nün köylü kesimde güven ve sempatisinin kalmaması ve tek parti sistemine karşı demokratikleşmeyi temsil eder görünmesi, toprak ve sermaye sahiplerinin çözümüne razı olmayı getirmiştir. Köy enstitüleri deneyi yarıda bırakılır ve çiftçiyi topraklandırma kanunu baltalanır. 1930 lar ve 1940 larda yaşanan bu ilginç mücadelede duruma hakim olamayan "Atatürkçü" kadronun, kırsal kesimi kendi denetimindeki kadrolarla, yeni "köy liderleri" ile dönüşüme uğratma ve bu süreç içinde toprak ağalığını tasfiye etme çabası başarısızlıkla sonuçlandı (Ulugay,1989;94-95).

CHP, çaresiz olarak girdiği devletçiliği (nihai kararların alınmasında) derebey benzerleri toprak ağaları, kasaba eşrafı ile ortaklaşa yürütmüştür. Bu sebeple ne anlamlı bir toprak reformu olabilirdi; ne de tarım kesiminde gereken üretim kooperatifleri kurulabilirdi. ... Tarım kesimi ile tamamlanamayan devletçilik verimli olamayınca ekonomik olarak istihdam edici de olamamıştır. Tarımsal fazla olmadan böyle bir devletçilik bilhassa II.Dünya Harbinin de etkisi ile, Türkiye'yi enflasyona sürükleyecektir. (CHP'li de olsa, devletçiliği kendi çıkarlarıyla uyumsuz gören birikim yapabilenler DP hareketini her bakımdan desteklediler)... Devletçiliği CHP'nin de savunmadığı, hele temel konularda iktisadi eleştirinin hiç yapılmadığı bir ortamda devletçilikle ilerde tutarlı olabilecek tek hareket olan köy enstitüleri kolayca yıkıldı. Toprak ve kasaba eşrafı köy enstitülerinin kendi düzenleriyle çatışır oluşuna iyi teşhis koymuşlardı ... (Küçükömer, 1989;172-173).

Köy enstitülerinin kapanışında İnönü'nün tavrının belirleyici olduğu görüşü de vardır. Arman, bu görüşü ileri sürenlerdendir. İnönü'nün H.Ali Yücel'e 17 Nisan 1944'de, Hasanoğlu'da, 'Yücel, bu çocuklar köylerine gidince bizi tutacaklar mı ? ' sorusunu somasına tanık olduğunu belirten Arman'a göre, bu soru İnönü'nün ve Halk Partililerin, köy enstitü mezunlarının köylerde Halk Partisinin birer militanı olarak da görev yapacakları umudu içinde olduklarını gösterir. Mezunlar onun bu kuşkusundaki gerçekçiliği anlaşıldı. Köy enstitülerinin getireceklerini doğru yorumlayacak yetenekte olan İnönü, bu gidişe müdahale etmedi, uygulamalara yardımcı oldu, hatta o dönemde genel düzene ters düşen

olayların büyütülmemelerini sağladı. İnönü'nün, başka hesapları olduğu yorumunu da Arman, şunları ileri sürerek sunmaktadır: İkinci Dünya Savaşı sonrasında Hitler'i yenen müttefikler, kendi aralarında yapacakları pazarlıkla ülkemizi doğu komşumuzun etkisi altında bırakırlarsa, köy enstitüleri uyum için yararlı olabilirdi. Diğer bir yan hesap da sonuna kadar savunur görünerek, bu kurumları kurdun ağzına teslim etme kolaylığıdır ki, Arman bunun olduğunu belirtiyor. Kısaca, savaşın bitiminde sömürücü sınıfların temsilcisi olan iktidar ve muhalefeti ile, onların çıkar ve isteklerine uygun çok partili dönem başlatıldı; sömürüye kılıf olan bir tür demokrasi ile, kapitalist blok içinde yer aldık diyen Arman, böyle bir ortamda köy enstitülerinin yaşatılmayacağını; köy enstitülerinin zorlayıcı nedenlerle ve egemenlerin birtakım hesaplarıyla açıldığını; sınıfsal nedenlerle kapatıldığını belirtmektedir (Arman,1976;11-13).

Köy enstitülerinin açılış ve kapanışında kişilerin etkili olduğunu ileri sürenler de vardır. Örneğin Kirby'e göre "Emin Sosyal, Köy Enstitülerinin yıkılmasında birinci derecede rol oynamıştır" (Kirby,1962;127).

Soysal, "Köy Enstitülerinin din düşmanı olduğunu iddia etmekten çekinmedi"(Kirby,1962;s:175). Dilipak da (1989;147-148) köy enstitülerinin Türkiye'de bir kolhoz denemesi olacağını; öğrencilerin iş içinde eğitilerek tarımdan teknikten, sağlıktan anlayan, sanat ve edebiyatla ilgili ateist bir gençlik olacağını ileri sürmektedir.

İnan'a göre köy enstitüsü düzeninin kurulabilmesi için, hiç kuşkusuz,Hakkı Tonguç gibi bir İlköğretim genel müdürü,Hasan Ali Yücel gibi bir bakan, İnönü gibi bir Cumhurbaşkanı gerekti" (İnan,1988;292).

İnönü'den öte, İnönü dönemi kültür politikası ile, köy enstitüsü olgusunda önemli yer tutar.

Atatürk'ün ölümünden sonra, kültür politikasının değiştiği de ileri sürülmektedir. Türkdoğan'a göre, "Cumhuriyet'in başlangıcında (1923-1938), milli özelliklere ve tarihi kişilere yönelik şuurlu bir kültürleşme süreci, Atatürk'ün ölümünden sonra hem karşı Atatürkçü bir 'milli şef' modelini gündeme getirmiş, hem de Kemalist ideolojinin yörüngesinden saptırılarak Yunan-Latin köklere kaydırılmasına yol açmıştır. Devletin bu amaçla mobilize edilmesi, kültür ve eğitim hayatının baş döndürücü bir hızla yeniden teşkilatlandırılması, hatta Köy Enstitüleri modeli ile bu felsefenin köylere kadar yayılması, kültürde hümanizma kampanyasının aslında kemalist ideolojinin etkilerini törpüleme anlamını taşır" (Türkdoğan,1988;20).

İlhan da, Cumhuriyet'imizde İnönü döneminin (1938-1950) kültür dönemi olduğunu belirtmektedir. Halkevlerinin, köy enstitülerinin yönlendirici kültür faaliyeti bu dönemde yoğunlaşır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın klasikleri çevirileri, Devlet Konservatuvarı en hızlı günlerini bu dönemde yaşamış; her köye bir okul kampanyası açılarak, kırsal kesimin de kültür bereketinden nasibini alması sağlanmak istenmiştir. Ancak, Türk halkı, serbest seçim olanağına kavuşur kavuşmaz, İnönü'yü de, partisini de iktidardan uzaklaştırmıştır (İlhan,1986;79).

Türkdoğan ise, kültürel boyut ile ilgili bir eleştiri yöneltmektedir. Ona göre, Kemalist ideoloji hedef olarak 'millet olma' sürecini canlı tutmaya çalışıyordu; ancak, 'sudan geçerken at değiştirilmesi' işlemi sözkonusu olmuş, Milli Eğitim Bakanlığı bu iş için tercüme bürosu kurmuş, eğitim-öğretim programları, ders konuları Yunan-Latin kültürünün istilası altına girmiş durumda idi. Her noktada devletin yönlendirmesi ile Türk toplumuna yeni kökler, yeni medeniyet ve kültür odakları sunulmaya çalışılmıştır. Köy Enstitülerinin kuruluşu bu döneme rastlar. Bu Enstitülerde, geleneklerine, törelerine ve milli kültür değerlerine bağlı olan köylü çocukları bu kültür hümanizması içinde beyin yıkama ameliyesine tabii tutulmuşlardır. İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda solun seferberliği döneminin başladığını; Köy Enstitüleri'nin bir sol strateji olarak -en katı ve gelenekli kültür taşıyıcısı nesillerin-köyde sosyalleştirilmesi kampanyası ile sistematik bir şartlandırmaya tabii tutulduğunu; böylece, kültürleşme süreci diyebileceğimiz radikal bir yöntemle 'köylerin kentleri istilası' ve yeni sol kuşağın oluşturulması kampanyasının genişletilmeye çalışıldığını belirtmektedir (Türkdoğan,1988;15-16).

Enstitülerin kapanmasında, esas itibariyle geleneksel yapıyı rahatsız etmeleri rol oynamış; ancak sebep olarak daha çok 'solculuk' suçlamaları gösterilmiştir (Katoğlu,1990;407).

Demir (1959;67-75), "Köy Enstitüleri ve Solculuk" adlı kitabında, köy enstitülerinin başarısız olduklarını, şöyle belirtmektedir: Müessesese, CHP. iktidarının kültür ve sosyal kalkınma politikası bakımından cesaretle atılmış bir adım olarak görünür ama, davanın halinde hareket noktasının isabetli değildir; sosyal kalkınma davası ilköğretim davası olmaktan önce, bir iktisadi problemdir. Ekonomik problemler halledilmeden kültür davasının başarılı olacağını sanmak beyhude olmuştur. Başarısızlığa neden olan bir başka sebep de bu müesseselerin oluşturulmasında bir hayli ütöpik hareket edilmiş olmasıdır. Öğretmenlerin eğitimle ve köy halkını yetiştirmekle ilgili görevlerinin gerçekleştirilebilirliğini hayal olarak değerlendiren Demir'e göre, amaç iyi niyettir ama, sonuç budur. Ayrıca, köy enstitüleri, maarifimizde ikilik getirmiş, kapalılık özelliği taşımıştır. Köy Enstitüleri tarzı, eğitim anlayışı,

Türkiye için yeni idi ama, icranın başında bulunan solcu kişiler tarafından bir kızıl yuvası haline geldiği için kapatıldı.

N.F.Kısakürek, "Türkiye'de Komünizma ve Köy Enstitüleri" adını verdiği kitapta, öncelikle Türkiye'de komünizma konusundaki fikirlerini iletmekte, daha sonra köy enstitüleri davasının komünizmanın sinmesi için şahdamar olduğunu iddia etmektedir. Onun tanımıyla köy enstitüleri "Anadolu çocuğunun ruh ve topoğrafyasını silerek, dümdüz ederek, üzerinden silindir gibi geçerek, boşalan yere, Allahsızlık, milliyetsizlik, maddecilik ve komünizma çatışını kurulması için girişilen hesaplı ve sevgili bir arsa teşebbüsüdür; Anadolu çocuğunun ruh mezbehasıdır" (Kısakürek,1962;28-29).Bu tanıma katılmak kuşkusuz münkün değildir.Köy enstitülerinin kurulmasının çok yerinde sosyo-ekonomik nedenleri vardır ve amaç komünist yetiştirmek, Anadolu çocuğunun taşıdığı özellikleri bozmak değildir.Kısakürek, komünizma çatışının,İnönü'ye inkılap ve ilerencilik perdesi ile aldatan H.A.Yücel ve İ.H. Tonguç'un çabaları ile kurulacağını iddia ederek, enstitülerde görev alanların, göreve getirilenlerin (Balkanlı, Romanyalı olması, zamanında haklarında solculuk tatbikatı yapılmış insanlar olması gibi) özelliklerine dikkat çekmektedir.

Köy Enstitülerinin mimarı olarak bilinen Tonguç, bu suçlamalardan payına düşeni alıyor olsa da "komünist yuvaları oldukları, komünizme kaydırılmak istendikleri, komünizmin yayılmasına hizmet ettikleri" gibi ifade edilen komünistlik eksenindeki eleştirilerin yalnızca karalama niteliğinde olmadığı, mahkeme davalarına da yansıdığı görülmektedir. H.A. Yücel-K.Öner davası, bu konuda bilinen bir örnektir.

Demokrasiye geçiş döneminde partiler arası mücadelede güçlü silahlardan biri olan komünistlik suçlaması, Mareşal Fevzi Çakmak tarafından, "solcuları koruyan Halk Partili bir eski milli eğitim bakanı olduğu" biçiminde dile getirilince H.A.Yücel'in bu ben miyim sorusuna, F. Çakmak yerine DP. İstanbul İl Başkanı K.Öner evet cevabını vermişti. Öner, Yücel'i komünistleri korumakla suçlayınca Yücel, yalan ve iftiralarla hakarete uğradığı gerekçesi ile Öner aleyhine dava açtı. 1947'de başlayan davaya halkın ilgisi büyüktü. Öner, Yücel hakkındaki suçlamalarını tekrarlayıp ispat hakkı istedi. Öner'in davanın sonunda suçlamalarını ispatladığına ve bu nedenle hakkındaki iftira ve hakaret davasının düşmesine karar verildi. Karar temyiz edilmiş ama usul bakımından bozulmuştu. O sırada Öner ölmüş olduğundan dava olduğu yerde kalmıştı. Önemli olan nokta, kesinleşmiş olsa da olmasa da, CHP'li bir bakanın komünistleri koruduğunun mahkeme kararı ile saptanmış olmasıdır. Bu dava ile Halk Partisi ağır bir yara aldı (Goloğlu,1982;157-159).

Özellikle "komünist yuvalarıydı" türündeki eleştiriler, başlangıçta değilse bile sonradan Tonguç, Yücel ve köy enstitüleri olgusuna sahip çıkan kitlenin özelliğinden kaynaklanmaktadır. TÖB-DER, TÖS gibi kuruluşların, "devrimci", "ilerici" sıfatları ile bilinen kişilerin, köy eğitimi davasına, enstitülere sahip çıkması, köy enstitülerini ulusal bir dava olmaktan çok siyasal bir dava olarak anlaşılmasına neden olmuştur.

Aşağıda sunulan bildiri ve imzalayan kesim, buna bir örnektir.

"Köy Enstitüleri Özlemiyle 17 Nisan Bildirisi"nde, okuyan ve aydınlanan insanların kolay sömürülemeyeceğini anlayan çıkarıcı zümrelerin halkımızın bilinçlenmesini önlemek amacıyla kapattıkları, laik, demokratik ve eşit eğitim ilkelerini uygulayan, tamamen ülkemize özgü olan köy enstitülerinin, Türkiye'de eğitim sorununu çözmede ülkemizin gerçeklerine en uygun çözüm yolu olduğu inancını tekrarlayarak, Türk kamu oyu, köy enstitülerinin yeniden açılması çabasına katılmaya ve iktidar köy enstitülerini yeniden açmaya çağırıyor. Bu bildiriye Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu, 27 Mayıs Milli Devrim Dreneği, Türk Kadınlar Birliği, Türkiye İlkokul Öğretmen Sendikaları Federasyonu, Köy Eğitimcileri Sendikası, Türkiye Milli Gençlik Teşkilatı, ODTÜ Öğrenci Birliği, ODTÜ Sosyalist Fikir Kulübü, ODTÜ, AİTİA, SBF, Hukuk Fakültesi Sosyal Demokrasi Dernekleri, Yüksek Öğretmen Okulu Öğrenci Derneği gibi kuruluşlar imza koymuşlardır .

Bir başka eleştiri noktası da köy enstitülerinin yönetimleri ile ilgilidir. Genellikle, bürokrasi mekanizmasının ağır işlemesi işlerin gecikmesine neden olmaktadır düşüncesi ile, milli eğitim içinde bile Tonguç'un bulunduğu İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'nün diğer birimlerden farklı ve hiyerarşik düzenlemeleri kimi uygulamaları ile bozan bir durum sergiliyordu. Tonguç'un statüsüne göre etkinliğinin ya da etkililiğinin fazla olması göze batmaktadır. Örneğin, maarif kongresinde şöyle bir eleştiri dile getirilmiştir: "köy enstitüleri hakkında hiç kimsenin bir bilgisi yoktu ki ancak bu kurumların mahiyetini ve işleyiş tarzını İlk Öğretim Umum müdürlüğü bilir. Bakanlığın diğer müesseseleri bu müesseseleri bilmez" (MEB, Üçüncü Maarif Şurası, 1991; 164). Aynı şurada, köy enstitülerinin değiştirilme ve kapatılma sürecinin başladığını gösteren başka bir eleştiri de bir bakanlık müfettişinden gelmiştir.

Bakanlık müfettişi Alıcıoğlu'na göre, köy enstitüleri kendisinden bekleneni boşa çıkardı. Köy ve köylünün kalkınması işinin yalnız MEB'nin işi olduğu hakkındaki yanlış düşünüş, enstitüleri bugünkü verimsiz hale sokmuştur. Türk milletine milyonlara mal olan bu müesseselerin yaptıklarını iddia ettikleri şeylerin hiç biri de doğru değildir. Onun için hakiki hedeflerine varması için gereken tedbirleri almak lazımdır. Köy ve köylüyü

kalkındırma işi, yalnız Milli Eğitim Bakanlığı'nın işi değil, devletin işidir. Bu işte devletin bütün müesseseleri vazife alacaktır. Köyün sağlık işlerini Sağlık Bakanlığı, ziraat işlerini Ziraat Bakanlığı, kültür ve teknik işlerini de Milli Eğitim Bakanlığı başarmaya savaşıacaktır ama, bu işleri yaparken daima birbiriyle koordine olarak çalışacaktır (MEB, Üçüncü Maarif Şurası, 1991;181).

Bu ve benzeri birçok değerlendirme, köy enstitüleri olgusunun olumlu veya olumsuz yanlarına pek fazla önem vermeden daha çok önyargı ile ele alınmasına da yol açmıştır. Dolayısıyla, köy enstitülerine bakış, daha çok

- köy enstitüleri çok başarılı, çağdaş, ilerici vb. kurumlardı; yaşatılmalıydı; yaşatılsaydı bugünkü pek çok toplumsal sorun olmayacaktı

- köy enstitüleri başarısız oldu, komünist yuvalarıydı, dinsizlik, ahlaksızlık verilmek istendi

türünden iki keskin görüş kucunda olmaktadır.

Oysa, köy enstitülerinin başardıkları da vardır, başaramadıkları da. En azından köyün eğitim sorununa nicelik olarak, kısa süre içinde katkı sağlayarak başarılı olmuştur. Yetiştirilen köy öğretmenlerinden beklenenler konusunda tümüyle başarılı oldukları da söylenemez. Önder öğretmenlerin kalkınma çabasındaki rolü, elbette sınırlı olacaktır. Ayrıca, laiklik ilkesinin topluma da sunulan temel bir ilke olarak, bir eğitim kurumunda yerleştirilmesi çabası, kolay olmayacaktır. Bazı uygulamalar, karma eğitim anlayışı gibi tepki alacaktır.

Köy enstitülerine yöneltilen olumsuz eleştiriler şöyle özetlenebilir:

- Köyde önder/öğretmen olarak yetiştirilmek üzere küçük yaşlarda ailelerinden koparılan köylü çocukları, 20 yıl süren uzun bir mecburi hizmetle köylerde tutularak, şehir hayatından tamamen izole edilmişlerdir. İzolasyona dayanan bu eğitim sistemi, Köy Enstitülü öğretmenlerde tamamen ideolojik yaklaşımlara dayanan bir köy kent anlayışının oluşmasına neden olmuştur.

- Dini ilgiden tamamen uzak bir eğitim ve hümanist kültürle yetiştirilmiş olmaları nedeniyle, köylülere önder olma bir yana, köylülerle çatışmışlardır. Bu durumdan köylüyü öğretmenlere karşı kıskırttığı öne sürülen din adamları sorumlu tutulmuş ve Köy Enstitülü

yazarların eserlerinde, köylüyü öğretmene ve öğretmenin temsil ettiği ilerici değerlere karşı kışkırtan gerici imam tipine çok geniş yer verilmiştir.

- Köy Enstitülerinde çok yoğun bir ideolojik şartlandırma ile yetişen öğrenciler, öğrenci olarak gittikleri köylerde, bazen kültür dönüşümleri daha öne çıkaranlar, köylüye flüt ve mandolin çaldıranlar, tek parti ideolojisinin önem verdiği günlerde görkemli törenler yaptırılarak çıkmıştır. Bunun yanında, bir köy öğretmenin kendisine sağlanan sınırlı imkanlarla, hayvancılıktan ziraata, inşaatçılıktan sanat ve kültürel etkinliklere kadar geniş bir alanda beceri göstermesini beklemek gerçekçi bulunmamıştır.

Köy Enstitüleri projesi, ancak tek parti rejiminin denetimi altında ve merkezi iktidarın desteklemesiyle varlığını sürdüren bir eğitim deneyi idi. Tek parti yönetimi, kırsal kesimde yeni hamleler yapabilmek için yeni kadrolar yetiştirme yoluna gitmiş, fakat bunun maliyetini tamamen köylüler çekmiştir. Dolayısıyla bizzat hizmet götürdüğü söylenen köylüden destek alamamıştır. Aslında dar bir kadro tarafından yürütülen teşebbüs, köylülerin desteğini alamadığı için, çok partili rejime geçince kolayca ortadan kaldırılmıştır (Karatepe,1993;98-99).

Köyü değiştirmeyi, dönüştürmeyi hedef alan bir eğitim anlayışı köylüden destek alamamaktan öte, köyün değişmesini istemeyenler tarafından eleştirilmiş; bunun için daha çok dinsizlik, komünistlik, ahlaksızlık suçlamaları kullanılmıştır. Topluma yerleştirilmek istenen Kemalizmin ilkelerini toplumsal yapıya yayma konusunda araçlardan biri olarak, tümüyle başarılı olamamıştır. Bu başarısızlıkta hem yöneldikleri yapının özellikleri etkili olmuştur hem de siyasal iktidarın toprak reformunda başarısız olması önemli ölçüde etkili olmuştur. Sosyal ve ekonomik yapının yenileştirilmesi, kısaca modernleşmenin yalnızca eğitim atılımları ile gerçekleştirilemeyecek kadar önemli dönüşümler gerektirmesi gibi, tepkiler alması da kaçınılmazdır.

Berkes'e göre, yenileşmeye engel güçlerden gericiğin tehlikeli bir türü, belirli çıkarların temsil ettiği gericiliktir. Çıkarıcı gericiğin en kuvvetli temsilcisi, ağalar ve derebeyi artıklarıdır. Tanzimatın çeşitli reformlarını gerçekleştirilmeyen, Meşrutiyeti dejenere eden, Cumhuriyetin başarısızlıklarını sağlayan bu kuvvettir. Köy Enstitülerini yıkan kuvvet cahil halk veya yobaz değil bu kuvvettir (Berkes,1965;16). Köy Enstitüleri programı uygulanınca bunun eski "maarifçilik" tipinden ayrı bir iş olduğu, toplumsal yapı üzerinde etki yapacak bir iş olduğu görülünce bütün gericilik kuvvetlerinin kıyameti koparması, Kemalizmin sadece bir kesimde olsun gerçekleştirilmesine bile tahammül etmediklerini gösterir (Berkes,1965;123).

Kısaca, eğitim ilkeleri ve anlayışı bakımından çağdaş nitelikleri olan köy enstitüleri kalkınma amaçları ve siyasal boyutları bakımından, olumlu olumsuz eleştirilecektir. Sağ kesimden yöneltilen eleştiriler, sınıfsal kaygı ile, üst yapısal öğeleri kullanarak; din, namus çerçevesindedir; sol kesim ise sınıfsal yorumu ile açıklayıcıdır ancak; köylülüğün yerine veya köy kalkınmasının yerine önerdikleri ile Türkiye gerçeğine uygun alternatif sunamadıkları görülmektedir.

BÖLÜM-7 : SONUÇ

Köy Enstitüleri, diğer toplumsal olgular gibi, varolduğu koşullarla birlikte değerlendirilmelidir.

Köy Enstitüleri'nin ortaya çıkmasında, ülkenin sosyo-ekonomik koşulları etkili olmuştur. Elbette, o koşulların yaşandığı dönemin yönetim erkinin tercihlerinin Köy Enstitüleri'nin biçimlendirilişindeki etkisi yadsınamaz. Dolayısıyla, o dönemin koşulları ve yönetim anlayışı anımsanacak olursa;

Egemen olan politika: "Cumhuriyetle birlikte başlayan kültür ve eğitim reformlarına egemen olan politika, "bütüncü kalkınma stratejisi"nden kaynaklanır. **İnsan yetiştirme davası** Kemalist Devrimin ayrılmaz bir parçasıdır. **Eğitim birliği, ilköğretimin zorunlu kılınması, kız ve erkeklerin birlikte okuması** ilk aşamadır. ... Devrin şartları gereği eğitim işlerinin yönetimi **merkezileştirilir**. Tek sorumlu hükümet, Milli Eğitim Bakanlığıdır. Öğretmen yetiştirme, öğretim programları, öğretmenlerin sağlanması Ankara'nın görevidir. İlköğretimin amacı yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin yurttaşlarını yetiştirmek, yani yurttaşlık bilinci vermektir. ... (aynca, Köy Enstitüsü özelinde belirtmek gerekirse) Kırsal kesimin eğitim davası, toprak ve tarım politikası ile bağlantılı olarak ortaya çıkıp gelişmiştir..." (Katoğlu:1990;473-474).

Cumhuriyetçilerin önde gelen bir bölümü yeni rejimin köye yeni örgütlenme ve eğitim sayesinde girilebileceği; toprak ve tarım alanında yapılacak reformların bu yolla desteklenebileceği görüşündeydiler. İnönü hükümetlerinin 1935'i izleyen yıllarda, toprak konusundaki girişimlerinin büyük toprak sahiplerinin muhalefetiyle karşılaştığını, yapısal değişikliklere gidemediğini ve başarısızlıkla sonuçlandığını biliyoruz. **Köy Enstitüleri,**

İnönü hükümetlerinin 1935'lerde başarısız kalan girişimlerinin hatırasından ivme kazanan bir proje sayılmalıdır. ..." (Katoğlu:1990;474-475).

Toprak reformunun etkili olamaması, işlerlik kazanamamasının nedenleri ile, köy enstitülerinin işlerlik kazanamaması arasında paralellik kurulabilir.

Böylece, yukarıda kısaca sergilenen sosyal ve politik ortamda varolan Köy Enstitüleri ile ilgili olarak vurgulanması gereken ilk nokta, "idealite" ve "realite" arasındaki farktır. Köy Enstitüleri, sistem olarak çok yararlı, amaca uygun, gerçekçi ve olumlu idi. Ancak, uygulamada karşılaşılan birtakım sorunlar, eksiklikler veya engeller, ve belki de en önemlisi politik amaçlara alet edilmesi kısaca realitede yaşananlar, Köy Enstitüleri sisteminin akıbetinde etkili olmuştur.

İkinci olarak, merkezden alınan, tepeden inme politikaların sonuçta halk yararına olsa da belirli ölçülerde tepki veya direnme ile karşılaşacağı ya da tümüyle benimsenip savunulacağı gerçeği, Köy Enstitüleri sisteminde de görülebilir. Amaç, geniş halk kitlelerine eğitim hizmeti ve beraberinde köye gerekli bir çok alanda verimli olabilme fırsatı sunulmuş olması, eğitim yolu ile kalkınma hedefi, 'bilinç' ögesi ile yakın ilişkilidir. Eğitimin toplumsal yararı ya da bireye ve topluma getirisini yeterince bilinmiyorsa, eğitimden beklenenlerin gerçekleştirilebilmesi de zor olacaktır. Kaldı ki, eğitimden beklenenler de oldukça önemli hedeflerdi. Toplumsal yapının değiştirilebilmesi, sosyo-ekonomik gelişme eğitim kurumundan beklenenler gerçekleştirilebilmiş olsa bile, çok boyutlu ve köklü bir dönüşüm gerektirir. Bu süreçte, eğitim kurumunun lokomotif görevinin önemi yadsınmamakla birlikte, yeterli olmadığı da vurgulanmalıdır.

Lewis'in de ifade ettiği gibi, "Türk köylerindeki ilk büyük gelişme, Köy Enstitülerinin kuruluşu idi ... Enstitüler çok eleştirildi; çeşitli zamanlarda yetersizlik, solculuk ve Halk Partisinin siyasal desisesi olmakla itham edildiler ve sonunda niteliklerini pek geniş ölçüde değiştiren değişikliklere uğradılar. Fakat köyün uyandırılması, artık bir avuç heyecanlı kişiye kalmış değildi. ...(Lewis:1970;471)

Köy Enstitülerini, biraz da siyasal kadroların bakış açısıyla değerlendiren bir başka görüş:

"Köy Enstitüleri herhalde yalnızca eğitim davasına gönül vermiş eğitimcilerin kırsal kesimi okutmak ve halkı yetiştirmek amaçlarıyla da açıklanamaz. ... Köy Enstitülerini, köklü ve başlı başına bir özel eğitim projesi olarak İsmet İnönü'nün kafasında 1930'lardan beri ekonomik ve sosyal yapıda meydana getirmeye çalıştığı ve başaramadığı değişiklikleri

gerçekleştirme özleminden doğmuş bir model diye düşünmek daha gerçekçi görünmektedir. Yani, yarım kalmış bir yapısal değişikliği yeniden denemek, köyü canlandırarak yeni rejimin kırsal kesimde muhtaç olduğu sosyal dayanağı, insan unsurunu yaratmak amacıyla kurulmuştur. ... (Köy Enstitüleri, siyasi bir iddianın ürünüdür) Bu siyasi iddianın sahibi İnönü'dür. Enstitülerin kuruluşundaki birinci derecedeki rol de bu nedenle ona ait görünmektedir. Köy Enstitülerinin 1950'lere doğru ve yine İnönü'nün döneminde gerçek yürümlerinden sapmaları, hatta fiilen son bulmaları yanlıcı olmamalıdır. (siyasetin incelikleri, çok partili hayatın ve savaş sonrası Türkiye'nin yeni siyasal şartları bilince, bu konuda yanılıya düşülmez) " (Katoğlu:1990;475).

Eğitimin toplu kalkınmadaki rolüyle ilgili bulunan bugünkü sayıtlar ne dereceye kadar geçerlidir ? Eğitim, sosyal, politik ve ekonomik değişmeyi sağlamak için bir araç olarak kullanılabilir mi? yoksa esas olarak statükoyu devam ettirmeye ve değişimi sadece bir yan ürün olarak gerçekleştirmeye mi yarar? "Entegre" eğitim planlamasının büyük bir kısmı statükoculuğa yönelmiştir. Planlama belli bir statükonun saptanmasını gerektirir; bu statükoyu muhafaza etmek için eğitimin yarattığı hangi kaynakların gerekli olduğu araştırılır. Kalkınmayı hedef tutan eğitim stratejisini tesbit etmek için yukarıdaki ve benzer soruların cevaplandırılması gerekir. Belli bir çerçevede bunun nasıl cevaplandırılacağı, stratejiyi tesbit edenler tarafından geçerli olarak kabul edilen teorik çerçeveye dayanacaktır. En önemli problem, taktik yönünden uygun bir stratejinin saptanmasıdır (Lauwerys, Varış ve Neff:1971;210).

Köy enstitüleri, tercih edilen ekonomik politikaya uygundu. İzmir İktisat Kongresi'nde, çiftçi grubunun önerilerinden biri:

-Köylerdeki ilkokulların mutlaka beş dönümlük bir bahçesi ve iki ineklik fenni bir ahır ve kümesi, yeni usul bir arılığı ve öğretmenler için iki odalı bir evi olması. Arazilerinin bir kısmının sebze ve bir kısmının çiçek ve bir kısmının da fidancılığa tahsis edilerek öğretmenlerin gözetimi altında bizzat öğrenciler tarafından işletilmesi, masraf ve hasılatının köy öğretmenlerine ait olması. Bu öneri farkedileceği gibi Köy Enstitülerinin amaçlarından birini ortaya koymaktadır. İşin ilginç yanı Çiftçi grubu tarafından ileri sürülen bu önerinin Sanayi grubunun çekimser oy kullanmasıyla kabul edilmesidir. Köy enstitülerine ilişkin muhalefetin kökenlerinin bu noktaya kadar uzatılabileceği ortadadır (Çavdar:1992;200).

Gerçekte, köy enstitülerine ve genel olarak bir toplumsal olguya ilişkin tavır, şuna bağlıdır:

Değişme, toplumsal yapının bütün öğelerinde aynı anda, aynı hız ve miktarda meydana gelmediğine göre, belli bir anda değişen bir toplumda hem eski yapıya hem de yeni yapıya ilişkin nitelikler birarada görülebilir (Kongar,1981;165).

Bu çerçevede geçmiş yapının kalıntıları (aracı-tefeci, eşraf, toprak ağası, din adamı) köy enstitülerinin değiştirmek istediği toplumsal ilişkilere karşı olmasının doğal sonucu olarak, köy enstitülerini eleştirecek; egemen yapı (kurulan, yerleştirilmek istenen düzenin temsilcisi konumundaki Kemalistler) köy enstitülerinin kurucusu ve destekçisi olacaktır; yine sonraki yapının belirtilerini temsil edenler (sol kemalistler ve daha sonra sosyalist düşüncüyü savunanlar) da yeterli görmeyerek eleştireceklerdir.

Sonuçta; köy enstitüleri, nasıl ki, belli bir toplumsal yapıda kurulmuşlarsa, bu yapıdan farklılaşan bir toplumsal yapının egemen olduğu zamanda da ortadan kalkmışlardır. Ancak, eğitim biliminin alanına girmiş olmakla birlikte, köy enstitülerinin eğitim kurumu olarak eğitimin gizli işlevleri noktasında eleştirilmesi, her ne denli doğal ise de eğitimin açık işlevleri söz konusu olduğunda özellikle de kullanılan eğitim tekniği açısından bakıldığında köy enstitülerinin bütünüyle eleştirilmesinin hakkaniyeti hatta doğruluğu tartışmalıdır. Zira, günümüzde de uygulamalı eğitimin; mesleğe hazırlama sürecinde 'yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi'nin gerekliliği herkesçe kabul edilmektedir.

ÖZET

Eğitim sorununa çözüm arayışları ve eğitim kurumları aracılığıyla toplumsal sorunları çözümlenebilme çabası, Cumhuriyet'ten önce de vardı; Cumhuriyet'le birlikte de var oldu. Önce öğretmen projesi, daha sonra köy enstitüleri, geleneksel kurumların yerini almak üzere oluşturuldu. Eğitim ilkeleri ile, geleneksel eğitim anlayışından farklı idi. Bu, üst yapısal öğelerde başlatılan devrimlerin bir uzantısı idi. Köy enstitüleri, yeni bir eğitim anlayışının ürünüdür. Aynı zamanda, dönemin koşulları içinde, toplumsal değişimin başlatıcısı gibi düşünülmüştür. Ancak, beklenen 'toplumsal değişimin aracı olma işlevini tam anlamıyla gerçekleştiremediği de belirtilmelidir. Kısaca, 'çağdaş eğitim kurumları' olsalar da, köy enstitülerinin, toplumsal yapının geleneksel niteliğini değiştirebilmede etkileri sınırlı olmuştur. Bürokrat-aydın kesimin, köy enstitülerinin, kırsal kalkınmanın aracı olmaları gibi özetlenebilecek amacı konusunda, idealist olmaları bir gerçektir. Bu, eleştirilmemelidir. Çünkü, ekonomik alanda başlatılan atılımlar olmasına rağmen, ekonomik yapıyı dönüştürebilmeye gücü yetmeyen bu kesim, pre-kapitalist toplumun özelliklerini kapitalist toplumun özelliklerine dönüştürme konusunda çaba göstermiştir ama, gerçekleştirilebilmesi ayndır. Bununla, köy enstitüleri ile yapılanlar küçümsememektedir. Çünkü, köy enstitüleri;

1. Okuma-yazma bilenlerin oranının artmasında önemli katkı sağlamıştır. Okulsuz-öğretmensiz köylere çözüm sunmuştur.

2. İkel tarımsal etkinlikler yerine, tarımda çeşitlenme, tarımsal tekniklerin kullanımı, bahçecilik, sebzeçilik, ormancılık gibi alanlarda geliştirici yenilikler getirmiştir.

3. Yetiştirdiği öğretmenlerle (yetiştirilme süreci, kaynağı ve yetiştirilme koşulları) tüketici değil, üretici bireyler kazandırmıştır.

4. Tek parti döneminin ürünü, 'tepeden inme'ci, merkezden alınan kararlar doğrultusunda başlatılmış olmasına rağmen; bürokrasiyi azaltma eğiliminin, yaparak yaşayarak öğrenmenin, programlarında ve ders kitaplarının oluşturulmasında deneyimlerden yola çıkılmasının ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ve yönetim anlayışında demokratik uygulamaların olmasının da köy enstitülerinin farklı yanları olduğu belirtilmelidir.

Sonuçta, köy enstitüleri, şu noktaları vurgulamamız gereken, önemli bir deneyimdir:

1. Maddi ve manevi öğelerin uyumu: Eğitim kurumu, toplumsal yapıya ve koşullara uygun olmalıdır. Kalkınma, maddi ve manevi kalkınma olarak anlaşılmalıdır.

2. Eğitim politikaları, siyasal kadrolara bağımlı olamamalıdır. Halkın isteyip istemediğine bakılmaksızın açılan, varlığı siyasal otoritenin açma ve kapatma kararı ile belirlenen ve bu nedenle kısa ömürlü olan köy enstitüleri için, şu benzetme yapılabilir: Ana rahminde uygun ortamı bulamadığı için erken doğan ya da 'düşük' olan cenin. Halka rağmen halk için halk yararına olacağını düşünerek; yaşasaydı bu çocuk 'şöyle' olurdu biçimdeki bir tartışma da gereksizdir.

ABSTRACT

The struggle to solve the problems of the country through educational institutions existed both before and after the Republican period. The so-called "educationist's project", "village institutions" were founded to substitute for traditional establishments. The principles of new concept of education were different from those of the traditional, which was an extension of the revolution launched by superstructural factors. The village institutions were part of them, imagined to become the launcher of social change. However, the village institutions, contemporary as they were, did not fully succeed in the transformation of the social structure. It is no doubt that both bureaucracy and intelligentsia viewed this new phenomenon idealistically. They hoped that those institutions would transform the characteristics of the pre-capitalist society into those of the capitalist, which, however, failed. Essentially, the village institutions contributed to and aimed at the following:

1. The rise of literacy. It provided a solution for villages without schools and teachers.
2. To substitute for primitive agricultural activities, it introduced novelties in forestation, gardening, keeping orchards; variety of means and technical tools in overall agriculture.
3. By means of the teachers they trained, he aimed at the up-bringing of productive, and not consumptive individuals.
4. In the one-party era, it relatively contributed to the democratization of the state government, relations between the educators and the education etc.

One must finally dwell upon the following factors:

1. The accordance of both spiritual and material elements. Development should be considered in both material and spiritual realms.
2. The educational policies should not be dependent on mercurial political fluctuations.. Perhaps, one could explain this by a metaphor: the village institutions are like premature or aborted fetus in mothers which failed to fully materialize because of lack of suitable ambience. It is no sense to speculate about it by "ifs" and "buts."

KAYNAKÇA

- AKSOY Nihat
1983
'Köy Enstitüleri ve Yeni İnsan', **Bilim ve Sanat**,
28.Sayı, Nisan
- AKYÜZ Yahya
1993
Türk Eğitim Tarihi, Kültür Koleji Yayını,
İstanbul
- ALATLI Alev
1992
Or'da Kimse Var mı? , Boyut Yayınevi, İstanbul
- ALKAN C., DOĞAN H., SEZGİN İ.
1976
Mesleki ve Teknik Eğitim Prensipleri, Ankara
Üni. Eğitim Fakültesi Yayınları No:61, Ankara
- ALYUNYA Niyazi
1990
'Köy Enstitülerinin Tarihçesi', **Kuruluşunun
50.Yılında Köy Enstitüleri**, Eğitimder Yayınları,
Ankara, s:80-96
- APAYDIN Talip
1983
Köy Enstitüsü Yılları, Çağdaş Yayınları,
İstanbul
- APAYDIN T., DÜNDAR A., YILMAZ A.
1990
'Yüksek Köy Enstitüsü', **Kuruluşunun 50.Yılında
Köy Enstitüleri**, Eğitimder Yayını, Ankara, s:210-
215
- APAYDIN Talip
1989
'Demokrasi Eğitimi; Köy Enstitüleri', Argos,
Nisan, İstanbul
- ARBARS Ergün
1981
'Ulusal ve Laik Devlet Kurucusu Atatürk', **Sosyal
Bilimler Fakültesi Dergisi 2**, Ege Üniversitesi
Mat., İzmir, s:1-14
- ARIKÖK Aydın
1990
'Köy Enstitüleri Öğretmenleri Yasal Dayanağı
Gözlemler', **Kuruluşunun 50.Yılında Köy
Enstitüleri**, Eğitimder Yayını, Ankara, s:157-166
- ARIKAN Zeki
1981
'Atatürk İlkeleri', **Sosyal Bilimler Dergisi 2**, Ege
Üniversitesi Mat., İzmir, s:15-43
- ARMAN Hürrem
1969
Piramidin Tabanı Köy Enstitüleri ve Tonguç, İş
Mat. ve Tic. , Ankara
- ARMAN Hürrem
1976
'Köy Enstitüleri ve Getirdikleri', **Yeni Toplum**,
Özel Sayı, s:7-14
- ARON R.
1986
Sosyolojik Düşüncenin Evreleri, T.İş Bankası
Kültür Yayınları, Ankara
- ASLAN Ahmet
1981
'Atatürk ve Çağdaş Uygarlık', **Sosyal Bilimler
Dergisi 2**, Ege Üniversitesi Mat., İzmir, s:45-84

- AVCIOĞLU Doğan
1984
Türkiye'nin Düzeni, Tekin Yayınevi, İstanbul
- AYDEMİR Ş. Süreyya
1980
İkinci Adam, Remzi Kitabevi, İstanbul
- AYTAÇ K.
1980
Avrupa Eğitim Tarihi, Antik Çağdan 19.Yüzyılın Sonlarına Kadar Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi, Ankara
- AYTAÇ Kemal
1976
Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde), Ankara Üni. Basımevi, Ankara
- BAŞARAN İ.E.
1990
'Sistem Olarak Köy Enstitüleri', **Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri**, Eğitim-Der Yayınları, Ankara
- BAŞARAN İ.E.
1982
Temeleğitim ve Yönetimi, Ankara Üni. Eğitim Fakültesi Yayınları No:112, Ankara
- BAŞARAN M.
1990
Sabahattin Eyuboğlu ve Köy Enstitüleri, Cem Yayınevi, İstanbul
- BAŞARAN Mehmet
1974
Tonguç Yolu, Varlık Yayınları, İstanbul
- BAŞGÖZ İ., WILSON H.E.
1968
Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk, Dost Yayınları, Ankara
- BAL Hüseyin
1991
1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve J.Dewey'in Eğitim Felsefesi, Kor Yayınları:4, İstanbul
- BALAMİR Nefise
1982
Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı, O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Ara-Yayınları
- BALKIR Edip
1961
'Tonguç Ölmedi', **Tonguç'a Kitap**, s:159-170
- BALKIR S. Edip
1974
Dipten Gelen Ses Arifiye Köy Enstitüsü, Hür Yayınevi, İstanbul
- BAYRAK Mehmet
1978
Köy Enstitülü Yazarlar Ozanlar, Töbder yayınları, Ankara
- BECHER ve KLESS
1990
'Yeni Eğitimin İlkeleri Tezleri ve Türkiye'de Köy Enstitüleri', **Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri**, Eğitimder Yayını, Ankara, s:109-122

- BENLİ Ekrem
1990
'Dış Basında Köy Enstitüleri', **Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri**, Eğitim Yayını, Ankara, s:288-303
- BERKES Niyazi
1965
200 Yıldır Neden Bocalıyoruz ?, Yön Yayınları No:1
- BORAN Behice
1976
'Köy Enstitüleri', **Yeni Toplum Özel Sayı**
- BOSTANCI Naci
1990
Kadrocular ve Sosyo-ekonomik Görüşleri, Kültür Bak: 1216, Ankara
- BULUT Recep
1990
Nisandaki Güneşler 50.Yılında Köy Enstitüleri 1940-1990, San Mat., Ankara
- BURKAY K.
1978
'Açılış Gelişme ve Kapatılış Süreçleriyle Köy Enstitüleri Deneyi ve Getirdikleri', **Köy Enstitüsü Yazarlar-Ozanlar**, Töbder Yayınları, Doruk Matbaacılık, Ankara
- CAN B.
1992
'Ulusal Egemenliğin Temeli', **Cumhuriyet**, 17 Nisan
- CELKAN Hikmet Y.
1989
Eğitim Sosyolojisi, A.Ü.Basımevi, Erzurum
- CEM İsmail
1986
Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi, Cem Yayınevi, İstanbul
- ÇAVDAR Tevfik
1983
'Türkiye'de Nüfus ve Nüfus Sorunu', **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, İletişim Yayınları, İstanbul
- DEMİR Mustafa
1959
Köy Enstitüleri ve Solculuk, Fakülteler Matbaası, İstanbul
- DERİN Haldun
1940
Türkiye'de Devletçilik, İstanbul
- DEWEY John
1939
Türkiye Maarifi Hakkında Rapor, Devlet Basımevi, İstanbul
- D.İ.E
1973
Türkiye'de Toplumsal ve Ekonomik Gelişmenin 50 Yılı, DİE Yayın No: 683, Ankara
- D.İ.E
1991
İstatistik Yıllığı, DİE Yayını, Ankara
- D.İ.E
1992
Türkiye İstatistik Yıllığı 1990, DİE Yayını, Ankara

- DİLİPAK Abdurrahman
1989
'Din, İman Vesaire', Argos, Nisan, İstanbul
- DIRİMTEKİN H.
1989
Türkiye Ekonomisi, Bilim Teknik Yayınevi, İstanbul
- DÜNDAR Ali
1994
'Toplumsal Derneşim Sürecinde Köy Enstitüleri', Çağdaş Türk Dili , Cilt:VI, sayı:74, Nisan, s:8-11
- DÜNDAR Mehmet
1990
'Önü Kesilen Aydınlık', Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri, Eğit-der yayınları, Ankara, s:323-332
- EGE N. Nezzahat
1977
Prens Sabahattin , Hayatı ve İlmi Müdafaları, Fakülteler Matbaası, İstanbul
- ELMAS
1976
Yeni Toplum Özel Sayı
- ERDİLEK N.
1983
'Hükümetler ve Programları', Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, 4. Cilt. İletişim Yayınları, İstanbul
- ERGİN H. (Der)
1946
Köy Eğitimcileri ve Enstitüleri Kanunları Nizamnameleri, Işıl Mat., İstanbul
- ERGİN Nureddin
1967
'Sakarya Terbiye Müesseselerinden Arifiye Öğretmen Okulu', Sosyoloji Konferansları, Yedinci Kitap, İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayın:208, Fakülteler Matbaası, İstanbul
- ERGİNÖZ N.O.
1943
Köy Eğitiminde Yaşanmış Realiteler, Bursa Yeni Basımevi, Bursa
- ERGÜN Doğan
1987
Sosyoloji ve Eğitim Türkiye'de Eğitimin Niteliği Nedir ve Nasıl Olmalıdır? V Yayınları, Ankara
- ERKAL Mustafa
1984
'Sanayileşme ve Yabancılaşma İlişkisi', Sosyoloji Konferansları Yirminci Kitap, İ.Ü. Yayını, İstanbul, s:9-24
- EVREN Nazif
1992
Köy Enstitüleri, Gündoğan yayınları, Ankara
- EYUBOĞLU Sabahattin
1979
Köy Enstitüleri Üzerine, Cem Yayınevi, İstanbul
- GEDİKLİOĞLU Şevket
1949
Niçin Eğitimciler Köy Enstitüleri , İdeal Matbaa ve Ciltevi, Ankara

- GEDİKLİOĞLU Şevket**
1971
GEDİKLİOĞLU Şevket
1990
GELEN Arif
1990
GERAY C., ARMAN H., KANSU C. A.
1968
GERAY C.
1974
GERAY CEVAT
1978
GEVGİLİLİ Ali
1987
GOLOĞLU Mahmut
1982
GÖKALP Ziya
1973
GÖKALP Ziya,
1972
GÜNER İ.Sefa
1983
GÜNEY Fuat
1945
GÜNGÖR Erol
1982
HATEMİ H.
1985
H.Ü.
1982
- Evreleri, Getirdikleri ve Yankularıyla Köy Enstitüleri, İş Mat. ve Tic., Ankara**
'Köy Enstitülerinde Öğretmen', Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri, Eğitimder yayınları, Ankara, s:130-138
'Yüzyılımızın Eğitimine Türkiye'nin Katkısı', Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri, Eğitimder Yayınları , Ankara , s:123-129
Cabilliğin ve Teknik Yetersizliğin Giderilmesinde Köy Enstitüleri Uygulamasından Çıkan Sonuçlar, Türkiye Öğretmenler Sendikası Devrimci Eğitim Şurası Döküman No:9, Ankara
Planlı Dönemde Köye Yönelik Çalışmalar, (Sorunlar Yaklaşımlar Örgütlenmeler), T.O.D.A. İ.E. , Yayını , Sevinç Mat. ,Ankara
Halk Eğitimi, Ankara Üni. Eğitim Fakültesi Yayınları No:73, Ankara
Yükseliş ve Düşüş, Bağlam Yayınları, İstanbul
Demokrasiye Geçiş 1946-1950, Kaynak Yayınları, İstanbul
Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri, M.E.B., İstanbul
Milli Terbiye ve Maarif Meselesi, İş Mat. ve Tic. , Ankara
'Köy Enstitüleri Eğitiminden Bir Tablo', Bilim ve Sanat, 28.Sayı, Nisan
Köy Kalkınmasının Ana Yolları, Ak-ün Basımevi, İstanbul
Dünden Bugünden Tarih, Kültür ve Miliyetçilik, Mayaş yayınları, Ankara
'19.Yüzyılda Medreseler', Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, İstanbul
Atatürk ve Kültür, (Özel Sayı), Hacaettepe Yayınları, Ankara

İHSANOĞLU Eklemeddin	'Osmanlılar ve Avrupa Bilimi', Bilim Tarihi , Sayı 5 (Mart), İstanbul
1992	
İLHAN Attila	Ulusal Kültür Savaşı , Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul
1986	
İLKİN Akın	Kalkınma ve Sanayi Ekonomisi , İ.Ü. Yayınları İstanbul
1988	
İNAN M.Rauf	Mustafa Necati , Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları , Ankara
1980	
İNAN Rauf	'Rauf İnan'la Eğitim Kurşları Üzerine Yapılan Bir Söyleşi', Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri , Eğitimder Yayını, Ankara, s:97-99
1990	
KALAYCI Nurdan	Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Hükümet Programları ve Uygulamalar , MEGSB Yayını: 761, İstanbul
1988	
KANAR Haşım	Köy Enstitüleri Eğitimde Atılım , Selvi Yayınları: 10, Ankara
1990	
KARTEKİN ve KARTEKİN	'Köy Enstitüsü Mezunlarının Donatımı', Tonguç'a Kitap, s:324-327
1961	
KATOĞLU M.	'Cumhuriyet Türkiyesi'nde Eğitim, Kültür, Sanat', Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye 1908-1980 , Cem Yayınevi, İstanbul
1990	
KAYA Y. Kemal	İnsan Yetiştirme Düzenimiz
1977	Politika/Eğitim/Kalkınma , Nüve Mat., Ankara
KAZGAN Gülten	Ekonomide Dışa Açık Büyüme , Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul
1984	
KEMAL Nusret	'Köy Seferberliğine Doğru', Ülkü Halkevleri Mecmuası , Cilt:1, Sayı:5, Haziran, Ankara, s:355-369
1933	
KEMAL Nusret	'Bir Köy Terbiyesi Örneği', Ülkü Halkevleri Mecmuası , Cilt:2, Sayı:12, Ankara, s:416-424
1934	
KEPENEK Y.	Gelişimi, Üretim Yapısı ve Sorunlarıyla Türkiye Ekonomisi , Teori Yay., Ankara
1987	
KESER İhsan	Türkiye'de Siyaset ve Devletçilik İlişkileri , Gündoğan Yayınları, Ankara
1933	
KIRBY Fay	Türkiye'de Köy Enstitüleri , İmece Yayınları:2, Ankara
1962	

- KISAKÜREK N. Fazıl
1962
Türkiye'de Komünizma ve Köy Enstitüleri,
Doğan Güneş Yayınevi, İstanbul
- KIŞLALI A.T.
1993
'Köy Enstitüleri Yeniden Açılmalı', Cumhuriyet,
1 Aralık
Kültür Üzerine, Çağdaş Yayınları, İstanbul
- KONGAR Emre
1983
İmparatorluktan Günümüze Türkiye'nin
KONGAR E.
1981
Toplumsal Yapısı, Remzi Kitabevi, İstanbul
- KONGAR Emre
1982
Türk Toplum Bilimcileri 1 içinde , ERKUL A.,
'Prens Sabahattin', Remzi Kitabevi , İstanbul,
s:83-150
- KONGAR Emre
1981
Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye
Gerçeği, Remzi Kitabevi, İstanbul
- KONGAR Emre
1983
Devrim Tarihi ve Toplum Bilim Açısından
Atatürk, Remzi Kitabevi, İstanbul
- KÖSE Ruhi
1993
'Ekonomik Büyüme Modernleşme, Eğitim ve Gelir
Dağılımı: Kuramsal İki Yaklaşım', Eğitim, Üç
Aylık İlmî Dergi Sayı:6 M.E. Basımevi, Ankara
Eğitim Sosyolojisi, M.E.Basımevi, İstanbul
- KÖYMEN Nusret
1966
'Kemalizmin Hususiyetleri', Ülkü Halkevleri Mec-
muası, Cilt: 7, Sayı:42, Ağustos, Ankara, s:416-418
- KÖYMEN Nusret
1935
Sosyolojik Açısından Eğitim ve Kalkınmanın
Esasları, Fakülteler Mat., İstanbul
- KURTKAN Amiran
1972
Bilim ve Edebiyat , Tekin Yayınevi, İstanbul
- KÜÇÜK Yalçın
1985
Aydın Üzerine Tezler-3 1830-1980, Tekin
KÜÇÜK Yalçın
1985
Yayınevi, İstanbul
- LAUWERYS J.A., VARIŞ F., NEFF K.
1971
Mukayeseli Eğitim, Ankara Üni. Eğitim
Fakültesi Yayınları No:13, Ankara
- LEWIS Banard
1970
Modern Türkiye'nin Doğuşu, Türk Tarih
Kurumu Basımevi, Ankara
- MADARALI Fikret
MAKAL Mahmut
1994
Tonguç Işığı
'Kurtuluşun Modeli : Köy Enstitüleri', Çağdaş
Türk Dili, Cilt:VI, Sayı 74, Nisan , s:2-6

- MAKAL Mahmut
1990
MALİK H.A.
1933
M.E.B.
1991
M.E.B.
1991
M.E.B.
1991
M.E.B.
1973
M.E.B.
1946
MERİÇ Cemil
1993
Mustafa Kemal
1993
ÖĞÜŞ İhsan
1990
ÖNDER İ.
1985
ÖYMEN H.R.
ÖYMEN H.R.
1935
ÖYMEN H.R.
1935
ÖZBUDUN Ergun
1992
ÖZKUCUR A.
1990
Köy Enstitüleri ve Ötesi, Çağdaş Yayınları, İstanbul
'Köyde Mektep', Ülkü Halkevleri Mecmuası, Cilt:1, Sayı:6, Temmuz, Ankara, s:481-484
Birinci Maarif Şurası, (Tıpkı Basım), M.E. Basımevi, İstanbul
İkinci Maarif Şurası, (Tıpkı Basım), M.E. Basımevi, İstanbul
Üçüncü Maarif Şurası, (Tıpkı Basım), M.E. Basımevi, İstanbul
Cumhuriyet'in 50.Yılında Milli Eğitim, M.E.B Yayını, Ankara
Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I ve II, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
'Köylü ve Okumak', Jurnal Cilt 1, İletişim Yayınları, İstanbul
Eskişehir-İzmit Konuşmaları (1923), Kaynak Yayınları, İstanbul
'Köy Enstitüleri ve Eğitim Anlayışı', Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğit-Der Yayınları, Ankara, s:143-150
'Kamu Harcamaları', Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, İstanbul
Köy Enstitülerinin Kuruluşunun Tarihi ve Problemleri, adlı konferans metni
'Köy Mektebi ve Köy Muallimi', Ülkü Halkevleri Mecmuası, Cilt:4, Sayı:24, Şubat, Ankara, s:414-417
'Köy İçin Yüksek Halk Okulları', Ülkü Halkevleri Mecmuası, Cilt:5, Sayı:25, Mart, Ankara, s:18-23
Türk Anayasa Hukuku, Yetkin Yayınları, Ankara
Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, Selvi Yayınları, Ankara

- PARLA Taha
1989
Ziya Gökalp Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm, İletişim Yayınları, İstanbul
- PETROV G.
1968
Ak Zambaklar Ülkesinde Finlandiya, Tekin Yayınevi, İstanbul
- POYRAZOĞLU O. Nuri
1988
'Köy Enstitülerinde Eğitim-Öğretim-Yönetim', Öğretmen Dünyası, Sayı:100 Yıl:9, Nisan, Ankara
- RUFER Alfred
1961
Türk Pestalozzisi ve Eseri', Tonguç'a Kitap, s:324-327
- RUSSELL Bernard
1981
Eğitim ve Toplum Düzeni, Varlık Yayınları, İstanbul
- SAĞ Vahap
1990
'Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Döneminde Eğitimimiz, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi 13, Sivas, s:3-45
- SAKAOĞLU Necdet
1991
Osmanlı Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul
- SAKAOĞLU Necdet
1992
Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul
- SANÇAR Nejdet
1966
'Vatansever Köy Enstitüsü Mezunlarına Açık Mektup I-VI" , Köy Enstitüleri ve Koç federasyonu İçyüzleri, Ankara, s:165-179
- SEMERCİ Bekir
1990
Türkiye'de İleri Atılımlar ve Köy Enstitüleri, Özgür Yayın Dağıtım, İstanbul
- SEMERCİ Bekir
1990
'Köy Enstitüleri Kurulurken Köylerimizin Genel Durumu', Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğitimder Yayını, Ankara, s:317-322
- SENCER Muzaffer
1967-68
'Sosyolojik Açıdan Türkiye'de İlk Öğretim', Sosyoloji Dergisi, Sayı:21-22, İ.Ü.Ed.Fak. Yayını, Fakülteler Mat., İstanbul
- SERİN Necdet
1976
Eğitim Ekonomisi, Ankara
- STEINHAUS Kurt
1973
Atatürk Devrimi Sosyolojisi, Sander Yayınları, İstanbul
- TAHİR Kemal
1991
Bozkırdaki Çekirdek , Tekin Yayınevi, İstanbul

TANILLİ Server	Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Amaç Yayınevi, İstanbul
1989	
TANYOL Cahit	'Silahsız Ordu', Güneş Gazetesi, 24-30 Ocak tarihlerindeki yazı dizisi
1988	
TBMM.	Kanunlar Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:1, Cilt:29, TBMM Basımevi, Ankara
1947	
TBMM.	Kanunlar Dergisi, Dönem:VII, Toplantı:3, Cilt:31, TBMM Basımevi, Ankara
1949	
TBMM.	Kanunlar Dergisi, Dönem:IX, Toplantı:2, Cilt:34, TBMM Basımevi, Ankara
1952	
TBMM.	Kanunlar Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:4, Cilt:32, TBMM Basımevi, Ankara
1950	
TBMM.	Kavanin Mecmuası, Devre:VI, İçtima:1, Cilt:21, TBMM Matbaası, Ankara
1940	
TBMM	Kavanin Mecmuası, Devre:VI, İçtima:3, Cilt:23, TBMM Matbaası, Ankara
1942	
TBMM.	Kavanin Mecmuası, Devre:IX, İçtima:4, Cilt:36, TBMM Matbaası, Ankara
1954	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:1, Cilt:6, TBMM Basımevi, Ankara
1947	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:3, Cilt:16, TBMM Basımevi, Ankara
1949	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:3, Cilt:17, TBMM Basımevi, Ankara
1949	
TBMM	Tutanak Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:4, Cilt:22, TBMM Basımevi, Ankara
1950	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:VIII, Toplantı:4, Cilt:24, TBMM Basımevi, Ankara
1950	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:IX, Toplantı:1, Cilt:8, TBMM Basımevi, Ankara
1951	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:IX, Toplantı:2, Cilt:15, TBMM Basımevi, Ankara
1952	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:IX, Toplantı:2, Cilt:16, TBMM Basımevi, Ankara
1952	
TBMM.	Tutanak Dergisi, Dönem:IX, Toplantı:4, Cilt:27, TBMM Matbaası, Ankara
1954	

- TBMM.
1940
Zabıt Ceridesi, Devre:VI, İctima:1, Cilt:10,
TBMM Matbaası, Ankara
- TBMM.
1942
Zabıt Ceridesi, Devre:VI, İctima:8, Cilt:26,
TBMM Matbaası, Ankara
- TC. MAARİF VEKİLLİĞİ
1940
Köy Enstitüleri Kanunu Layihası, Maarif
Matbaası, İstanbul
- TC.TARIM ve KÜLTÜR BAKANLIKLARI Köy
Eğitmenleri Yetiştirme Kursları Neşriyatı
1938
Köy Öğretmenleri Kanun ve Talimatnamesi,
Devlet Basımevi, İstanbul
- TEKELİ İ.
1985
Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki
Değişmeler', Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türki-
ye Ansiklopedisi, İletişim Yayınları, İstanbul
- TEZCAN Mahmut
1993
Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve
Türkiye, A.Ü.E.B.F., Yayınları, Ankara
- TEZCAN Mahmut
1991
Eğitim Sosyolojisi, Yargıçoğlu Mat., Ankara
- TEZCAN Mahmut
1992
Atatürk ve Eğitim, Gündoğan Yayını, Ankara
- TEZEL Yahya
1982
Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923-
1950), Yurt Yayınları, Ankara
- TONGUÇ İ.Hakkı
1939
Canlandırılacak Köy, Remzi Kitabevi, İstanbul
- TONGUÇ İ.Hakkı
1974
İş ve Meslek Eğitimi, Töbder Yayınları 1,
Ankara
- TONGUÇ İ.Hakkı
1938
'Köy Eğitimi Meselesi', Ülkü Halkevleri Dergisi,
Cilt:XI, Sayı:66, Ağustos, Ankara, s:501-508
- TONGUÇ İ.Hakkı
1938
'Köy Eğitimi Meselesi', Ülkü Halkevleri Dergisi,
Cilt:XI, Sayı:65, Temmuz, Ankara, s:434-444
- TONGUÇ Engin
1969
Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç,
Ant Yayınları, İstanbul
- TONGUÇ Hakkı
1938
'Köy Eğitiminin Mahiyeti, Prensipleri ve
Teşkilatının Esasları', Ülkü Halkevleri Mecmuası,
Cilt:XII, Sayı:67, Eylül, Ankara, s:11-20
- Tonguç'a Kitap
1961
İncece Yayınları:1, İstanbul

- TOZLU Necmettin
1989
İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma, M.E.B. , İstanbul
- TUNAYA T. Zafer
1981
Devrim Hareketi İçinde Atatürk ve Atatürkçülük, Turhan Kitabevi, İstanbul
- TURAN İlter
1969
Cumhuriyet Tarihimiz Temeller Kuruluş Milli Devrimler, Çağlayan Kitabevi, İstanbul
- TURAN İlter
1969
Cumhuriyet Tarihimiz, Temeller Kuruluş Milli Devrimler, Çağlayan Kitabevi, İstanbul
- TURHAN Mümtaz
1974
Garblılaşmanın Neresindeyiz?, Yağmur Yayınevi, İstanbul
- TURHAN Mümtaz
1954
Maarifimizin Ana Davaları ve Bazı Hal Çareleri, İstanbul Yayınevi Mat., İstanbul
- TURHAN Mümtaz
1966
'Köy Enstitüleri Masalı', Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu İçyüzleri, Ankara
- TURHAN Mümtaz
1974
Garblılaşmanın Neresindeyiz ? , Yağmur Yayınevi, İstanbul
- TÜRKDOĞAN Orhan
1977
Köy Sosyolojisinin Temel Sorunları, Dede Korkut Yayınları, İstanbul
- TÜRKDOĞAN Orhan
1988
Değişme Kültür ve Sosyal Çözülme, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını, İstanbul
- TÜTENGİL C. Orhan
1983
100 Soruda Kırsal Türkiye'nin Yapısı ve Sorunları, Gerçek Yayınevi, İstanbul
- TÜTENGİL C.Orhan
1948
Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler, Berksoy Basımevi, İstanbul
- ULAGAY Osman
1989
Özal'ı Aşmak İçin, Afa Yayınları, İstanbul
- UYSAL Şefik
1981
'Atatürk ve Eğitim', Sosyal Bilimler Dergisi 2, Ege Üniversitesi Mat., İzmir, s:85-99
- UYSAL Hayrettin
1990
'Köy Enstitüleri Neden Kapatıldı', Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri, Eğitim Yayınları, Ankara, s:374-380
- ÜLKEN Yüksel
1984
Atatürk ve İktisat, İktisadi Kalkınmada Etkinlik Sorunu ve Eklektik Model, T.İş Bankası Yayını, Ankara
- ÜLKEN Hilmi Ziya
1979
Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, Ülken Yayınları, İstanbul

- ÜSTÜN Kemal
1976
VELİDEDEOĞLU H.V.
1972
YASA İbrahim
1990
YERASİMOS Stefanos
1992
YILMAZ Tahsin
1990
YIĞİT Ali Ata
1992
YÜCEL H.A.
1945
YÜCEL Tahsin
1990
- 'Köy Enstitülerinin Öğrettikleri Dün Bugün ve Yarın', Yeni Toplum Özel Sayı, s:152-156
Türkiye'de Üç Devir, Sinan Yayınları, İstanbul
Toplumbilim-Köy Gerçekleri', Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğitimder Yayınları, Ankara, s.100-108
Tek Parti Dönemi', Geçiş Sürecinde Türkiye, Belge Yayınları, İstanbul
'Köy Enstitülerinin Sınıfsal Ve Düşünsel Temelleri', Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğitimder Yayını, Ankara, s:71-79
İnönü Dönemi Eğitim Ve Kültür Politikası, Boğaziçi Yayını, İstanbul
Köy Enstitüleri Dergisi I, Maarif Matbaası, Ankara
'Köy Enstitülerinde Tarımsal Çalışmalar', Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri, Eğitim-Der Yayınları, Ankara, s: 238-248