

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>



KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİNİ GELECEĞE TAŞIMAK

EDİTÖRLER

Mehmet ŞAHİN
Mustafa Aydın BAŞAR



KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİNİ GELECEĞE TAŞIMAK

Editörler

Mehmet ŞAHİN & Mustafa Aydın BAŞAR



Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim
Danışmanlık ve Organizasyon Tic.Ltd. Şti.
Adres: ÇOMÜ Teknoparkı, Sarıcaeli Yerleşkesi No:39,
Merkez / ÇANAKKALE



Tel: (+90) 555 477 00 66

Web : <https://www.ratingacademy.com.tr>

Email: ratingacademy@ratingacademy.com

KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİNİ GELECEĞE TAŞIMAK

Editörler

Mehmet ŞAHİN

Mustafa Aydın BAŞAR



Rating Academy Yayınları
2019

KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİNİ GELECEĞE TAŞIMAK

Rating Academy Yayınları

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Organizasyon Tic. Ltd. Şti' ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tümü, bölüm/bölümleri Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Organizasyon Tic. Ltd. Şti' nin izni olmadan elektronik, optik, mekanik veya diğer yollarla çoğaltılamaz, dağıtılamaz, basılamaz ve bilgisayar ortamında tutulamaz.

Bu kitapta yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazar(lar)a aittir.

Editörler: Mehmet ŞAHİN & Mustafa Aydın BAŞAR

1. Basım: Kasım 2019 / Çanakkale

ISBN: 978-605-80644-3-0

Yayınevi Sertifika No : 35534

Yayın Hakları: © Rating Academy Ar-Ge Yazılım Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Organizasyon Tic.Ltd. Şti.

Adres: ÇOMÜ Teknoparkı, Sarıcaeli Yerleşkesi No:39, Merkez/ÇANAKKALE

Telefon: (+90) 555 477 00 66

Web : <https://www.ratingacademy.com.tr>

Email: ratingacademy@ratingacademy.com

Baskı: Pozitif Matbaacılık

Matbaa Sertifika: 16709

*Köy Enstitüleri aydınlanma meşalesini yakan ve
günümüze taşıyan tüm eğitim emekçilerine ...*

Mehmet ŞAHİN

Mustafa Aydın BAŞAR

ÖNSÖZ

Köy Enstitüleri, Türkiye eğitim tarihinde, kısa süre yer almasına karşın güçlü etkileri olan ve etkileri halen süren bir öğretmen yetiştirme, eğitim ve kalkınma modelidir. Türkiye'nin o dönemdeki toplumsal, siyasal ve ekonomik gerçeklerine uygun olarak kurulmuş özgün bir yapıya sahiptir. Kırsal kalkınma ve toplumsal aydınlanmaya olan somut ve işlevsel katkılarıyla iz bırakmış; uygulamalarından çok sayıda öyküler çıkmıştır. Aslında her Köy Enstitüsü ve her bir Köy Enstitülü öğretmen bir eğitim öyküsüdür.

Günümüzde Köy Enstitüleri biraz özlenen ve birazda imrenilen bir öyküden daha fazlasıdır. Eğitim açmazı içinde bulunan günümüz Türkiye eğitimine birçok çözüm seçeneğini içinde barındırmaktadır. Onun içindir ki, yaklaşık 70 yıla yakın süre önce kapanmalarına karşın gündemdeki yerini ve güncelliğini korumaktadır. Nitekim halen üzerine paneller, konferanslar ve sempozyumlar düzenlenmekte; makale ve kitaplar yazılmaktadır. Şüphesiz ki, bunlar artarak devam edecektir.

Rating Academy tarafından 2-3 Mayıs 2019 tarihlerinde Çanakkale'de gerçekleştirilen "Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar" komulu IV. Uluslararası Rating Academy Kongresi de bu etkinliklerden birisi olup sürekli olması hedeflenmektedir. Düzenlenen bu ilk kongrede çok sayıda konuşmacı, değerli sunum ve bildirileri ile önemli katlılarda bulunmuşlardır. Bu değerli çalışmalar içerisinde seçilen ve yazarlarınca izin verilen makalelerin bir kitapta toplanması; Köy Enstitülerinin anlaşılması, eğitim sistemimizin iyileşmesi ve niteliğini geliştirme yolunda bakış açılarının zenginleşmesine katkılar sağlaması beklenmektedir.

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı yazarlar tarafından yazılan makaleler birbiri ile bir bütünlük içerisinde verilmiştir. Birinci Bölümde Tarihi, Felsefesi ve Kurumsallığıyla Köy Enstitüleri ele anılmıştır. İkinci Bölümde, Köy Enstitülerindeki Mimari, Tasarım ve Eğitim Uygulamaları değerlendirilmiştir. Üçüncü Bölümde Köy Enstitülerinin günümüzde farklı boyutlarda uygulanabilirliği tartışılmıştır. Son bölümde ise Köy Enstitüleri felsefesi ile geleceğin nasıl inşaa edilebileceğine yönelik öngörü ve modeller ortaya konulmuştur. Çalışmalarda ortaya konulan görüş ve önerilerin sorumluluğu yazarlara aittir.

Kitabın amacına uygun bir karşılık bulması ve katkı sağlaması en büyük dileğimizdir.

Kasım 2019

İÇİNDEKİLER

Birinci Bölüm

TARİHİ, FELSEFESİ VE KURUMSALLIĞIYLA KÖY ENSTİTÜLERİ

EĞİTİM'DE BİR DEVRİM: KÖY ENSTİTÜLERİN TARİHİ VE
KURUMSALLIĞI

Laura AGOLLI & Rriollza AGOLLI 3

BAZI TOPLUMSAL SORUNLAR BAKIMINDAN KÖY ENSTİTÜLERİ

Ziynet BAHADIR 11

FEODAL DÜZENİN TASFİYESİNDE BİR ÖZGÜRLEŞME HAREKETİ
OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ

Özlem KÜÇÜK 19

ÇAĞDAŞ YÖNETİM YAKLAŞIMLARI EKSENİNDE KÖY
ENSTİTÜLERİ YÖNETİM ANLAYIŞI

Mustafa Aydın BAŞAR & Neda ŞAYAN & Seda ŞAYAN KÖSEM 41

ŞOL YEL ESİP GEÇMİŞ GİBİ: TÜRK HUKUK DÜZENİNDE KÖY
ENSTİTÜLERİ

Osman Safa BURSALI 53

KÖY ENSTİTÜLERİNİN YARATTIĞI YENİ AYDIN TİPOLOJİSİ VE
MAHMUT MAKAL

Günseli GÜMÜŞEL 79

PAZARÖREN KÖY ENSTİTÜSÜ'NÜN YAŞAYAN ÇINARI: NİHAT
ALTINDIŞ

Kudret ALTUN & Fatih Mehmet ŞAHİN 89

KÖY ENSTİTÜLERİNDE MOTİVASYON NEDEN YÜKSEKTİ?

Hayal KÖKSAL & Filiz ŞEN & İpek BALKAN & 103

İkinci Bölüm

KÖY ENSTİTÜLERİNDE MİMARİ, TASARIM VE EĞİTİM UYGULAMALARI

EGİTİM YAPISI TASARIMINA ÖRNEK OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ: DÜZİÇİ KÖY ENSTİTÜSÜ	
<i>Hülya YÜCEER & Duygu SABAN & Rukiye TÜTER</i>	
<i>Reyhan Merve DELİBAŞ & Erol DOĞAN</i>	113
AKÇADAĞ KÖY ENSTİTÜSÜ'NDE TASARIM VE UYGULAMALAR	
<i>Arif ÖZDEMİR & Emine EKİNCİ DAĞTEKİN</i>	137
KÖY ENSTİTÜLERİ VE OKUL KÜTÜPHANELERİ	
<i>Okan KOÇ</i>	147
GELENEKSEL GIDALARIN KORUNMA ALTINA ALINMASINDA ENSTİTÜ YAKLAŞIMI	
<i>Tuğba GÜNGÖR ERTUĞRAL</i>	159
ÇAĞDAŞ EĞİTİM YAKLAŞIMLARI EKSENİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI	
<i>Mustafa Aydın BAŞAR & Seda ŞAYAN KÖSEM & Neda ŞAYAN</i>	167
MÜZİK EĞİTİMİNDE ÖRNEK BİR MODEL; KÖY ENSTİTÜLERİ	
<i>Alaattin CANBAY</i>	183

Üçüncü Bölüm

KÖY ENSTİTÜLERİNİ GÜNÜMÜZE TAŞIMAK

KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİ VE UYGULAMALARINI GÜNÜMÜZE TAŞIMAK	
<i>Hayal KÖKSAL</i>	203
CUMHURİYET'İN İLK DÖNEMLERİNDE KURULAN KÖY ENSTİTÜLERİ GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE ALTERNATİF OLABİLİR Mİ?	
<i>Ufuk ŞEN & Şeymanur AKDEMİR & Ecem ÜNER</i>	209
KÖY ENSTİTÜLERİ VE GÜNÜMÜZDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	
<i>Rıfat OKÇABOL</i>	217
KÖY ENSTİTÜLERİ BAĞLAMINDA GÜNÜMÜZ KIRSALINDA EĞİTİM ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	
<i>Güler YALÇIN</i>	225

**KÖY ENSTİTÜLERİ MÜFREDATI IŞIĞINDA SOSYAL BİLGİLER
DERS KİTABI İÇERİĞİNİN ZENGİNLEŞTİRİLMESİ**

Nebahat YILMAZ & Okan KOÇ 245

**GEZİCİ BAŞÖĞRETMENLİK ANLAYIŞINDAN KILAVUZ DENETİM
YAKLAŞIMINA**

Mustafa Aydın BAŞAR & Ceyda EKİCİ & S. Barış AYKURT

Gökhan ÇALIŞKAN 263

**MİMARLIK VE GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİNDE ZANAAT
EĞİTİMİ İÇİN MODEL OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ**

Özlem KARAKUL 273

**KÖY ENSTİTÜLERİNDE BAUHAUS EKOLÜ VE GÜNÜMÜZ RESİM-
İŞ EĞİTİMİNE YANSIMALARI**

Banu DAVUN 287

Dördüncü Bölüm

**GELECEĞİN İNŞASINDA KÖY ENSTİTÜLERİNİ YENİDEN
DÜŞÜNMEK**

**KÖY ENSTİTÜLERİNİN SEMT/KÖY KOOPERATİFLERİ YOLUYLA
YENİDEN ELE ALINMASI**

Süleyman AKDEMİR 305

**ÖĞRENCİ KALİTE HALKALARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ: EĞİTİM
İÇİN ALTERNATİF KURUMSAL YAPILAR**

Hayal KÖKSAL & Richard ENNALS 337

**KÖY ENSTİTÜLERİNDE KENT ENSTİTÜLERİNE BİR MODEL
ÖNERİSİ**

Adil TÜRKOĞLU 349

**BOZKIRDAN BİR KENT MASALI: KÖY ENSTİTÜLERİ/ÖĞRETMEN
OKULLARI**

Aytaç AÇIKALIN 353

Birinci Bölüm
TARİHİ, FELSEFESİ VE
KURUMSALLIĞIYLA KÖY
ENSTİTÜLERİ

EĞİTİM'DE BİR DEVRİM: KÖY ENSTİTÜLERİN TARİHİ VE KURUMSALLIĞI

Laura AGOLLI ♦

Rriollza AGOLLI ♦

GİRİŞ

‘İş için iş içinde işle eğitim’ sloganı altında açılan köy enstitüleri, şüphesiz Türkiye Cumhuriyeti’nin tarihi boyunca en çok ilgi çeken ve farklı boyutlarda tartışma yaratan önemli bir husustur. Köy enstitüleri, bilginin yayılması konusunda en doğru örnek olarak görülebilir. Köy enstitüleri, Türk tarihinde öğretmen yetiştirmek adına önemli bir rol oynamıştır. Köy enstitülerinden mezun olan öğrenciler, ekonomik, sosyal, kültürel vb. alanlarda lider konumuna ulaşmayı başardılar.

Bu makalenin amacı, Köy Enstitüleri deneyimlerini değerlendirmeye çalışmaktır. Köy enstitüleri, Türkiye’de 1937 ile 1940’lı yılların ortalarında, Türkiye kırsalını dönüştürmek için yapılmış eğitimsel bir girişimdir. Bahsedilen yıllarda Türkiye’nin ekonomisi Kapalı bir ekonomiydi. Sadece ekonomik anlamda değil, Türk toplumu da oldukça kapalı bir hayat yaşıyordu, o yüzden köylerde yaşayan insanlara Kemalist ideolojiyi, köyden yetişmiş insanlar aracılığıyla yaymaya çalıştılar.

Mustafa Kemal Atatürk iktidar’a gelmeden önceki ilkokullar sadece büyük şehirlerde bulunuyordu ve sayıları oldukça azdı. Aynı zamanda, din üzerinde eğitim veren Medrese okullarının da kapatılmasına taraftarıydı. Atatürk, 1922 yılında yeni bir fikirle geldi. Atatürk, köylerde yaşayan insanların eğitim almaları gerektiğini vurguladı.

♦ *Master in Political Science and Public Administration, Istanbul University, Istanbul, e-posta: laura.agolli@ogr.iu.edu.tr*

♦ *Msc., Department of Education Faculty of Education and Philology, University "Fan S. Noli", Korçë, e-posta: roza_ag@hotmail.com*

1930 yıllarında Türkiye'nin nüfusu 14 milyon civarındaydı. Bu nüfusun yaklaşık 12 milyonu köylerde yaşıyordu. Okuryazarlık oranları ve okula devam eden okul çağındaki çocukların oranları ciddi anlamda düşüktü. Aynı zamanda, büyük şehirlerde yaşayan insanların eğitim fırsatları daha yüksek oranda olduğu için, bu gençler köylere gitmeyi kabul etmiyordu. Böylece, iki taraf arasında bir çatışma olduğunu söyleyebiliriz.

Bu durumdan kurtulabilmek adına, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bir eğitim politikasına ihtiyaç duyuluyordu. Bu yeni politika, ülkenin okuma yazma oranını arttıracaktı ve aynı zamanda gelişim düzeyi de artırmış olacaktı.

Köy enstitülerini açma fikrini öne süren bir diğer olay ise John Dewey'in Türkiye'yi ziyaret etmesiydi. Dewey, eğitimi hayata hazırlık olarak değil, hayatın ta kendisi olarak gördüğü için, eğitime büyük önem vermiştir. İstanbul, Ankara ve Bursa ziyaretinden sonra, hazırlamış olduğu raporda eğitimle ilgili olarak devlet bütçesine koyulması gereken ödenekleri ele almıştır.¹ Bu rapordan sonra, Türkiye'deki eğitim hayatı batı eğitim sistemine yönelmiştir.

Köy enstitüleri 1940 yılında kurulmuştur. İsmail Tonguç İlköğretim Genel Müdürü olarak atandı. Köy enstitülerin temel amacı, köyde yaşayan gençleri tarım ekonomisine katkıda bulunacak şekilde gerekli teknik konularda eğitim sağlamaktır. Daha sonra, köy enstitülerinden mezun olan gençler kendi köylerinde işe başlayacaklardı.

İsmail Tonguç şunları vurguladı: "... devrim, Anadolu'daki entelektüel ve genç insanların aynı zamanda kendi neslini yetiştirmesi için benimseme idealini yapmak zorunda"² Bu anlamda köy enstitüleri sadece eğitim veren kurumlar olarak görülmemeliydi. Aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'ne sadık olacak yeni liderler ve entelektüeller neslini de yetiştirme kurumlarıydı.

Güçlü eğitim kurumları yüzyılın modernlik ve batılılaşma mücadelesiydi. Bu nedenle, Cumhuriyetin ilkeleri, yeni Cumhuriyet için nesiller üretmek için kurumlarda öğretilirdi. Köy enstitülerinin kurucusu İsmail Hakkı Tonguç şunları vurguladı: "... devrim, Anadolu'daki entelektüel ve genç insanların aynı zamanda kendi neslini yetiştirmesi için benimseme idealini yapmak zorunda" Bu anlamda köy enstitüleri sadece

¹ Reha +90 312 227 83 85. (n.d.). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. Retrieved from https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117783

² Karaömerlioglu, M. A. (1998). The village institutes experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25(1), 47-73.

eğitim kurumları değil aynı zamanda yarın Cumhuriyetine sadık yeni liderler ve entelektüeller olacak bir nesil yetiştirme projeleriydi.

Köy Enstitülerin projesi 17.03.1940 tarihinde, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile yasallaşmıştır. Bu yasaya göre, ‘Köy Enstitüleri ve Köye Lüzumlu Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu” 1. maddesi “Köy Öğretmeni ve diğer meslek erbabı yetiştirmek üzere, tarım işlerine uygun arazisi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığınca Köy Enstitüleri açılır.”³

Osmanlı döneminden ihmal edilmiş olan eğitim, köy enstitülerin aracılığıyla tekrar canlandırılmış olup, Türkiye Cumhuriyeti’nin gelişmesine katkıda bulunacaktı. Sekiz (8) yıl içinde köy enstitülerin sayısı 21’e ulaşmıştı. Bu enstitüler planlanmış olan eğitim sistemine hizmet edecek şekilde geniş tarım arazilerinde eğitim vermeye başladılar. Köy enstitüleri İzmir Kızılçullu and Eskişehir Çifteler (1937-1938), Lüleburgaz Kepirtepe (1938 - 1939), Kastamonu Gököy (1939 - 1940), Antalya Aksu- Samsun Ladik- Trabzon Beşikdüz- Adapazarı Arifiye- Kars Cılavuz- Adana Düzi.i- Isparta Gönen- Balıkesir Savaştepe- Kayseri Pazarören- Malatya Akçadağ (1940 -1941), Ankara Hasanoğlan- Konya İvriz- Erzurum Pulur (1941-1942), Sivas Yıldızeli (1942- 1943), Diyarbakır Dicle- Aydın Ortaklar (1944 - 1945) ve Van Erçiş (1948 - 1949)’te açıldı. ⁴

Köy enstitülerine okumak isteyen çocuklar için özel kartlar hazırlandı. Köyler, öğretmenler tarafından ziyaret edildikten sonra uygun görülen çocukların kartları doldurulup Milli Eğitim Bakanlığı’na gönderilmiştir. Köy enstitülere kayıt olmak isteyen çocukların köylü, sağlıklı, çalışkan, zeki, güçlü ve başarılı olmaları gerekiyordu. Bu şartlara uyan çocukların kartları hazırlandı. Bu kartlar komisyonlar tarafından incelendikten sonra, kabul edilen öğrencilerin listeleri Milli Eğitim Bakanlığına gönderilmiştir. Bu şekilde, köylü çocuklar köy enstitülere kayıt olma hakkı kazanmış oldular.

Bu noktaya kadar köy enstitülerinin açılmasına neden olan koşullarını, bulundukları yerleri ve çocukların öğrenci olma koşullarını dikkate aldım. Bu noktada köy enstitülerin müfredatını, kapanma nedenlerini ve köy enstitülerin kurumsallığını değerlendireceğim.

Enstitünün beş yıllık müfredatının %25’i tarıma; %25’i teknolojiye; %50’si ise genel eğitim (Türk dili, tarih, edebiyat, coğrafya, matematik, biyoloji ve sivil toplum) derslerine ayrılmıştı. 1950 yılında müfredat altı yıla çıkarıldı. Enstitü mezunları genel konularda öğrencilere genel eğitim,

³ Yıldız, N. (2018). KÖY ENSTİTÜLERİN İDEOLOJİK YAPISI, 257-316

⁴ Kural, E. (2015). Vanished Schools: Village Institutes. *European Journal of Research on Education*, 3(1), 45-52.

bilimsel tarım ve hayvancılık; el sanatları konusunda eğitim vermeleri gerekiyordu. Köy enstitülerinden mezun olan öğrenciler toplumda büyük bir rol oynadıklarını söylenebiler.

1943 yılında köy enstitüleri ile ilgili şikayetler ortaya çıkmaya başladı. Bu eleştiriler genel, sağ kesim tarafından yapılan eleştiriler ve sol kesim tarafından yapılan eleştiriler olarak sınıflandırılabilir. Sağ kesim, köy enstitülerin sol görüş üzerinde eğitim verdiklerini iddia ediyordu. Bu eğitimden dolayı büyük ölçüde köylü – kentli ayrımı ortaya çıktı. Sağ kesimcilere göre devlet köy enstitülerine oldukça önemli bir bütçe ayırıyordu her yıl.

Diğer yandan sol kesim tarafından yapılan eleştirilere göre de köy enstitüleri köylü – kentli ayrımını yansıtıyordu. Köylerde görev alan öğretmenlerin hayat şartları şehirlerde görev alan öğretmenlerin şartlarından çok daha zor ve ağırdı. Genel derslerin yanı sıra, tarım ve hayvancılık gibi dersleri de anlatmak yükümlülerdi. Köy enstitülerinden mezun olan öğrenciler uzun yıllar köylerinde küçük bir meblağ ile geçiniyordu. Yani, burada köylülerin sömürülmesi söz konusuydu. Fazla çalıştıkları için bedensel olarak zayıf ve güçsüz düştükleri için hastalanıyordu.

Yapılan eleştirilerden sonra, İsmail Tonguç köy enstitülerin yöneticilerini değiştirdi. Fakat, Milli Eğitim Bakanlığı Tonguç'u da görevinden uzaklaştırdı. 1946 yılından sonra her şey değişmeye başladı. Her yıl devlet tarafından ayrılan bütçe çekildi, müfredat değişti, köy enstitüleri pratik tarafını artık uygulamayıp ezberci sistemini getirdi, yasaklar geldi ve enstitülerde komünist görüşünün yayıldığı iddia edildi. Dahası, 1949 yılında 5541 sayılı yasaya göre köy çocuklarının yanında 1/4 oranında belediyesi bulunan kasabalardaki ilkokul mezunları da enstitülere alınıyor ve enstitülerdeki karma eğitime son veriliyordu.⁵ 1949 yılından 1954 yılına kadar pek çok değişiklikler oldu. İktidarın değişmesi, Demokratik Partinin iktidara gelmesi ile birlikte 27 Ocak 1954 yılında, 6234 sayılı Kanunla köy enstitülerin devri tamamen kapatıldı.

1954 yılından günümüze kadar köy enstitülerin kurumsallığı ile ilgili birçok tartışma ortaya çıkmıştır. Kurumsallık, bir kurumun, bir kuruluşun veya bir işletmenin kişilere bağımlı olmadan faaliyetlerini sürdürebilmesi ve geliştirebilmesini sağlayan bir yapıya kavuşturulabilmesi işlemine denir.⁶

⁵ Köy Enstitüleri Neden ve Ne Zaman Kapatıldı? (2019, February 7). Retrieved from <https://derstarih.com/koy-enstituleri-kapatilmasi/>

⁶ User, S. (n.d.). Kurumsalla'ma Nedir? Retrieved from <http://www.ticariyer.com/kurumsal/kurumsallasma-nedir.html>

Nüfusun büyük kesiminin köylerde yaşadığı gerçeğinden hareketle, köy yerleşimlerinde, şehir merkezlerinden uzakta, işbaşında öğrenme ve öğretme kuramına dayalı bir program yürüten Köy Enstitüleri, kuşkusuz toplumun en alt tabakalarından başlayarak büyük bir değişime öncülük etmiştir. ⁷ Köy enstitüleri kendi içinde mekanizmalar geliştirmiştir. Yukarıda bahsettiğim gibi köy enstitüleri Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunuyordu. Enstitüler gelişmelerden haberdar olabilmeleri için kendi aralarında kontrol mekanizması geliştirmişlerdi. Öğrenciler arada diğer köy enstitülerine ziyarete gider, enstitülerin müdürleri yılda bir defa Yüksek Köy Enstitüsünü ziyaret eder sorunları tartışıyorlardı. Genel Müdürlüğünden denetçiler enstitülere gidip denetim yapıyorlardı. O yıllarda faaliyet göstermeye başlayan köy enstitüleri dergisi de enstitüler arasında bir haberleşme aracı oldu. Öğrencilerin mezun olmadan önce köyde staj yapmaları gerekiyordu.

Sonuç olarak, bu makalede köy enstitülerini, tarihçelerini ve kurumsallığını dikkate aldım. Köy enstitülerini tarihe, öğrenci kabul sürecine ve bulundukları yere göre açılma koşullarını inceleyerek başladım. Daha sonra, köy enstitülerinin müfresatını, uzun süre faaliyet göstermemeleri için sebep olan etkenleri inceledim. Son olarak da, kısa bir şekilde köy enstitülerini kurumsallığını tartıştım.

Köy enstitüler kısa bir sürede Türkiye'nin ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel hayatında büyük değişikliklere yol açmıştır. Kurumsal bir seviyeye ulaşan köy enstitüleri köylerdeki okuryazar sayısını, köy okullarında görev alan öğretmenlerin sayısını ve üretimi büyük ölçüde arttırmıştır.

⁷ Akdemir, A. S. (2013). TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ TARİHÇESİ VE SORUNLARI. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).

KAYNAKÇA

- 15 soruda Köy Enstitüleri. (n.d.). Retrieved from <https://odatv.com/15-soruda-koy-enstituleri-1504141200.html>
- AKDEMİR, A. S., (2013). TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ TARİHÇESİ VE SORUNLARI *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- ARAYİCİ, A., (1999). Village institutes in Turkey. *Prospects*, 29(2), 267-280.
- ARSLAN, N., (2012). Türk Eğitim Sisteminde Köy Enstitülerine Bir Örnek: Kars Cılavuz Köy Enstitüsü. *History Studies*, 4, 1.
- AYSAL, N., (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.
- BABAHAN, A., (2009). Bir sosyal politika projesi olarak köy enstitüleri. *Alternatif Politika*, 1(2), 194-226.
- BİLGİ, S., & ÖZSOY, S., (2005). John Dewey's travelings into the project of Turkish modernity. In *Inventing the Modern Self and John Dewey* (pp. 153-177). Palgrave Macmillan, New York.
- ÇAKIROĞLU, E., ÇAKIROĞLU, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- CANDAN, Ü., (2008). Sanat eğitimi, sanat ve Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- ÇUKUR, D. (2008). Köy enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye'de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 151-162.
- Enstitüleri, K., & Vakfı, Ç. E. (1997). Köy Enstitüleri. *Amaçlar-İlkeler Uygulamalar, İkinci Baskı, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları Tanıtım Dizisi*, 1.
- EYUBOĞLU, S. (1979). *Köy enstitüleri üzerine*. Cem Yayınevi.
- GEDİKOĞLU, Ş. (1971). *Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri*. İş Matbaacılık ve Ticaret.
- KARAÖMERLİOĞLU, M. A., (1998). The village institutes experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25(1), 47-73.
- KARTAL, S., (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).

- KAYIKÇI, S., (2005). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar köye ve köylüye yönelik olarak izlenen politikalar. *Türk İdare Dergisi*, 448, 70-87.
- KIRAL, E., (2015). Vanished Schools: Village Institutes. *European Journal of Research on Education*, 3(1), 45-52.
- Köy Enstitüleri Neden ve Ne Zaman Kapat'ld?? (2019, February 7). Retrieved from <https://derstarih.com/koy-enstituleri-kapatilmasi/>
- ORTAŞ, İ., (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri. *Editörden...*, 3.
- ÖZDEMİR, O., (2008). Köy Enstitüleri ve yeni ortaçağın eğitim sorunu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Reha +90 312 227 83 85. (n.d.). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. Retrieved from https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117783
- ŞEREN, M., (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1).
- STONE, F. A., (1974). Rural revitalization and the Village Institutes in Turkey: Sponsors and critics. *Comparative Education Review*, 18(3), 419-429.
- TAŞKAYA, S. M., & AKBAŞLI, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde Köy Enstitülerinin yeri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- TONGUÇ, E., (1970). *Devrim açısından köy enstitüleri ve Tonguç*. Ant yayınları.
- TOPRAK, G. N., (2008). *Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- USER, S., (n.d.). Kurumsalla'ma Nedir? Retrieved from <http://www.ticariyer.com/kurumsal/kurumsallasma-nedir.html>
- UYGUN, S., (2008). The impact of John Dewey on the teacher education system in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 291-307.

- UYSAL, N. M., KÖKTÜRK, Ş., & ODACIOĞLU, M. C. (2015). Kurumsal Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitüleri ve Köy Enstitüleri Modeli'nin Çeviri Eğitiminde Uygulanabilirliği. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- YILDIZ, N., (2018). Köy Enstitülerin İdeolojik Yapısı, 257-316

BAZI TOPLUMSAL SORUNLAR BAKIMINDAN KÖY ENSTİTÜLERİ

*Ziynet BAHADIR **

GİRİŞ

Kısa ömürlü olmasına rağmen, uygulanan eğitim ilke ve metotları ile çağdaş eğitim kuruluşları olan, zaman ve olanaklarıyla oranlı sonuçlar sağlayan Köy Enstitüleri, eğitim ve sosyo-ekonomik sorunlar bakımından değerlendirilecektir.

Eğitim sorununa çözüm arayışı ve eğitim kurumu aracılığıyla toplumsal sorunları çözebilme çabası ile oluşturulan Köy Enstitüleri gerçeğini kurulduğu koşullar, hedefleri, etki ve katkıları ile dikkatlere sunmak, yararlı olacaktır.

Eğitim Sorunu

Nüfus ve okuryazarlık oranı gibi eğitime ilişkin temel sorunlara kısaca değinmek gerekirse; 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 gelişme, nüfusun birçok özelliğini değiştirici sonuçlar doğurur. Dolayısıyla, sosyal politikaların nüfus üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. İkinci olarak, nüfusun özellikleri de (nüfus artı hızı, göçler gibi) politikaların seçiminde etkili olur. Nüfus bakımından çoğunluğu köylü nüfus oluşturmaktadır. Birinci sıradaki etkinlik türü ise tarımdır. Dolayısıyla, toplumsal yapının özelliklerinden biri olarak nüfusun nicel ve nitel durumu dikkate alınmalıdır. Köy Enstitüleri'nin, köye yönelik politikalar içinde nüfusun özelliklerine uygun ve nüfusu etkilemek için kurulduklarını; ekonomik ve siyasal koşullar nedeniyle beklenen yararları

* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, e-posta: bahadir@cumhuriyet.edu.tr

tam olarak gerçekleştiremediklerini belirtmek gerekir. Ancak, nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı kırsal yapıda eğitim alanındaki somut yararları açık biçimde görülmektedir (Bahadır,1994: 177-179).

İlköğretim alanındaki durum, Tonguç (1939: 90-95) tarafından şöyle belirtilmektedir: 1.Nüfusumuzun %80'i köylerde sakindir ve ziraat ile uğraşmaktadır. Köylerde yaşamakta olan vatandaşları yetiştirmek ve okutmalıyız. 2.İlköğretim ve eğitim işinin en önemli ve çözümünü en zor olanı köy okulu (bina, köyde durabilecek ve köyde faydalı olabilecek öğretmen, ders araçları, köye göre ders müfredat programı) konusundadır. 3. Cumhuriyet yeni değerler, yenilikler getirdiği için, ilkokullarda uygulanacak programı, cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirecek biçimde hazırlamak gerekir. 4. Güçlü bir toplum haline gelebilmenin bir şartı da çiftçilik dahil mesleklerin hepsinin en az ilkokul eğitimi görmüş olmasıdır. 5. Modern orduları oluşturmaın en önemli şartı, vatandaşların okur-yazar olarak askere gelmeleridir. İlköğretim meselesini bu bakımdan da önemli işlerden biri olarak kabul etmek gerekir.

İlköğretimden sorumlu olan Tonguç (1939:180-181), 1936-37 yılı itibariyle en az 10000 öğretmene ihtiyaç duyulduğunu ve bu öğretmenleri köylerde görev alacak biçimde yetiştirme zorunluluğunun da başlı başına bir sorun olduğunu belirtmektedir. Gediklioğlu (1949:24) ise, 35000 köy okulsuz, zorunlu ilköğretim çağında 1 milyondan fazla çocuk eğitimsiz, öğretmen yetiştirme kaynakları yetersiz ve Anayasada ilköğretim zorunlu ve parasız iken Halk partisi de şehirler gibi köylerde de 5 sınıflı ilkokulların kurulacağını yani öğretmensiz-okulsuz köy bırakmayacağını tekrarlamaktadır şeklinde Köy Enstitüleri öncesindeki koşulları ifade etmektedir.

İşte Köy Enstitüleri, yukarıda kısaca sunulan eğitim sorununa çözüm olarak düşünüldü. Sakaoglu (1992:88-89) H.A.Yücel dönemi biterken ilkokul, öğretmen-eğitmen ve öğrenci sayılarını, öncesi ile karşılaştırarak, Tonguç'un "Eğitmen Yetiştirme ve Köy Enstitüleri" projesinin uygulamaya konmasıyla, altı yıl sonra hedefe hızla yaklaşıldığını belirtmektedir.

Köy Enstitüleri'nin yetiştirdiği eğitmen ve öğretmenlerle, ilköğretimin köylere yaygınlaştırılmasının yanı sıra, kuruluş ve işleyişi ile köy okullarının çevrelerinin birer eğitim merkezi ve önder kuruluşları durumuna getirilmesi önemlidir. Öğretmenlere çeşitli araçların verilmesiyle, köy okullarında sadece klasik öğretimle yetinilmemiş, aynı zamanda köy hayatında geçerli ve işe yarar pratik bilgi ve becerilerin iş içinde kazandırılması düşünülmüştür. Eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin, 1941-42 öğretim yılı başlangıç ve 1951-1952 yılı da son yılı olarak alındığında, Köy Enstitüleri ilköğretime toplam 26016 öğretmen ve eğitmen

kazandırmıştır. Bu ölçüde eğitimci ve öğretmenin köye girişi ile orantılı olarak, okul ve öğrenci sayılarında da artışlar olmuş; 1941-42 öğretim yılında 3899 olan okul sayısı, 1951-1952 öğretim yılında 12735'e yükselmiş olup, bu sayıya eğitimci okul sayısı da eklenince 19268'e ulaşmıştır. Öğrenci sayıları da yine aynı dönemde öğretmenli köy okullarında 394626'dan 1087135'e çıkmış; buna 213824 olan eğitimci okullardaki öğrenci sayısı eklenince köy okullarındaki öğrenci 1300959'u bulmuştur. Köy Enstitüleri'nin her şeyden önce yetiştirdiği öğretmenlerle, ilköğretime sayıca katkıları okul, öğretmen ve öğrenci sayıları üzerinden çok net biçimde görülmektedir. Kuruluş yıllarında öğrenci bulmakta çekilen sıkıntılar giderilmiş, 1936 yılında eğitimci kurslarıyla başlayan ve Köy Enstitüleri ile ülkeyi saran eğitim seferberliği sonucunda, 1935-1936 öğretim yılı ile 1945-1946 öğretim yıllarındaki okul, öğretmen-eğitmen ve öğrenci sayıları karşılaştırıldığında; okul sayısında %65.5, öğretmen ve eğitimci sayısında %65.7 ve öğrenci sayısında %59.4 oranında artış görülmüştür (Gediklioğlu, 1971:230-232).

Bu önemli ve anlamlı sayıların dışında, Gediklioğlu (1971:233) bir konuya daha dikkat çekmektedir. Köy Enstitüleri'nin ilköğretim alanındaki etkilerinden biri de köyde çalışan öğretmenle sıkı ve sürekli bir ilişki kurularak, öğretmeni iş başında desteklemek, gerekli araçları sağlamak, zorluklar ve eksiklikler karşısında yalnız bırakmamak gibi tutumlarla, köye gönderilen öğretmenin başarısı için önemli katkılar sağlamak olmuştur.

Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılmasıyla birlikte Köy Enstitüleri'ni bitirenlerin Köy Enstitüleri'ne öğretmen olabilmesi olanağı sağlanmıştır. Yüksek Köy Enstitüsü kapatılınca, öğrencileri Kız ve Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okullarına, Tarım Okullarına ve Gazi Eğitim Enstitüsünün bölümlerine dağıtılmıştır. Köy Enstitüsü mezunlarından yüksek öğrenim basamaklarına geçenlerin, sadece milli eğitimde değil, diğer devlet kuruluşlarında da görev alması ise, köyün kız ve erkek çocuklarına, Köy Enstitüleri yolu ile toplumsal hareketlilik olanağı da sağlamıştır.

Eğitim sorununa ilişkin bir diğer katkı, halk eğitimi alanında görülmüştür. Köylerdeki öğretmen ve eğitimci, klasik anlamda yalnız çocukların öğretmeni değil, gençlerin, yaşlıların da öğretmeni olmuşlar; köy okullarının kapıları gündüzleri çocuklara, akşamları okul dışındakilere açılmıştır. Yine halk eğitimi alanında, 20-25 köyü içine alan köy bölge okulları açılarak, ilkokulu bitirenlerle 16 yaşını tamamlamış köylü gençlere orta derecede öğrenim görme amacı güden bu okullarda genel, tarım ve teknik alanları kapsayan Köy Enstitüleri'nin küçük örnekleri olarak, bölge köylerine yarayacak sanatların öğretilmesi, yeni alet ve metotlarla tarım

alışmalarının yapılması gibi örnek kuruluşların oluşturulması söz konusu olmuştur (Gediklioğlu, 1971:235).

oğunluğu köyde yaşayan (1935'te köylü nüfus %76.6) ve tarımın birinci sıradaki etkinlik olduğu (1935 yılında 7921205 olan toplam çalışanların 6480068'i tarımla uğraşmakta) gerçeği, toplumsal yapı özelliği olarak, nüfusun nicel ve nitel durumunu göstermektedir. Köy Enstitüleri, köye yönelik politikalar içinde nüfusun özelliklerine uygun ve bu nüfusu etkileyebilme hedefine dönük bir çözüm olarak kuruldu. Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve siyasal koşullar nedeniyle hedeflenenler tam olarak gerekleştirilemese de en azından nüfusun büyük çoğunluğunun yaşadığı kırsal yapıda eğitim alanında somut yararlılıkları çok açıktır. Okur-yazar oranının artması (1936'da %20.3 olan okur-yazar oranı 1946'da %30.3 'e çıkmıştır) hedefine katkısı yanı sıra, okur-yazar kadın nüfusun çok düşük (%5'lerde) olduğu ortamda, 1940'lar Türkiye'sinde karma eğitim ilkesini uygulamaya koymasına ise, çok daha anlamlıdır (Bahadır,1994:179).

Nüfus ve eğitim sorunu bağlamında

- kırsal nüfusun ağır basması
- okur-yazar oranının düşüklüğü
- Öğretmen eksikliği

gibi temel sorunlarda Köy Enstitüleri'nin toplumsal yapımıza uygun çözüm olduğu belirtilmelidir.

Sosyo-Ekonomik Sorunlar

İkinci olarak, sosyo-ekonomik koşullar ve bu koşulların getirdiği sorunlar bakımından:

Cumhuriyet'in devraldığı ekonomik miras hiç de i açıcı değildi. Osmanlı borçlarını ödeme ve Lozan'da kapitülasyonlar kaldırılmış olsa da 1928'e kadar gümrük tarifelerini belirleyememe gibi ekonomik sorunlarla baş başa kalan 1920'ler Türkiye'si, üretimi zayıf, dışa bağımlı bir ülke görünümündeydi.

Nüfusun büyük çoğunluğu, ulusal gelirin yaklaşık yarısı tarım kesiminde olan Türkiye'de kalkınma için tarım alanındaki çabalar elbette önemli idi. Açar'ın kaldırılması, İzmir İktisat Kongresi'nde ifti grubun ısrarlı talebi ile gerçekleşmiş; yine kongrede kapitalizm doğrultusunda kırsal kesimde yapılması gereken dönüşümler "tarım ve eğitim sorunları" başlığı altında karara bağlanmıştı. Ancak 1922 yılında Mustafa Kemal'in "her köylü toprak sahibi olacaktır" sözü ile dile getirdiği toprak reformu uygulanamadı. Bürokrat-aydın kesim, Köy Enstitüleri gibi st yapısal kurumları merkezden biimlendirebilmiş ancak; üretim ve mülkiyet ilişkilerini, alt yapısal kurumları dönüştürebilme konusunda aynı biçimde

etkin olamamış, eşrafın çıkarlarına ters bir yasayı çıkarma konusunda doğal muhalefeti görülmüştür. Bürokrat-aydın kesimin toprak reformu tasarısını gerçekleştirmeye gücünün yetmediği belirtilebilir (Bahadır,1994:184-185).

Burada Köy Enstitüleri-toplumsal sınıf ilişkisine değinmek gerekir. Köy Enstitülerini kuran bürokratların, hem eğitim sorununu çözmek hem de rejimi güçlendirecek biçimde geniş halk kitlelerinin desteğini alabilmek için davranmaları, iktidar ortaklarına (eşraf), alt yapı değişikliklerine göre daha kolay kabul ettirilebilirdi.

Ancak, Köy Enstitüleri'nden yetişenler yaşadıkları çevre ile çatıştıkları gibi, köylünün bilinçlenmesini sağlayacak bir eğitim sistemi ile köydeki sömürü ilişkilerini kavrayarak düzene karşı mücadeleyi körükleyebilecek bir girişim olarak da görülebilecekti. Köy Enstitülerini, sınıf bilinci yaratarak sosyalist anlamda devrim için etkili olacak bir eğitim kurumu olarak görmek mümkün değildir. Köylü sınıfının bilinçlendirilmesi, köyün canlandırılmasına bağlı olarak feodalizme karşı olmaları ve tarımsal yapıyı kapitalist gelişmeye uygun biçimde dönüştürme çabasında olabildiğince etkili olmaları, Köy Enstitüleri'nin sınıfsal yapıya etkisidir.

Sosyo-ekonomik sorunlar bakımından Köy Enstitüleri'ni kısaca değerlendirmek gerekirse, (Bahadır,1994 ve Gediklioğlu,1971):

- Ekonomik bakımdan son derece elverişsiz koşullara rağmen (gerek devralınan bozuk ekonomik yapı gerekse II.D.S. dönemi olmasına rağmen) kurulmuş olmaları, eğitime verilen önemi göstermiştir.
- Ekonomik yapıyı dönüştürme, ekonomik kalkınmanın aracı olmaları beklentisi ile kurulmuşlardır.
- Ekonomik katkıları görülmüştür (üretici eğitim ilkesi, döner sermayelerinin olması, düşük maliyeti ve mezunlarının çok yönlü yetiştirilmesinin etkisi ile).
- Eğitim ve üretim iç içe olduğu için, eğitilenin aynı zamanda üretici olması sayesinde toplum yapısında gerekli değişiklikleri gerçekleştirmede insan gücü ile üretim öğelerinin seferber edilmesine katkı sağlamıştır.
- Teknik alanda yapılan çalışmaların Köy Enstitüleri'nin maliyetini düşürmede yaptığı etkiler, sağladığı ekonomik katkılar da Köy Enstitüleri'nin üretici tutumu ile sağladığı ekonomik ve toplumsal değeri göstermiştir.
- Köylü sınıfının bir takım haklardan yararlanabilmesinde de etkili olmuştur (köylülerin eğitim fırsatlarından yararlanması, sosyo-ekonomik düzeyinin yükselmesi, köylünün bilinçlenmesi, toplumsal adalet ve fırsat eşitliği sağlanması gibi).

- Köy sorununa dikkat çekilmiş, köy gerçeklerinin kavranması, aydınların köye yönelmeleri ile gerçekçi bir köycülük görüşü ve eylemi başlamıştır. Köy Enstitüsü deneyimi, yeni bir aydın tipi getirmiştir. Bu aydınlar dil, yayın, toplumsal sorunları eleştirme, sanat ve edebiyat alanlarında etkili olmuş, yayınlanan yazılar büyük çoğunlukla köy ve köy sorunlarıyla ilgili iken diğerleri ise, genel toplumsal ve ekonomik sorunlara ve eğitim konularına yönelik olduğu görülmüştür.
- Köy Enstitüleri'nin toplumsal ve ekonomik kalkınmada etkilerinin olması, hayatla okul arasında bağ kurması ve her ikisini birlikte yürütmesinden kaynaklanmıştır. Kendi işlerinin işçileri olan gençlerin ilerde birlikte çalışacakları, beraber yaşayacakları insanlar üzerinde etkili olabilmelerini kolaylaştırmak amacıyla eğitime farklı bir biçim ve anlam verilmiştir.
- Köy Enstitüleri, kırsal kesimdekiler için eğitim fırsatı sağlamış, köy ve şehir arasındaki eşitsizliğin giderilmesi konusunda kısa sürede doyurucu sonuçlar elde edilerek, toplumsal adalet ve fırsat eşitliği ilkeleri bakımından köyden yana ve mevcut eğitim dengesizliğini azaltmada etkili olmuştur.
- Köy Enstitüleri'nde yetişen köy sağlık memurları ise, koruyucu hekimliğin gerektirdiği aşı, temizlik ve sağlık kontrolü işlerini yaparken, önemli ve bulaşıcı hastalıkları üst sağlık örgütlerine duyurmak, vatandaşların doktora, hastaneye başvurusunu sağlamak gibi sağlık konusunda yol göstermişlerdir.

SONUÇ

Köy Enstitüleri, diğer toplumsal olgular gibi, var olduğu koşullarla birlikte değerlendirilmelidir. Ülkenin sosyo-ekonomik koşulları ve dönemin yönetim erkinin tercihlerinin Köy Enstitüleri'ni biçimlendirdiği yadsınamaz.

Üst yapısal öğelerde başlatılan devrimlerin uzantısı olan Köy Enstitüleri, yeni bir eğitim anlayışının ürünüdür. Bürokrat-aydın kesimin, Köy Enstitüleri'nden kırsal kalkınmanın aracı olmasını beklemesi, idealist olmakla beraber anlaşılırdır. Ekonomik alanda başlatılan atılımlar olmasına rağmen, ekonomik yapıyı dönüştürebilmeye gücü yetmeyen bu kesim, pre-kapitalist toplumun özelliklerini dönüştürme konusunda çaba göstermiştir ama bunu gerçekleştirebilmesi ayrı bir tartışma konusudur. Yalnız bununla beraber, Köy Enstitüleri ile yapılanları küçümsememek gerekir.

Köy Enstitüleri'ni farklı kılan yanları:

1. Okuma-yazma bilenlerin oranının artması, okulsuz-öğretmensiz köylere çözüm sunması,

2. İlkel tarımsal etkinlikler yerine, tarımda çeşitlenme, tarımsal tekniklerin kullanımı vb. geliştirici yenilikler,
3. Yetiştirilme süreçleri itibariyle öğretmenlerin, tüketici değil üretici bireyler olması ve sadece klasik öğretmen değil aynı zamanda “önder” olması,
4. Tek parti döneminin ürünü, “tepeden inme”ci, merkezden alınan kararlar doğrultusunda başlatılmış olmasına rağmen, bürokrasiyi azaltma eğiliminin, yaparak yaşayarak öğrenmenin, program ve ders kitaplarının oluşturulmasında deneyimlerden yola çıkılmasının ve hem öğrenci-öğretmen ilişkilerinde hem de yönetim anlayışında demokratik uygulamaların olmasıdır (Bahadır,1994:211).

Geniş halk kitlelerine eğitim hizmeti ve beraberinde köye gerekli birçok alanda verimli olabilme fırsatı sunan Köy Enstitüleri, sosyo-ekonomik gelişme için eğitimden beklenenleri gerçekleştirilebilmiş olsa da, toplumsal yapının değişmesi çok boyutlu, köklü bir süreç olduğu için, toplumsal yapının geleneksel niteliğini değiştirebilmede etkileri sınırlı olmuştur.

Köy Enstitüleri, çeşitli eleştiriler alsa da, yakın tarihimizin özgün deneyimi olarak, özellikle kullanılan eğitim teknikleri bakımından çağımız eğitime de model olabilecek Cumhuriyet’in temel nitelikleri ile uyumlu eğitim kuruluşları idi.

KAYNAKÇA

- BAHADIR, Z., 1994, Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi, Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GEDİKLİOĞLU, Ş., 1949, Niçin Eğitim Kursları Köy Enstitüleri, İdeal Matbaa ve Ciltvi, Ankara
- GEDİKLİOĞLU, Ş., 1971, Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri, İş Mat. ve Tic., Ankara
- SAKAOĞLU, N., 1992, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul
- TONGUÇ, İ. H., 1939, Canlandırılacak Köy, Remzi Kitabevi, İstanbul

FEODAL DÜZENİN TASFİYESİNDE BİR ÖZGÜRLEŞME HAREKETİ OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ

Özlem KÜÇÜK*

GİRİŞ

“*Sanayi Devrimi*” ile feodal, siyasal ve ekonomik düzenin gelişmeye kapalı yapısından kurtulan Avrupa’da o döneme kadar hâkim olan geleneksel üretim tarzı (manufacture) değişmiş ve makineleşme (machinism) ile birlikte yeni bir işçi sınıfı doğmuştur. 18. yüzyıl, ilk olarak “Endüstri Devrimine” ikinci olarak “Fransız Devrimi” ne tanıklık etmiş, insanlık tarihine en “en çok değişen” ve buna bağlı olarak “çok şeyi değiştiren” önemli yapısal değişimlere neden olan yüzyıl olarak geçmiştir. Peki, bu iki devrim neyi değiştirir. Üretiminde makinenin kullanılması ile “geleneksel üretim” tarzını değiştirir. Bu nedenle devrimin ilk yıllarında işsizlik korkusuyla Ludizm adı verilen “makine kırıcılar” ortaya çıkar. Fransız Devrimi ise, yüzyıllar boyu ufak tefek değişikliklerle süregelen “monarşik” yönetim şeklini yani siyasal yapıyı değiştirir. Böylelikle uzun bir süre devam eden liberalizm hareketi siyasallaşırken, endüstri devrimi ile siyasal liberalizm, iktisadi liberalizme dönüşür. (Mahiroğulları, 2005: 43-44) .

ABD’li ekonomist ve filozof W.W.Rostow, *The Stages of Economic Growth* (1962) (Ekonomik Gelişmenin Aşamaları) kitabında toplumların ekonomik yönden gelişmelerini beş tarihsel kategori içine yerleştirebileceğini savunur. Harekete geçme aşaması 3. evredir ve siyasal, ekonomik ve toplumsal olarak düzgün bir iktisadi büyüme hızının yakalandığı dönemi işaret eder. Rostow, Hindistan ve Çin’in bu döneme 1950’li yıllarda girdiğini iddia eder.(Biber, 2017: Milliyet). Burada akla

* Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, İ.İ.B.F. Çalışma Ekonomisi Anabilim Dalı,
e-posta: ozlem.kucuk@kocaeli.edu.tr

gelen bir soru var, Köy Enstitüleri'nin kapatılmasının Türkiye'nin "harekete geçme" evresini nasıl etkiledi?

Üst üste kaybedilen savaşlar sonrası parçalanma sürecine giren Osmanlı İmparatorluğu'nu, tarih sahnesinden silmek isteyen pek çok dost görünömlü gelişmiş ülke vardı. ABD Başkanı, Theodore Roosevelt'in dünyada yok edilmesi gereken iki ırk vardır, Türkler ve İspanyollar, sözü Osmanlı Devleti'nden ne derece nefret ettiğinin göstergesidir. Bir sonraki Amerikan Başkanı, Woodrow Wilson, Albay House ile bir konuşmasında, öyle bir devlet (Türk Devleti) tarih sayfasında kalmayacak demiştir. Ermeni azınlıklar arasında milliyetçilik akımının yayılmasında etkili olan ABD'li Protestan misyonerler, hastane, yurt, okul, kiliseler kurularak 1840'lı yıllardan sonra yoğun eğitim faaliyetleri yürütmüşler, Ermeni halkı arasında milliyetçilik akımının yayılmasını sağlamışlardır. Wilson, Birinci Dünya Harbi sonrası ise Ermeni Devleti'nin kurulması için yoğun diplomasi yürütmüştür.

Bir imparatorlukken parçalanan ancak yok edilemeyen ve ulus devlete küçülen, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Suriye, Irak, Lübnan, Filistin, Arap yarımadası pazarlarını kaybederken, nüfus mübadelesi nedeniyle yerli Rumlar ve Ermenilerin göçü, birincil sermaye birikimi ve girişimciliği büyük oranda azalmasına neden olur. Böylece, Trabzon, Samsun, Mersin, İzmir ve İstanbul gibi liman şehirleri de ekonomik aktivitelerini kaybeder (Hülagü, 2007: Karakaş, 2010: Akalın, 1995).

Fakirlikten kurtulmak, üretimde makineleşmeyi sağlayarak nüfus başına üretimi artırmak, sanayileşmek, modern ekonomiye geçmek, sözün özü, ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek için "devletçilik" ilkesini ve politikasını benimsendi. (Zarakolu,1982). Şüphesiz ki, "Devletçilik", çöken ekonominin iyileştirilmesi için alınan bir pragmatik karardan öte, modern ekonominin kurulması için bir ideolojik seçimdir de (Akalın, 1995: 25-38). Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı hazırlanarak bu planda yer alan 20 fabrikanın önemli bir kısmının kurulması, işletilmesi ve finansman ihtiyacı için 1933'te Sümerbank kurulur; şişe, cam, sömikok fabrikaları gibi bazılarının kurulması ise Türkiye İş Bankası'na bırakılır. Madencilik alanında yatırımları yönetmek içinse Etibank kurulur (Zarakolu,1982: 97).

Atatürk, Türk halkına yalnız hürriyet sağlamakla kalmamış aynı zamanda zamanımızın hukuk ve devlet anlayışına uygun olarak bir takım sosyal ve ekonomik hakları tanıyan güvenceler sağlamıştır. Atatürk döneminin ekonomik ve sosyal politikaya icraatı arasında, Toprak Reformu, Kooperatifçilik, Okuma-Yazma Seferberliği, Kadın Hakları, Halk Eğitimi gibi davalarını yanında çağdaş dünyanın sosyal ilkelerine uygun bir İş

Kanunu'nun gerçekleştirilmesi, Kemalist rejiminin başarılarından olmuştur. (Fer, 1982: 5).

Bu dönem topyekün kalkınma, bir “harekete geçme” dönemidir. Ülkenin içinde bulunduğu zorlu koşullara yönelik geliştirilen çözüm; devlet eliyle kamu mülkiyetine dayalı sanayileşme ile sosyal kalkınma ve modernleşme şeklindedir. Türkiye'nin yüzünü Batıya çevirdiği geç Osmanlı döneminden günümüze kadar geçen sürede laiklik ilkesi, esasen, devletin kurucu kadroları tarafından *modernleştirme ideolojisinin* itici bir gücü olarak devreye konulur (Duman, 2010: 285). Max Weber'e göre, Avrupa'da yaşanan ticari gelişmeler, kurumsal ilerlemeler ve teknolojik yenilikler kapitalizmin ilk olarak Protestan toplumunda ortaya çıkmasını açıklamaya yetmemektedir. Diğer Avrupa toplumlarında da bankalar, kredi kurumları, yasal düzenlemeler ve diğer bilimsel ve teknolojik yapılar mevcuttu. Ayrıca, tarihe baktığımızda Çin, Mısır ya da Antik uygarlıklarda ticaretle uğraşan orta sınıfın ön plana çıkması gibi kapitalizmin yeşermesi için gerekli şartların oluştuğu görülebilmektedir. Weber'e göre Protestan inancı ve kapitalizmin yükselişi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Protestan inancı, sıkı çalışmanın ve değer yaratmanın önemini ve dünyevi zevkten kaçınarak tutumlu olmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Weber, İslam inancının hâkim olduğu toplumların “kapitalizmin ruhu”nun yaratılamayacağını savunmaktadır. Bunun nedeni olarak savaşçı ahlak anlayışını, öteki dünyaya önem veren sufi inancını ve doğuya özgü despotizmi göstermektedir (Ünal, 2011: 131).

Rostow, endüstri devriminin neden Fransa değil de İngiltere'de başladığına ilişkin araştırmasının sonunda İngiltere'de din ve dine yöneltilen politika farklılığı cevabını verir. Zira 1688 yılında İngiltere'de kanlı mezhep çatışmalarının sonunda gerçekleşen İngiliz Devrimi ile Püritanlar ve konformist olmayanların kiliselere alınması (din adamı olarak) yasaklanır. Bunlar devlette, hükümetle (merkezi otoritenin siyasal yönetim cihazında) görev alamazlardı. Ama ibadet edebilir, çocuklarını kendi okullarında okutabilir ve dışarıya gidip para kazanabilirlerdi (Rostow, 1971: 262).

İlk kez 1812 yılında İspanya'da kullanılan “liberalizm” kelimesi ile liberal fikirler Avrupa'da feodalizmin çöküşü ve onun yerine gelişen kapitalist toplumun bir sonucu olarak ortaya çıktı. 17.yüzyıl İngiliz Devrimi ile 18. yüzyılın sonlarında Amerikan ve Fransız Devrimlerinin içeriği, kolayca fark edilen liberal öğeler barındırmasına rağmen, liberal kelimesi siyasi anlamda kullanılmamıştı (Heywood, 2013) .

Avrupa'da 18.yüzyıl, bir “merak çağı”dır. Hemen bütün gözler, doğanın, toplumun ve insanın taşıdığı sırlara çevrilmiştir. Bu sırları açığa çıkaracak olan “akıl”dır. Egemenlik, artık gökyüzünde değil yeryüzündedir.

İnsan, aklını kullanarak doğaya ve kendi geleceğine egemen olabilecektir. İnsana ve insan aklına duyulan bu güven, insanı evrende olup bitenler karşısında edilgen, izleyen ve olduğu gibi kabul eden bir konumdan, izlemek yerine katılan, düşünen, sorgulayan ve değiştiren konuma taşıyan önemli bir aşamadır (Sezen, 1999: 7). 19.yüzyıl ise pek çok açıdan bir liberal yüzyıldır. Batılı ülkelerde yaygınlaşan sanayileşme hareketi beraberinde liberal fikirlerin zaferine sahne oldu (Heywood, 2013: 41).

Batı'yı yakalamak ve tekrar Büyük Türk Devleti'ni canlandırmak isteyen genç Türkiye Cumhuriyeti Devleti için feodalizm, iktisadi bağımsızlığın ve sosyal kalkınmanın önündeki en önemli engellerden biridir. Feodalizme ekonomi toprak üzerinedir ve toprağın mülkiyeti toprakta çalışan ve üreten kişilerde değildir. Feodal beyler (Türkiye'de aşiretler) toprağı ellerinde tutmaktadırlar. Avrupa'da feodalizm, lord veya senyör ile serfler arasında hak ve yükümlülükleri önceden belirleyen bir sistemdir. Lord, toprağın işlenmesi ve ürünün toplanması için serfleri organize eden, uyumsuzlukları çözen, ücret veren, serfleri koruyan ve çalıştıran kimseydi. (Yılmaz, 2015: 19-20) Ancak senyör (yâda lord) hem toprağın hem de serfin sahibidir. Yani serflerin hem senyöre hem de toprağa şahsî bağılıktan vardır. Hatta bu şahsî bağıllık senyörün temsilcisine de (tayin edilen ölçülerde) gösterilmektedir. Yani insandan insana bağıllık sistemin belirgin özelliğini göstermektedir) Nitekim senyörler ve maiyetleri toprağa dayanan bir asiller sınıfını oluşturunuyordu (Öksüz,1980: 82). Avrupa Feodalizminde mülkiyete dayalı "parçalı egemenlik" sistemi vardır. Güçlü merkezi devlet olmaksızın, siyasi ve iktisadi güç, bağımlı köylülüğü sömüren egemen feodal lordlukta birleşir (Wood, 2009: 132).

Osmanlı İmparatorluğu, ancak, XIX. yy'ın ilk çeyreğinde Batı uygarlığında temsil edilen modern toplum düzenine geçişin gereğini kavramış, sadece askeri önlemlerle devletin bekasının süremeyeceğini ekonomik zihniyetin dönüşme gereğini anlamıştır (Hira, 2018: 6). Niyazi Berkes, Osmanlı Devletinin toplumdaki ayrı bir yapısı olduğunu söyler. Toplum yapısı iki şekilde olup, reâyâ köylüleri berâyâ ise kentli halkı ifade etmekteydi. Berkes, Devlet-reâyâ ilişkisinin çoban-sürü ilişkisi üzerinden yorumlandığına ve siyasetnamelerin içerdiği bilgilerin temelinde bu sürüyü gütmenden usullerine işaret ettiğini dile getirmektedir (Aktaran, Hira,2018: 8). Berkes'in dile getirdiği diğer önemli husus ise Osmanlı Devleti'nin değişime açık olmadığı ve toplumsal sınıfların konumlarını muhafaza yönelik bir sosyal adalet sistemi ile yönetildiğidir. Halkın, padişahın kutsal yetkilerle donatıldığı düşüncesi ve padişahın iradesinin her şeyin üstünde olduğu kanaati, despotik bir siyasal yapıyı işaret etmektedir. Bu nedenle 19. yüzyılın ortalarında Avrupa uygarlığına ilişkin yayılan bireysel özgürlük ve

özgürlükçü düşünce akımı Müslüman halkın kanaatkârlık zihniyeti ile ters düşmüştür (Aktaran Hira, 2018: 8-9).

Berkes, gericiliği, III. Selim'den itibaren Türk toplumunda yapılan yenileşme/modernleşme çabalarının önünde bir engel olarak görmektedir. Bu sorunun Cumhuriyet döneminde gündeme gelen devrimci yöntem ve buna bağlı değişim programıyla rasyonel şekilde analiz edildiği ve gerçekçi çözümler üretildiği ancak devrimlerin hedeflerinden saptırılması ve dolayısıyla da yine gerici güçlerin müdahaleleriyle sonuçlandığını iddia eder. Örneğin, Eğitim alanında yapılan reformlardan olan Köy Enstitüleri projesi belli bir süre sonra söz konusu bu gerici güçlerin etkisiyle akamete uğramıştır (Hira, 2018).

Batılılaşma projesine karşı çıkan güçlerin rejime muhalefet etmek için dört elle sarıldıkları sömürü düzeni, toplumsal alanda bir aydınlanma süreci olan Köy Enstitüleri ile kırılmak istenmiştir. Böylelikle, hem eğitim seviyesini ve bilinci arttıracak, hem de kırsaldan başlayarak ekonomik ve sosyal anlamda kalkınmayı sağlayacak bir sistem kurgulanır. Bu sistem, 1920'lerle başlayan toplumsal aydınlanma sürecinin bir neticesi olarak; Cumhuriyet Aydınlanmasının ve demokrasinin eğitim alanındaki en özgün ve etkisi en büyük uygulamalarından olan Köy Enstitüleri, ülkenin içinde bulunduğu zorluklara etkin bir çözüm arayışının neticesidir. Köy enstitüleri, kuruldukları günden bugüne dek; kurulma hikâyeleri, orijinal eğitim sistemleri, yetiştirdikleri değerler, kapatılmaları ve enstitü anıları üzerine çok sayıda çalışmaya konu olur. Köy Enstitüleri, yalnızca eğitim kurumları değil, “hiçlikten üretmek” (creating from nothing) ve “yaşayarak ve uygulayarak öğrenme” (learning by doing) ilkelerini temel alan, kadere karşı koyan, özgür ve aydın bireyler oluşturma projesidir (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018: 262). Zira Cumhuriyet felsefesi, modernist toplumsal oluşum, evrensel hümanist değerler, akıl ve bilimin egemenliği, laik zihniyet ve bireysel özgürlük üstüne kurulmuştur (Ak, 2016: 120).

Köy Enstitülerinin Kuruluş Amacı ve Önemi

Türkiye'de eğitim 1923–1946 yılları arasında, iktisadi kalkınma hamlesinin tamamlayıcısı, toplumsal ve kültürel dönüşümün temel yapı taşı olmuştur. Bilhassa, yeni değerler sisteminin yerleştirilmesinde ve yeni rejimin kurulmasında, değişimin öncü mekanizması olarak eğitim kurumlarına büyük rol düşmüştür (Gül ve Boybeyi, 2008: 68).

Temelleri Atatürk döneminde atılan ve İnönü döneminde geniş bir uygulama alanı bulan Köy Enstitüleri, 1929 yılında başlayan okuma-yazma seferberliğinin etkisinin köylere kadar götürülmesi ihtiyacından ve kırsal Anadolu'nun geriliğinin giderilmesi gereğinden doğmuştur. 1935 yılı istatistiklerine göre, Türkiye'de ilköğretim çağındaki toplam nüfusun

%80'inden fazlasını oluşturan köy çocuklarının beşte dördünden fazlası ilkokuldan yoksundur. Dönemin, Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip Bey'e, yeni harflerin kabulünden sonra, "köy eğitimi, köyler için etkili ve kısa zamanda öğretmen yetiştirilmesi" görevi verildi. "Mıntıka Muallim Mektepleri" adındaki bu okullar köy ihtiyaçları için öğretmen yetiştirecekti.

1935 yılında, İlköğretim Genel Müdürlüğüne getirilen İsmail Hakkı Tonguç, "Köy Enstitüleri" projesini hazırlamış ve genel uygulamaya geçilmeden önce ilk deneme okulu, İzmir yakınındaki Kızılçullu'da 1937'de kuruldu. Ardından 1939'da bunun gibi üç okul daha kurulmuş ve başarılı sonuçlar alınmıştır (Can, 2014).

Köy Enstitüleri, esasen gericiliğe karşı bir mücadele ve reform hareketidir. 20.11.1921'de, eğitim Bakanı olan Mehmet Vehbi (Bulak), taşradaki dinci-gerici örgütlenmelerin başını çeken hacı, eşraf ve ayanların meclisteki temsilcilerinin desteği almıştır. Bulak, 05.11.1922'ye kadar sürdürdüğü bakanlığı döneminde, okullardaki din derslerinin arttırılmasına, Sultani'lerin Yeni Medreseler adıyla medreselerle birleştirilmesine, öğretmen okulu öğrencilerinin sarık takmasına, okullarda müzik derslerinin adının ilahi dersi olarak değiştirilmesine, resim derslerinin çizgi dersi adıyla adlandırılmasına ve bu derslerde canlı resimleri çizilmesinin yasaklanmasına varıncaya kadar gerici birçok düzenlemeyi planlar ve uygulamaya geçirmeye uğraşır ancak Cumhuriyetin ilanı ile görevinden alınır (Alıcı, 2008: 68).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan-Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çabalarıyla Köy Enstitüleri, köy çocuklarından binlerce eğitim emekçisi, yazar, sanatçı, akademisyen yetiştirilmesine olanak sağlar (Gül ve Boybeyi, 2008: 68).

Liberal Düşünce ve Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, hem Türkiye hem de dünya eğitim tarihine damgasını vurmuş, tamamen yerli, orijinal eğitim kurumlarıdır. Cumhuriyetin ilanı ile Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde başlatılan reform hareketinin eğitim alanına yansımadır. Yerli ve özgün bir uygulama olan Köy Enstitüleri, bireyin kendi özgür iradesi ile karar almasına, dayatma ve baskılardan kurtulmasına, özgür düşünen ve yaşayan bilimin ışığını benimseyen bir toplum düzeninin oluşturulmasında mihenk taşıdır (Akarçay ve Ak, 2017: 130).

Liberalizm bireyi dinin, aristokrasinin, monarşinin, devletin ve hatta mahallenin baskısından kurtarmayı, özgürleştirmeyi amaçlar. Kökenleri itibarıyla liberaller, dinsel otorite karşısında bireysel özgürlükleri ve bireyin din tahakkümünden kurtarılmasını, yani sekülerleşmeyi savunurlar.

Liberalizm, özünde, monarşi ve aristokrasi karşıtı bir tutum benimser. Nitekim liberaller, halk temsilini esas alan milliyetçi hareketlere de destek olurlar. Ulus-devlet modelinin kurulmasında, bir hayali cemaat olarak milletin tasavvur edilmesinde, liberal aydınları görmek mümkündür (Dinçşahin, 2012: 112-113).

1944 yılında Çifteler Köy Enstitüsü'nü ziyaret eden gazeteci Ahmet Emin Yalman, gözlemlerini, "Yarının Türkiye'sine Seyahat" başlığı altında kitaplaştırır. ... "Çifteler köy enstitüsünün haftalık bir tenkit saati var. Bu saatte tam hürriyet hüküm sürer, münakaşa tamamıyla serbesttir. Talebe birbirini, öğretmenlerini, müdürünü serbestçe tenkit edebilirler. Umumi hayatımızda yer yer koğulan ve huluskarlığa yer vermeğe davet edilen serbest tenkidin memleket bakımından ne kadar hayırlı bir kuvvet olabileceğini enstitüde hüküm süren güzel ruh, apaçık belirtmektedir..." (Dinçşahin, 2012: 125).

Tonguç, Köy Enstitülü öğrencilere hitaben yaptığı bir konuşmasında "... Bizim en büyük ereğimiz 'kişi' yetiştirmektir. 'Kişiyse' kendi düşünür, kendi söyler. Kimseden etkilenmeyen bir kafası, inandığından dönmeyen bir yüreği olan..." (Kartal, 2008: 33).

18. yüzyılda İngiliz Sanayi Devrimi ile siyasal liberalizm iktisadi liberalizme dönüşürken, 19.yüzyılda Avrupa uygarlığında bireysel özgürlük yükselen değer haline gelir. Ancak, Osmanlı'da Devlet, toplumdan ayrı bir sistematik bütünlüğü ifade ederken, kulluk sistemine dayalı devlet, toplumdan kopuktur. Bu nedenle, toplumu oluşturan unsurların devlet karşısında hakları ve iradesi söz konusu değildi (Aktaran; Hira, 2018).

Rostow, Hindistan'ın 1950'li yıllarda toplumla bütünleşik bir sürdürülebilir kalkınma safhasına yani "harekete geçme" aşamasına ulaştığını ifade eder. (Rostow, 1962). Burada önemli bir tespiti sizinle paylaşmak isterim. 18.yüzyılda İngiltere, Hindistan'ı sömürge haline getirmeden önce, devlet görevlerinin büyük çoğunluğu Brahmin kastından geliyor ve babadan oğula geçiyordu. 1947'de Hindistan'ın Bağımsızlığını ilan etmesine kadar geçen sürede yaklaşık 200 yıl süren İngiliz sömürgesinin gözle görülebilecek ve tanık olunabilecek çok önemli bir sonucu vardır. Bu sonuç, 18. ve 19.yüzyılda dünyada hegomon güç olmayı başarmış olan İngiltere'nin, bağımsız hukuk sistemi ile korunan serbest piyasa düzeni anlayışının Hindistan halkı üzerindeki etkileşimini gösterir. İngiliz Yönetimi, ülke tarihinde ilk defa Hintlilerin kanun önünde eşit olmasını sağladı. İngiliz idaresinin prensipte 'daima adil ve katı şekilde kararlı' anlayışını, daha yüksek bir mertebede duran ve Hintlilerin çıkarlarını gözetken elitler olarak algılanmalarını sağlamıştır. Adaleti, hukuk karşısında eşitliği ve korumacılığı öngören halkı gözetken anlayış,

İngilizlerin, vergi toplamalarını kolaylaştırırken, Hindistan da “devlet baba” geleneği yapılandırmıştır. Böylelikle, Hintliler muson yağmurları gibi devletin de hayatlarında doğal bir unsur olduğuna inanırlar (Luce, ty. :5-6-7.).

Köy Enstitüsü mezunu yazar Fakir Baykurt, “Anayasada yer alan temel hak ve özgürlüklerin çoğunun kullanılması örgütlü olmayı gerektirir. Örgütlenmiş kitleler, örgütlenmenin yasal koşullarını bilmeden bu hakları kullanabilirler mi?” diyerek, siyasal hakların ve özgürlüklerin kullanılması için her şeyden önce birey olmanın ve örgütlenmenin bilincine varılması gereğinin altını çizer (Kartal, 2008: 28).

Feodalizm ve Köy Enstitüleri

Avrupa’da Otuz Yıl Savaşları sonrası imzalanan Westphalia Barış Anlaşması (1648) ile Avrupa’da yeni bir dönem başlar. Papalık temsilcilerinin dinlenmediği toplantıda, Westphalia Anlaşma’sı, Papa’ya da imzalatılmadı. Böylece kilisenin güçleri azaltılarak, din ve devlet işlerinin birbirinden ayrıldığı bir laik ulus devlet sistemi kabul edildi. Devlet içinde birden çok egemen gücün varlığı ortadan kaldırılmış, feodalizmden ulus devlete geçiş gerçekleşmişti. Egemenlik kavramı ulus devletle birlikte tarihte yerini böylece almış oldu (Uygun, 2003).

İngiltere’deki Endüstri Devrimi ve ardından 1789 Fransız Devrimi’nin patlak vermesi ve bu devrimlerin hem Avrupa’da hem de giderek tüm dünyada yaygınlık kazanması sonucu, dünya kaçınılmaz bir dönüşüm sürecine girdi. 1770–1831 yılları arasında yaşayan Georg Wilhelm Friedrich Hegel bir Aydınlanma düşünürü olmanın yanında Alman idealizminin son temsilcisidir. Hegel’e göre, “Dünya tarihi Özgürlük bilincinin gelişiminden başka hiçbir şey değildir.”

Sanayi devrimi ve onu izleyen toplumsal dönüşüm süreciyle birlikte, 20. yüzyılda devletin kurumsal yapısı ve işlevleri önemli oranda değişmeye başlar. 1930 yılında ileri kapitalist ülkelerde ortaya çıkan ekonomik bunalım o güne kadar hiç görülmemiş düzeyde büyük çapta bir etki gösterir. Bilhassa, işsizlik hiç görülmemiş boyutlara ulaşmış ve işsizliğin artışı önleyemeyen hükümetler zor durumda kalmıştır (Temirkaynak, 2008). 1925-1938 yılları arasında, önceki yıllarda yüksek büyüme hızına sahip ülkelerden Amerika ve Fransa 0.4 büyürken, Sovyetler Birliği ilgili dönemde 5.4 büyümüştür. Yapılan çalışmalar ve incelemeler, Rusya’nın beş yıllık kalkınma planlarının, sistemin temel esası olduğunu ortaya koymuş ve içinde bulunan durgunluğun büyük ölçüde etkilediği ülkelerdeki sosyal demokrat partiler bu plan ve planlama anlayışını benimsemişler ve gündeme getirmişlerdir (Bakırtaş ve Tekinşen, 2014).

Türkiye ise 1923-1929 yılları arasındaki “liberal iktisadi gelişme politikası”nın yerini 1929 Dünya Büyük Ekonomik Buhranı ile birlikte planlı bir sanayileşmeye dayalı “devletçilik politikası” (1930-1938) almıştır. Devletçilik ilkesinin kalkınma sürecinde belirleyici olması ile birlikte kamunun temel sorumluluğu ve rolünü üstlendiği “Sanayi Planlaması” dönemi yaşanmıştır. Bu dönemde kalkınmada, “Kamu İktisadi Teşebbüsleri” bilhassa ekonomik altyapının kurulmasında önemli rol oynarlar (Sadioğlu ve Öktem, 2009: 91). 1930’lu yıllarda devletçilik politikaları ile çok sayıda imtiyazlı yabancı şirket millileştirilmiş, sanayi planları yapılmış, iktisadi devlet teşekkülleri kurulmuş, yabancı sermaye ve işbirlikçilerine karşı net tavır ortaya konulmuş, büyük bir ekonomik kalkınma süreci başlatılmıştır. Devletçilik politikaları ile başlatılan ağır sanayi hamlesi kentlerde ve kasabalarda hızlı bir refah ve istihdam artışı sağlamıştır. Ancak, taşrada toprak ağalarının baskısı altında yaşayan köylüler milli gelir artışından pay alamamışlardır (Erdoğan, 2017: 273).

Tarımsal ekonomiye dayanan, işbölümünün gelişmediği ve kalabalık feodal aile yapısının yaygın olduğu Türkiye’deki köylerin, her alanda olduğu gibi eğitimde de geri kaldığı tarihi gelişim süreci içinde görülmektedir. Bu geri kalmışlığın ortadan kaldırılması için, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden başlayarak çeşitli çözümler geliştirilmeye çalışılır (Sevinç vd, 2016: 255).

Dünyada pek çok ülkede, toprak düzenindeki adaletsizliği ve eşitsizliği ortadan kaldırmak ve gelişmişlik ve refah seviyesini artırmak amacıyla toprak reformları yapılmıştır. Toprak reformu, toprağa bir azınlığın hâkim olması ve çoğunluğun da bu hâkimiyetin dışında kalmasının ekonomik, sosyal ve siyasal yapıdaki dengesizliklerini ortadan kaldırmak üzere yapılır. Dünyada toprak reformları iki şekilde yapıldı. Birincisi, özel mülkiyet elindeki toprakların doğrudan kamulaştırılarak devlete geçirilmesidir ki bu sosyalist düzende tercih edilir. İkincisi ise, toprağı olmayan köylülere özel mülkiyete dayalı toprak dağıtımdır, bu ise kapitalist düzene mahsus bir uygulamadır ve Türkiye’de yapılmak istenen buydu. Böylece, az sayıda özel kişinin özel mülkiyetinde bulunan topraklar, çok sayıda ve doğrudan üretici olan kişilerin özel mülkiyetine geçiriliyorsa; bu kez “*kapitalistleşmeyi*”, daha açık bir deyişle, kapitalist üretim ilişkilerini geliştirmek isteyen bir toprak reformu söz konusu demektir. Bir ülkenin sanayileşmesini sağlayan sanayi kapitalinin oluşmasının önündeki en önemli engel, feodal toplumsal yapısıdır. Feodal toplumsal yapının en belirgin özelliği ise; çok az sayıda kişinin elinde özel mülk olarak toplanan ve sanayi üretimine yönelik olmayan büyük toprak sistemidir (Gökdül, 2017).

Genç Türkiye Cumhuriyeti devleti, bu konuda 1930'ların başında İskân Kanunu'nu çıkararak önemli bir adım atar. Ancak, 1934 tarihli İskân Kanunu'nun, Doğu'daki büyük arazi sahiplerini tasfiye etmeye ve buradaki feodal benzeri yapı ve ilişkileri yıkmaya yönelik adım kağıt üstünde kalır. Kanunun çıkartılmasından birkaç ay sonra, sadece Doğu Anadolu'da sürdürülecek bir toprak reformundan, bütün Türkiye'de uygulanacak bir reform fikrine bir değişim olur. 1935'ten sonra Atatürk'ün direktifleri ile bir Zirai Islahat Kanunu hazırlanması için çalışmalara başlanılmışsa da Atatürk'ün ölümü ile hazırlanan tasarının kanunlaştırılması mümkün olmadı. Atatürk 1936 yılında Bütçe Kanunu'nun ve 1937 yılında da Meclis'in açılış konuşmasında bir toprak reformunun yapılması gereğinin altını çizer.

Aynı şekilde, CHP Genel Başkan Vekili İsmet İnönü 29 Aralık 1937'de TBMM'de yaptığı bir konuşmada "Toprak mahsulünü ancak bir vaziyette verir. Bu vaziyet de o toprağın işleyenin malı olmasıdır" sözü ile CHP üst kadrolarının toprak reformu konusundaki ısrarlı tutumunu ortaya koyar. Ancak, 1938 yılında Atatürk'ün vefatı ve kısa bir süre sonra 2. Dünya Savaşı'nın başlaması ile toprak reformu rafa kaldırılır (Erdoğan,2017: 273, Çamurcuoğlu, 2009: 171).

İkinci önemli gelişme, daha önce ertelenen toprak reformunun 1945 yılında Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile parti içi sert muhalefete rağmen kabul edilmiş olmasıdır. Ancak, CHP içindeki güç dengelerinde ve toplumsal koşullarda yaşanan büyük değişim, henüz tasarı halindeyken kanunun TBMM'de yumuşatılmasına, kabul edildikten sonra da uygulama alanında yaşanan zorluklar ile tabana yayılamamasıdır. CHP'nin toplumsal tabanının o dönemki sosyolojik analizi yapıldığında, gerek TBMM'de, gerekse merkezde ve yerel örgütlerde feodal güçlerin etkili konumu bu kanunun ölü doğmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Erdoğan, 2017: 275). Böylelikle, feodal toprak mülkiyeti ile üretim yapısını değiştirmek, bozulmuş toprak düzeni yerine adil mülkiyet sistemi ve ileri üretim yöntemlerini getirmek amacı gerçekleşemez.

Ancak, Toprak Reformunun uygulanamaması nedeniyle, bu sefer eğitim yoluyla köylünün durumu iyileştirilmeye çalışılmıştır. Genel eğitimin zamanla kırsal Anadolu'nun geriliğini dönüştüreceği umulmuş, bu amaçla Köy Enstitüleri kurulmuştur (Çamurcuoğlu, 2009).

Türkiye'nin İkinci Dünya Harbi Yıllarında Başlayan Batı'ya Yakınlaşma Politikaları ve Köy Enstitülerinin Kapatılması

1923-1929 döneminde bütün sosyal sınıfları kapsayan ekonomik ve sosyal kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için 1930-1939 dönemin de uygulanan devlet eliyle sanayileşme politikası meyvelerini vermiş ve büyük

bir kalkınma hamlesi gerçekleştirilmişti. Bu kalkınmanın sürdürülebilir olması, -Rostow'un harekete geçme aşaması safhasında belirttiği üzere- tüm toplumsal katmanlara yayılması gerekiyordu. Sanayileşme beraberinde feodal düzenin tasfiyesi ve tarımın verimliliğinin artırılmasını gerektiriyordu. Ancak, bunu gerçekleştirmek üzere hazırlanan Toprak Reformu, bilhassa toprak ağaları tarafından çok büyük tepki ile karşılandı. Gerek kırsal kesimdeki okuma oranlarının düşüklüğü, gerekse feodal düzenin getirdiği dayatmalar ve zorlamalarla oluşan sömürü ortamı Köy Enstitüleri ile kırılmak ve özgür düşünen kendi kararını verebilen, üretken bireyler yetiştirilmek istenmiştir. Aslında bu bir liberal düşünce ve aklın öncelemesi iken, komünizmle bağdaştırılıp kötülenir. Tüm bu süreçte sanayileşme ve özgürleşme yolunda atılan adımlar, Marshall Planı'ndan faydalanmak üzere 1946 yılı İvedili Sanayi Planı'ndan vazgeçilerek İktisadi Kalkınma Planı'nın kabul edilmesi ile kopuş sürecine girer (Uçkaç, 2010: 422-430, Yılmaz, 2014).

Türkiye, Amerika'nın kurduğu yenedünya düzeni içinde kendine iyi bir yer edinmek ve liberal demokrasiye geçerek, sanayileşmek düşüncesindeydi. Fakat evdeki hesap çarşıya uymadı. ABD etkisiyle çok partili rejime geçiş, Marksist sendikaların kapatılışı ve pek çok komünist görüşlü bilim ve sanat insanlarının cezalandırılması dönemin önde gelen eylemlerindendi. 1947 yılında Türk lirasının devalüasyonuyla birlikte durduk yere milli paranın alım gücünün düşürülmesi, Çiftçilerin topraklandırılması ile ilgili yasa teklifi sırasında çıkan muhalefetin çok partili rejime geçişte oluşturduğu zemin, Köy Enstitülerinin zayıflatılması ve devamında çok iyi çalışılmış bir iş planı niteliği taşıyan İvedili Sanayi Planı'nın yerine Birleşik Amerika'nın önerdiği kriterlere uygun hazırlanan İktisadi Kalkınma Planı (ne yazık ki bu plan bile uygulanamadı)... Sovyetler Birliği 1946 yılı sonrası Türkiye'ye karşı daha yumuşak bir siyaset izlese de, tamamen yüzünü Amerika'ya çevirmiş olan Türk hükümeti, bu uğurda uluslararası işbölümü düzeninde kendisine biçilen rol gereği bir tarım ve hammadde ülkesi olmayı kabul ediyor ve Atatürk'ün merkez ülke olma idealini terk ediyordu.

Köy Enstitülerinin Dış Baskılar ve Barker Raporu söylevi ile Kapatılma Süreci

1935 yılı, Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı, İsmail Hakkı Tonguç'un ise İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanması nedeniyle Köy Enstitülerinin kuruluşu açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tarihten itibaren 1936 yılında askerliğini yapan köylü gençlerin köylerde öğretmenlik yapabilmesi amacıyla Eskişehir-Çifteler 'de "Eğitmen Kursu" açılmış, bir yandan bu kursların sayısı artırılırken diğer yandan da

Eskişehir-Çifteler, İzmir Kızılçullu, Lüleburgaz Kepirtepe ve Kastamonu Gököy’de Köy Öğretmen Okulu açılmıştır (Aydoğdu, 2016: 394).

Bu başarılı denemeler sonrası, 17 Nisan 1940 tarihinde çıkan Köy Enstitüleri Kanunu ile resmi statü kazanan enstitüler, köylü çocuklarını ırgatlıktan kurtarıp, kalem tutar hale getirmişti. Türk edebiyatına, müziğine, resmine ve sanatına damgasını vuran en büyük sanatçılar Enstitülüler arasından çıktı. Hasan Ali Yücel’in Millî Eğitim Bakanlığı sırasında kurulan enstitülerin genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç’tu ve iş içinde eğitimi bu okullarda yerleştirmeyi başarmıştı. Her biri her alanda eksiksiz eğitim alarak öğretmen olan enstitülüler, okuldan mezun olduklarında her işten anlıyorlardı. Düzenli kitap okuyor, biçki dikiş biliyor, hasta bakıcılığından anlıyor, sebze yetiştirmeyi, bina yapmayı, marangozluğu, demir işçiliğini biliyor, uyguluyor, yapıyorlardı. Her biri örnek köylü aydınları. Tarih boyunca hiç olmayan oluyor, ilk kez köylülerin arasından yazarlar şairler çıkıyor, köylü çocukları da öğretmen olabiliyor, ressam, heykeltıraş, müzisyen, mimar veya mühendis olarak değer görüyordu. Asırlardır süren bir düş gerçek olmuştu. Ancak Köy Enstitüleri, 1950’ler Türkiye’sinde siyasete kurban gitti ve kapatıldı. Günümüzde bile hâlâ dönem gündeme gelen ve çok tartışılan konulardan biri olmayı sürdüren Enstitüler, iş içinde eğitimin dünyadaki tek örneğiydi (Hürriyet, 2015: hurriyet.com.tr/kelebek/keyif/koy-enstituleri-konusunda-yazilmis).

Köy Enstitüleri’nin kapatılma nedenine belki de en iyi cevap dönemin CHP Milletvekili Kinyas Kartal’dan gelmişti. Aynı zamanda toprak ağası olan Kinyas Kartal, yıllar sonra, Köy Enstitülerinin neden kapatıldığına ilişkin soruya şu açıklamayı getirmişti:

“Köy Enstitüleri kesinlikle komünist uygulama değildi. Doğuda en yüksek eğitim gören insan benim. Köy Enstitüleri, bizim devlet üzerindeki gücümüzü kaldırmaya yönelikti. Bunu içimize sindiremedik. Benim Van yöresinde 258 köyüm var. Bunlar devletten çok bana bağılıdır. Ben ne dersem onu yaparlar. Ama köylere öğretmenler gidince benim gücümden başka güçler olduğunu öğrendiler. DP ile pazarlığa girdik, kapattık (Cumhuriyet, 2009: cumhuriyet.com.tr/haber /diger/55204).”

Türkiye’nin II. Dünya savaşı sonrasında, ABD’nin Marshall Planı içerisine alınması sonucu Amerikalı bir ekip tarafından 1949 yılında Türkiye’de yapılan çalışmanın sonrası hazırlanan rapor, Thornburg. Raporu’dur. Raporda, devlet eliyle yapılan sanayileşme ve iktisadi kalkınma çabaları eleştirilmiş ve sanayileşme faaliyetlerinde liberal politikaların desteklenmesi önerilmiştir.

Dünya Bankası adına, James Barker ve çalışma ekibi tarafından Türkiye’nin ekonomik kalkınmasını gerçekleştirecek yönetsel ve mali yapı

hakkında öneriler sunmak üzere kaleme alınmış ve 1951’de tamamlanmış olan rapor ise Barker Raporu’dur. Bu rapora göre; Türkiye, tarımın dışındaki alanlara büyük önem vermiş ve tarımı ihmal etmiştir. Kalkınmanın yolu tarımsal alanda gelişmedir ve özel mülkiyete dayalı girişimleri teşvik etmektir (Övgün, 2009: 58; Işıkçı, 2017: 172).

Türkiye’nin kurucu üyelerinden olduğu DB’sı 1950’li yıllarda Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin kalkınma sürecinde yer almıştır. Bilhassa 1950-1960 yılları arasında Banka, “devletçi-müdahaleci kalkınma” yaklaşımından, “özel sektör aracılığıyla dışa açık kalkınma” yaklaşımına doğru geçişte, önemli çabalar sarf etmiş olsa da, Demokrat Parti yönetimine her istediğini yaptıramamıştır. Bu dönemde, Banka’nın yönlendirmesi sonunda, “Yabancı Yatırımları Teşvik Kanunu” ve “Petrol Kanunu” ile özel teşebbüse önemli imkânlar sağlanmış olsa da, bilakis KİT’lerin sayısında artışlar Dünya Bankası’nı rahatsız etmiştir.

Barker Raporunda eğitim konusuna geniş bir yer verilmiştir. Eğitim konusunda Türkiye’nin geçmiş yirmi yıl içinde önemli ilerlemeler kaydetmekle beraber, yeterli olmadığını eğitimde bilimsel özgürlük ile teknik bilgilerin ve uzmanlık eğitiminin “tehlikeli bir şekilde daralmakta olduğunu”, yabancı eğitim uzmanlarının da yardımlarıyla eğitim sisteminin içeriğini, öğretim yöntemlerinin ve organizasyonunun incelenmesi önerilerek, Türk eğitiminin “şekilci ve ezberci ve otoriter bir anlayışa dayandığı” şeklinde bir eleştiride bulunmaktadır. Raporda “Köy Enstitüleri” ile ilgili kısımda ise, özellikle köy öğretmenliğine beş yıl eğitim verilen 17-20 yaş arasındaki gençlerin atanmasının yanlış olduğu ve eğitime ayrılan bütçe ödeneklerinin yetersiz kaldığı vurgulanıp, köy öğretmenliğinin yetiştirilmesinde uygulanan sisteme son verilerek, köy okullarına iyi eğitim görmüş yaşlı ve olgun öğretmenlerin atanması önerilmektedir.

DP hükümeti, rapor doğrultusunda 1950-1954 yılları arasında, Florida Üniversitesi’nden Türkiye’ye davet ettiği Dr. Kate V. Wafford ve arkadaşlarının verdiği rapor, Köy Enstitüleri konusunda bir “yol gösterici” olmuş, bu raporun hemen ardından da 1954 yılında kabul edilen 6234 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri ve Öğretmen Okulları birleştirilerek, bu kurumların varlığına son verilmiştir (Albayrak, 2003: 1-39).

Türkiye’nin 1930’lu yıllarda başlayan planlı sanayileşme süreci, 1950’li yıllarda yoğun şekilde kırdan kente göç olgusunu getirmiş bu da gecekondulaşmaya neden olmuştur. 1950 yılında Türkiye’de 50.000 gecekondu varken, 1965’te gecekondu sayısı 430.000’e çıkmıştır. Tarihi ve toplumsal yapımızın bir özelliği, kentlerin etrafındaki arazilerin çok büyük bir kısmının devlete ve belediyelere ait olmasıdır. Ülkemiz için büyük bir talih olan bu durum, hızlı kentleşme ve köyden kente göç sürecinde, pekçok

ülkenin aksine büyük çatışmalar yaşanmasını engellemiştir. Ancak, büyük şehirlerimiz de ciddi bir mülkiyet sorunu günümüzde bile yaşanmaktadır. Günümüze kadar taşınan tüm bu sorunlar, toprak reformu ve köy enstitüleri ile çözülmeye çalışılan feodal yapıya dayalı sanayileşmeyi güçleştiren ve Türkiye'nin kapitalizme sağlıklı bir şekilde entegre olmasını sağlayacak oluşumların engellenmesinin sonucudur.

Türkiye’de 1950’lerden Bu Yana Eğitim Politikasının Değişiminde Dünya Bankası

Köy Enstitüsü kurucularından İsmail Hakkı Tonguç bir konuşmasında şöyle der: “Kanımızı ve iliklerimizi isteyerek köyün içine akıtmadıkça, kırk bin köyün kenarına münevver insanın mezar taşı dikilmedikçe, bu köyün sırlarını anlayamayız. Köy(lü)ü anlayabilmek, ... duyabilmek için onunla kucak kucacı, nefes nefese gelmek lazımdır. Onun içtiği suyu içmek, yediği bulguru yemek, yaktığı tezeğin ifade ettiği sırları sezebilmek ve yaptığı işleri yapabilmek gerekir (Ergül, 2004:).” İsmet İnönü’nün, Türk halkına en önemli mirasım dediği Köy Enstitüleri, köyün ve köylünün kalkınması için kurulmuştur. Bu kalkınma sayesinde yerel kültür içinden kendi özünü gerçekleştirebilen, her işten anlayan, kimseye muhtaç olmadan hayatını sürdürebilen, feodal düzene karşı genç ve özgür bir nesil doğmuştu. Engin Tonguç, anılarında, İsmet İnönü’nün bir köy enstitüsünü ziyarette, okul müdürünün, özel yemek çıkarmasını, öğrencilerin eleştirdiğini anlatır. Nitekim bürokratlar ve toprak ağalarının sık sık enstitüdeki öğretmenleri ve öğrencilerin dik başlılığından şikâyet ederler.

Enstitülerde hâkim olan bu demokratik anlayış, bilhassa İkinci Dünya Harbi sonrası Birleşik Amerika ile yakın ilişkiler kurulması sonrası, komünizme yakın bulunarak, eleştirilir ve sonunda kapatılır (Akşam, 2012: aksam.com.tr/cumartesi/ yokluktan-cikan). Aynı zamanda, Barker Raporu’nun Köy Enstitülerine yönelik olumsuz eleştirileri ve kapatılması yönündeki tavsiyeleri, toprak ağası siyasetçilerin feodal düzenin bozulacağı endişesi ile birleşince enstitüler siyasete kurban gider. Günümüz sanayileşmiş ülkelerinden Japonya’nın ilköğretimde “yaparak öğrenme” ya da “işbaşında eğitim” şeklindeki eğitim anlayışı bir bakıma köy enstitülerine benzemektedir.

Günümüzde ise, gelişmekte olan ülkelerin pek çoğu, eğitim politikalarının planlanması ve uygulanmasında uluslararası örgütleri hesaba katmak zorundadırlar. Yarım yüzyıldan fazla bir zamandır, batılı eğitim politikaları ve uygulamaları Türkiye’ye aktarılmakta ve dayatılmaktadır, ancak bu yaklaşım, Türk Eğitim Sistemi için karmaşadan başka bir şey getirmemiştir. Böylelikle, eğitimin amaçları, ulusal kültürün ve değerlerin yok olması pahasına küresel bir içerik kazanmaktadır.

Egemenliğini uluslararası aktörlerle paylaşmak zorunda kalan ulus devlet yapıları artık eğitim politikasını belirlemede yalnız değildir. Dünya Bankası, IMF gibi küresel aktörlerin yanı sıra Avrupa Birliği de, bölgesel olarak eğitime yön vermede etkin oluşumlar haline gelmiştir. Türk eğitimi felsefesi, amaçları, politikası ve uygulanan yöntemler açısından bu süreçte edilgen bir konumda kalmış ve tarihi, kültürel ve sosyal süreçlerine uygun bir eğitim sistemi ve yapısını kuramamıştır. Böylelikle, Dünya Bankası gibi kurumlar, eğitimin özelleştirilmesi, sektörleşmesi, liberalleşmesi için büyük kaynaklar aktarmaktadır. Dünya Bankası, 1968 yılından itibaren, eğitim hedeflerini ekonomik gelişme bağlamında sunmaktadır.

Esasen, eğitim politikasının temel hedefi, fıkri hür, vicdanı hür nesiller yani “sağlıklı, onurlu ve karakter sahibi özgür insan” yetiştirmek iken, “eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda insan gücü,” yetiştirmek ise günümüz ulusüstü finans örgütlerinin empoze ettiği anlayıştır.

Dünya Bankası’nın Türk Eğitim Sistemi üzerindeki etkisinin, Barker Raporu ile 1950’li yıllarda başladığını ifade etmiştim. Banka ile bilhassa mesleki eğitim projeleri açısından 1980’ler dönüm noktası olmuştur. İş başında verilen eğitimler, teknik araç gereçlerin sağlanması, teknik ekipmanların ve yetiştirici personelin niteliklerinin artırılması gibi “Türkiye’nin ekonomik rekabet gücünün artırılması” yönündeki uygulamalar olmuştur. 1990’lı yıllarda, Banka, mesleki eğitim ve ekipmanlara yatırım yapmak yerine müfredat ve öğretim metotlarının değiştirilmesini hedeflemiştir (Cantekin, 2015: 43-72).

Dünya Bankası Türkiye’de 90’lı yıllarda eğitimle ilgili iki proje yürütmüştür. Bunlar; 1990 yılında imzalanan “Milli Eğitim Geliştirme Projesi”: (90,2 milyon \$): Projenin amacı, ilk ve ortaöğretim yönetiminde verimliliği artırmak, ilk ve ortaöğretim ile bu seviyedeki öğretim için öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmek ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın “işletmecilik” beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha etkili olmayı sağlamak olarak sıralanmıştır.

1998 yılında imzalanan “Temel Eğitim Proje Kredisi” (300 milyon \$): Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim bu proje kapsamında uygulamaya geçirilmiştir. Anlaşmada projenin tanımını yapan “Temel eğitim kapsamının yaygınlaştırılması” başlıklı ilk bölümün ikinci maddesi eğitimde “esnek istihdamı” öngörmektedir: A/1-b: “Öğretmen atama sürecini âdem-i merkezileştirmek de dâhil olmak üzere öğretmen atamalarındaki esnekliğin ve istihdamdaki/dağılımdaki etkinliğin artırılmasına yönelik çalışmaların uygulanması.” Söz konusu miktarın temel eğitim programı hedeflerine ulaşmak için başarıyla kullanılması durumunda, ikinci bir 300 milyon dolar

kredi verileceği taahhüt edilmiş ve bu kredi 2002 yılında yapılan bir anlaşma ile alınmıştır (Özdemir ve Beltekin, 2012: 35-55).

1998 sonrası ilkokula kayıt yaptırma oranını artarken bu oran kız çocuklar için daha da fazla artmıştır. Eğitimin kalitesi düşük olmasına rağmen kayıtlı öğrenci sayısı artmıştır.

Banka'nın "Temel Eğitim Projesi Kredisi" şartlarından "âdem-i merkezileştirme" ve "esneklik" kavramlarına ve Türkiye'deki yansımalarına bir bakış atalım. İngilizce'de decentralization olarak kullanılan kavram üzerine Türkçe karşılığı hususunda tam bir anlaşma yoktur. Bu kavram Türkçe 'de eski adıyla "âdem-i merkeziyet" yeni adıyla "yerinden yönetim" ya da "yerelleşme" olarak Türkçeleştirildiği görülmektedir. Bilindiği üzere, eğitimde 1980'li yıllara kadar süregelen merkezi yönetim, yerini âdem-i merkeziyetçiliğe bırakmıştır. Türk eğitim sistemi de artık yerel paydaşların (özel sektör ve sivil toplum örgütlerinin) daha fazla söz sahibi olacağı bir yönetim modeline evrilmiştir (Özdemir, 2008: 153-168). IMF ve DB'nin kamunun küçültülmesi, ekonominin serbestleştirilerek dışa açılması üzerinde duran yapısal uyum programlarının, Türkiye'de yansımaları bulması 1970'lerin sonunda olmuştur Neo-liberal politikaların başlangıçtan beri oldukça merkezi bir yapıya sahip olan Türkiye eğitim sistemine etkileri 1990'lı yıllardan itibaren başlamıştır. Burada özellikle DB güdümlü projelerin başlıca yönlendiriciler olduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu projeler yoluyla hem eğitim sisteminin çeşitli alt sistemlerinde hem de merkez örgütünün yapı ve işleyişinde kısmi ama önemli değişiklikler yapılmıştır. Bunun da ötesinde, merkez örgütünde ve okullarda piyasayla bağlantıların kurulmasına yönelik bir süreç başlatılmıştır. Böylelikle, Türkiye'de yapılan yasal düzenlemelerle bir yandan eğitim sistemi daha merkezi bir yapıdan yerel bir yapıya kavuşturulmaya çalışılırken, bir yandan da ailelerin okulların yapı ve işleyişinde daha fazla rol ve sorumluluk almalarının önü açılmıştır. Bununla ilgili ilk düzenlemenin 1990 yılında DB tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi [MEGP] olduğu söylenebilir (Yolcu, 2011: 1229-1251).

2006 yılı Hürriyet gazetesinde yer alan "Dünya Bankası'ndan Eğitimi Yeniden Yapılandırma Önerisi" başlıklı haberini okudum. Haberde, Banka'nın, Millî Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, DPT ve Türkiye İstatistik Kurumu ile beraber, ortaöğretim konusunda bir rapor hazırladığını, rapora göre, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yetersiz ve Türk Eğitim sisteminin yapısını uluslararası normlara uygun olmadığının altının çizildiği görülür. Bu sorunların çözümü olarak, DB, özel sektörün eğitime üst derece destek vermesi gerektiğini savunur.

SONUÇ

Cumhuriyetin kuruluşu sonrası devlet eliyle sanayileşme politikasının birçok amacı vardı ancak en önemli amacı toplumsal refahı sağlamaktı. Üst üste yapılan savaşlar maddi ve manevi olarak halkı perişan etmişti. Cumhuriyet kurulduğunda Marsilya kiremidine dahi ihtiyacı olan genç Türkiye Cumhuriyeti'nin bilhassa kalkınmak için yüksek nitelikli aydın (özgürce karar alabilen ve uygulayabilen) bir işgücüne ihtiyacı vardı. 1930'lu yıllarda büyük oranda yurt içi kaynağa ve sermayeye dayalı olarak başlatılan sanayileşme atılımı, çok uluslu şirketlerden bağımsız bir “milli ekonominin” yapılandırma süreciydi ve Nüfus mübadelesi sonrası birincil sermaye birikimi ve girişimciliğin azalması ile ortaya çıkan “yerli girişimci” açığının kapatılması içinde gerekliydi.

Birinci Sanayi Planı'nın yürürlüğe girmesinin hemen ardından 1935'de Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı, İsmail Tonguç'un ise İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanması sonrası Köy Enstitüleri süreci başladı. Hem, köyde ırgat olan zeki ve yetenekli çocuklara nitelikli eğitimin ulaştırılması hem de, sanayi alanında başlatılan reform sürecinin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan kaynağına katkı sağlaması açısından Köy Enstitüleri çok önemliydi. Böylece köylü çocukları meslek sahibi oluyor ekonomik özgürlüklerine kavuşuyordu. Zira maddi güvenliğin olmadığı yerde seçme ve seçilme hakkından bahsedilmez. Böylece, Enstitüler, köylü çocukların maddi güvenliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamış, ancak gerek dışarıdan gerekse içeriden gelen yoğun manipülasyonlar yüzünden uzun ömürlü olamamıştır. Bilhassa, İkinci Dünya Savaşı yıllarında ABD ile yakınlaşan Türkiye, gerek sanayi gerekse eğitim politikalarında değişime gitmiştir. Ancak, Köy Enstitüleri, köylünün ekonomik, siyasal ve düşünsel özgürleştirme sürecinde çok önemli rol oynamıştır. Bugün Çin'in emek yoğun üretimden sanayi yoğun üretime geçişinde en önemli katkıyı köylerin en ücra köşelerine kadar götürdüğü sanat, teknik, bilim okulları ve nitelikli öğretmenlerle eğitim sağladı. Bu eğitim reformu, zeki ve maddi imkânı olmayan Çin gençlerinin keşfedilmesine, taklitçilikten katma değer üreten yenilikçi ekonomiye Çin'in geçmesine büyük katkı sundu.

REFERANSLAR

- AK, G., (2016). "On The Relation Between The Village Institutes And Innovation In The Turkish Education System" YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 115-138.
- AKALIN, G., (1995). "The Turkish economic development since 1923: achievements and failures." Turkish Public Administration Annual, 1(20-21), 25-38
- AKARÇAY, P., & Ak, G. (2017). "Anadolu Eğitim Aydınlanmasında Çağdaş Bir Meşale: Köy Enstitüleri Örneği Üzerine", Vol:3, Issue:16; pp:130-140 (ISSN:2149-8598)
- Akşam. (2012). Yokluktan Çıkan Zenginliğin Hikâyesi Köy Enstitüleri. www.aksam.com.tr/cumartesi/yokluktan-cikan-zenginligin-hikayesi-koy-enstituleri--124444h/haber-124444/02.12.2018.
- ALBAYRAK, M., (2003). "Uluslar arası Yeniden Yapılandırma ve Kalkınma Bankası'nın hazırladığı ilk raporun (1951) Demokrat Parti hükümetinin politikalarına etkileri." Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, XX(58), 1-39.
- ALICI, D., (2008). "Bir Eğitim Devrimcisi: Mustafa Necati". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 65-80.
- AYDOĞDU, A. G., (2016). "Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Hayatına Katkısı Üzerine Bir Sözlü Tarih Çalışması." Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 393-408.
- BAKIRTAŞ, İ., ve TEKİNŞEN A., (2014). "Dünya Savaşları ve Büyük Buhran Arasındaki Etkileşimin Ekonomik Politikası". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, 1(12): 83-100.
- BİBER, N., (2017). "Ekonomik Gelişme, Rostow, Kapitalizm" <http://blog.milliyet.com.tr/ekonomik-gelisme--rostow--kapitalizm/Blog/?BlogNo=552134/27.01.2017>
- ÇAMURCUOĞLU, G., (2009). "Türkiye Cumhuriyeti'nin Toprak Reformu Ve Milli Burjuvazi Yaratma Çabası." Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, XIII(1-2), 161-178.
- CAN, N., (2014). Atatürk ve İnönü Dönemi Sosyal Yardım Politikalarının Karşılaştırmalı Bir Analizi (1923-1950). Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırma Enstitüsü, İstanbul.
- CANTEKİN, Ö. F., (2015). "Küreselleşme ve eğitim: homo economicus eğitim anlayışının dönüşümü/globalization and education: transformation of the homo economicus model in education." Akademik Hassasiyetler, 2(4), 43-72.

- Cumhuriyet. (2009). Köy Enstitüleri Neden Kuruldu Neden Kapatıldı. www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/55204/Koy_Enstituleri_Neden_Kuruldu_Neden_Kapatildi_.html/02.12.2018.
- DİNÇŞAHİN, Ş., (2012). “Ahmet Emin Yalman Ve Türkiye’de Liberal Düşünce” AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:12, 20. Özel Sayı, 12:111-135
- DUMAN, M. Z., (2010). “Türkiye’de laiklik sorununun siyasi temelleri” Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 284-303.
- ERDOĞAN, C., (2017). “Tek Parti İktidarı Dönemi’nde (1923-1950) Cumhuriyet Halk Partisi’nin İdeolojik Değişim Ve Dönüşüm Sürecinin Çözümlemesi” Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(51), 270-279
- ERGÜL, T., (2004). Eğitim Tarihinde Bir Reform. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi Ve Planlaması Programı, Ankara.
- FER, M., (1982). “Atatürk’ün doğumunun 100.yıldönümünü kutlama millî komitesi genel sekreterinin konuşması, Atatürk dönemi ekonomi politikası ve Türkiye’nin ekonomik gelişmesi.” Haz./Ed Ankara Üniversitesi siyasi bilgiler fakültesi ve Türkiye ekonomi kurumu. Ankara: Desen ofset, 513.
- GÖKDÜL, A., (2017). “ 1861 Rus Toprak Reformu Ve Etkileri.” Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 1, 1-12
- GÜL, S. S., ve BOYBEYİ S., (2008). “Cumhuriyet Aydınlanmasının Kısa Tarihi: Köy Enstitülerini Çevreleyen Tarihsel ve Toplumsal Koşullar ve Bugüne Çıkarsamalar”, Tematik Yazılar, Toplum ve Demokrasi, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 2008, s. 67-92.
- Heywood, Andrew (2013). Siyasi ideolojiler (Çev. A. K. Bayram vd). Ankara: Liberte Yayınları.
- Hira, İsmail (2018). “Türk Modernleşmesi: Reformdan Devrime (Niyazi Berkes)”. Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (The Journal of Social and Cultural Studies) 4(7), 1-31
- HÜLAGÜ, M., (2007). “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Misyoner, Ermeni, Terör ve Amerika Dörtgeninde Türkiye.” Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(4), 429-450.
- Hürriyet. (2015). Köy Enstitüleri Konusunda Yazılmış En Yeni On Kitap. www.hurriyet.com.tr/kelebek/keyif/koy-enstituleri-konusunda-yazilmis-en-iyi-10-kitap-40017541/02.12.2018.

- İŞIKÇI, Y. M., (2017). “ Türkiye’de İdari Reform Çalışmalarının Tarihsel Perspektif Açısından Değerlendirilmesi.” Anemon, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,5(1),167-192.
- KARAKAŞ, N., (2010a). “Osmanlı İmparatorluğu’nun Tasfiye Sürecinde Amerikan Politikası.” Tarih İncelemeleri Dergisi, 25(1), 269-296.
- KARTAL, S., (2008). “Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri Kurumu: Köy Enstitüleri”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1),23-37.
- LUCE, E., (ty) "Tanrılara Rağmen, Hindistan'ın Olağandışı Yükselişi". İzmir: Özet Kitap.
- MAHİROĞULLARI, A., (2005). “Endüstri Devrimi Sonrasında Emeğin İstismarını Belgeleyen İki Eser: Germinal Ve Dokumacılar.” Sosyoloji Konferansları, 41-53.
- ÖKSÜZ, E., (1980). “Feodal Düzen ve Sosyal Değişmeler”, Sosyoloji Konferansları, 18, 81-92.
- ÖVGÜN, B., (2009). “Türkiye’de Kamu İktisadi Teşebbüsü Olgusu”. Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları, No.18.
- ÖZDEMİR, B. Ş., BELTEKİN, N., (2012). “Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF ve Dünya Bankası Örnekleri”. Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi. IX (I): 33-55.
- ÖZDEMİR, M., (2008). “Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Siyasetleri.” Amme İdaresi Dergisi, 41(3), 153-168.
- ROSTOW, W. W., (1962), Politics and The Stages of Growth, Cambridge University Press, London
- ROSTOW, W. W., (1971), ”Sanayi Devrimi Nasıl Başladı”, İktisat Fakültesi Mecmuası, İÜ yay., Cilt:30, No:1-4, İstanbul
- SADİOĞLU, U., & ÖKTEM K., (2009). “Ulusal Kalkınmanın Döngüsü: Türkiye’nin Kalkınma Yönetimi Sorunsalı.” Haz./Ed Kâmil Ufuk Bilgin, Aslı Akay, Kıvılcım Ertan. Ulusal Kalkınma ve Yerel Yönetimler-I, TODAİE. Ankara: Desen ofset, (351), 83-102.
- SEVİNÇ, M. R., K. DAVRAN, M., SEVİNÇ, G., (2016). “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Kırsal Alanda Uygulanan Eğitim Politikaları” Elektronik Sosyal Elektronik Sosyal Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 15(56), 253-272.
- SEZEN, S., (1999). Devletçilikten özelleştirmeye Türkiye’de planlama. Ankara: İlksan matbaası.

- ŞİMŞEK, G. ve MERCANOĞLU. C., (2018) “Bir “Planlama Örneği” Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi”. TMMOB Şehir Plancıları Odası, 28(3):261-281.
- TEMİRKAYNAK, M., (2008). Yanlış Bilinç’ten Son’a Giden Yolda İdeolojinin Serüveni Tarihin Ve İdeolojilerin Sonu Tartışmalarının Sosyolojik Zemini Üzerine Bir Analiz. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- UÇKAÇ, A., (2010). “Türkiye’de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları.” Maliye Dergisi, 1(158), 422-430.
- UYGUN, O., (2003). “Küreselleşme ve değişen egemenlik anlayışının sosyal haklara etkisi.” Anayasa Yargısı Dergisi, 20(1), 250-284.
- ÜNAL, A., (2011). “Çalışma Ahlakı Kavramına Kültürel Bir Bakış ve Türkiye’de Çalışma Ahlakı.” İstanbul Ün. Siyaa Bilgiler Fakültesi Dergisi, (44), 125-145
- Wood Ellen Meiksins (2008) “Yurttaşlardan Lordlara” İstanbul : Yordam Kitap.
- Wood, Ellen Meiksins (2009).Yurttaşlardan Lordlara: Eskiçağlardan Ortaçağlara Batı Siyasi Çev. Oya Köymen, İstanbul: Yordam Kitap
- YILMAZ, A., (2012). Türkiye’de Planlama Politikası ve Yönetimi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- YILMAZ, G., (2015). “Ortaçağ Avrupasındaki Karanlık Feodalizmin İktisatla Aydınlanması”. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- YOLCU, H., (2011). “Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: değişen ne?.” Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11.3, 1229-1251.
- ZARAKOLU, A., (1982). “1929/1930 Dünya ekonomik krizi karşısında Türk ekonomisi ve alınan krizle mücadele tedbirleri, Atatürk dönemi ekonomi politikası ve Türkiye’nin ekonomik gelişmesi.” Ankara Üniversitesi siyasal bilgiler fakültesi dergisi, 1(513), 1.

ÇAĞDAŞ YÖNETİM YAKLAŞIMLARI EKSENİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ YÖNETİM ANLAYIŞI

*Mustafa Aydın BAŞAR **

*Neda ŞAYAN **

*Seda ŞAYAN KÖSEM **

GİRİŞ

Osmanlı imparatorluğundan yeni bir cumhuriyet yaratan kurucu kadrolarının arayışları sonrasında, yerli bir eğitim ve kalkınma seferberliği olan Köy Enstitüleri kurulmuştur (Türkoğlu, 2009: 15). Köy enstitülerinin kuruluş temel amacı; eğitim yoluyla tarihsel koşulların sağladığı olanaklardan yararlanarak, üretici halkı bilinçlendirerek değişmeyi hızlandırıcı bir özgürleşme eylemine dönüştürmektir. O dönemin koşullarında üretimi modernleştirerek teknoloji ile kırsaldaki nüfusu hem meslekleştirip hem de üretim yaşamını örgütleyip sanayileşme yolunda ilerlemek amaçlanmıştır (Başaran, 1999: 16-17).

Enstitülerdeki eğitim modelinin temelinde, insanın kişilik özelliklerini tüm yönleriyle geliştirerek, düşünen ve üreten bir varlık olduğunun farkına varması yatmaktaydı. Bunun için öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda farklı alanlarda gelişmelerine olanak verilmiş, fikir üretmek, dünyayı sorgulayarak ve yaparak yaşayarak öğrenerek bunu üretime dönüştürebilmeleri sağlanmıştır. Bunun sonucunda ise mutluluk ile hayatlarını anlamlı bir halde yaşamışlardır (Ortaş, 2005; Kartal, 2008: 33).

Köy enstitülerinin amacı, öğretmenlik eğitimi ve tarımda yenilikçi yöntemleri uygulamanın dışında, üstlendikleri en önemli görev, feodal yapıyı ve ağılık sistemini sorgulayan, özgür düşünen, kendi kararlarını

* Dr., Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mbasar@comu.edu.tr

* MEB, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü, Bilim Sanat Merkezi, nedasayan@hotmail.com

* MEB, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet Ortaokulu, sedasayankosemtez@gmail.com

vererek üretime katkı sağlayan bireyler yetişmesini sağlamaktı (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004; Kartal, 2008: 25). Bu amaç doğrultusunda; kitaplarda yer alan teorik bilgilerin üretirken öğrenme ilkesi ile hayata geçirilerek iş üzerinde etkin öğrenme sağlamıştır. Bu şekilde, yaparak yaşayarak öğrenmeyi içselleştirip kendi ortamlarında ve doğal koşullar içinde yaşanılarak yapılabileceğini gösterip, düşünen, üreten, yaratmayı seven bireyler olarak yaşamlarına entegre etmişlerdir (Kartal, 2008: 35).

O dönemde eğitimi yaşamın içinde ve yaşamın işleriyle yapmak kolay değildir. O yaşamı sağlayabilmek için en başta ekonominin iyi durumda olması gerekiyordu. Enstitüler, yaratırken, iyi koşullarda hazır olmasını beklemek, günün birinde para gelir diye avuç açmak yerine, kendi kollarını sıvayarak iyi koşulları yaratma yolunu tutmuştur. Geleneksel eğitim sisteminden farklı olan birbirinden uzakta birçok yapı, bağ, bahçe, tarla, ışık gibi çeşitli alanların durmadan işlediği ve ürün verdiği büyük bir bilgi ve kültür etkileşimi içinde olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin gerçek işler yaparak durmadan çalışıp didindiği birer eğitim işletmesi olarak kurulmuştur. (Türkoğlu, 2009: 199).

Birlikte iş görme yani imece geleneği; yeni kurulan ya da zorda kalan enstitülerde, halkın gücünü birleştirmesiyle kullanılmıştır. Bu yüzden her enstitüde ülkenin her köşesinden bir parça bulmak mümkündür. Enstitülerin etrafındaki köylerde yardımlaşma, dayanışma ve imece ile bir yakınlaşma ve kaynaşma yaşanmıştır (Başaran, 1999: 28).

Enstitülerin yönetimlerinin en önemli yönü, özgün bir yapı içinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yetki ve sorumlulukları paylaşarak dayanışma içinde olmasıydı. Enstitülere atanan müdürleri göreve gönderirken, ‘Kendi yardımcılarınızı, öğretmen ve usta öğreticinizi bulup seçin; öğrencileri yönetim işlerine kesinlikle sokarak, onların gücünden ve aklından yararlanın’ denilerek daha ilk başta özgün ve katılımcı bir yönetim anlayışı temelleri atılmak istenmiştir (Türkoğlu, 2009: 206).

Tonguç, 1940’da bütün Köy Enstitüsü müdürlerine: ‘*Ruhen, kalben, fikren birbirine bağlanmayan insanlardan büyük ve devamlı, kendine haz verici hamleler, çok verimli, normalin üstünde işler beklenemez.*’ diyerek güçlü gönül bağıyla birçok kişinin Köy Enstitüsü çatısında toplandığını ortaya koymaktadır (Bümen, 2004).

Enstitülerde Yönetim

Köy Enstitülerinin oluşumundan kapanışına kadar yakaladığı başarının esas mimarı İsmail Hakkı Tonguç ve seçmiş olduğu yönetim kadrosudur. Rauf İnan ve Lütfi Engin seçilmiş değerli yöneticilerden sadece ikisidir. Milletine bağlı, kırsal kesimi iyi tanıyan çalışan aydınların

yönetici olarak atanmaları emekleri boşa çıkarmamıştır. Köy Enstitülerinde yönetimin, tüm kadro tarafından paylaşılabacak şekilde oluşturulması, yönetimin çoğulcu bir kişiliğe bürünmesini sağlamıştır ve bu da başarının en önemli anahtarı olmuştur. Yönetici konumunda olan kişilerin, tanıdıkları köyleri bilen, güvendikleri eğitilmiş kişileri yönetime alabilmeleri pozitif ilerleme sağlamıştır. Enstitüler ben yerine biz kavramıyla yönetilmiştir (Kalaycı, 2008: 160). Yönetim ve öğretmen kadrosu hazırlanırken; köy yaşamını bir bütün olarak ele alan çok yönlü eğitimi amaçlayan o vazifeyi yapabileceği anlaşılmış kimseler seçilmiştir (Altunya, 2014: 43-44).

Enstitülerde oluşturulan demokratik hava ile çoğulcu katılım, eleştirel düşüncenin hakim olmasını; hafta sonu toplantılarında yapılan eleştiri günlerinde müdürü, öğretmenleri ya da çalışanların eleştirilmesini gösterebiliriz. Enstitüde öğrenim görecektir öğrencinin beş yıl okutulacak derslerinin yıllık, aylık ve haftalık planlanması, her enstitünün kendisinin esnek bir program hazırlaması ve enstitüleri hiçbir zaman boş bırakmadan yani eğitim-öğretime ara vermeden öğretmen ve öğrencilerin belirli zamanlarda dönüşümlü izne çıkartılması da yönetim olarak düzenli bir sistemin işlediğinin kanıtı olarak gösterilmektedir. Köy enstitüsünde yetişen öğretmene cumhuriyet rejimiyle geniş yetki ve sorumluluklar yüklemiştir. Öğretmenin başlıca görevi; Türk köylüsüne enstitüde aldığı eğitim sonucunda iyi bir planlamayla kültür, ziraat ve iş derslerini yeni tip köy okullarında küçük fabrika gibi uygulamaktır (Türen, 2019).

Bütün enstitü müdürleri yönetim ilkelerini yasalar, yönetmelikler ve emirlerle oluşturmaktaydı. İsmail Hakkı Tonguç'un yazmış olduğu mektuplar da yöneticiyi iş başında eğitme, yönlendirme ve yönetimin kendini geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Enstitülerin yönetim ilkeleri; katılım ve demokrasi, örgütlülük, dayanışma ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Enstitü müdürlerinde liderlik, planlama ve örgütlenme özelliklerinin yüksek olması kaçınılmaz bir özelliktir. Müdür ya da çalışanlar işlerinde sıkıntıya düştüklerinde öğretmenler kurulu kararıyla **katılım ve demokrasi** ile karar vermektedirler. Enstitülerdeki çalışma düzeni çok önemlidir. Bu düzeni sağlamada yıllık, haftalık, günlük olarak planlar yapılmaktaydı. İşlerin verimli olarak bir düzenle ilerlemesi için **örgütlenmenin** ne zaman nasıl ve kimler tarafından yapılacağı, bireylerin ve ekiplerin görevleri önceden planlanması yapıldı. Birçok işin ekipler tarafından imce geleneğini sürdürerek yapılması enstitü içinde **dayanışmanın** olduğunun göstergesidir. Uygulanan eğitimin sonuçları **değerlendirilmiş**, öğrenciye de söz hakkı verilerek hesap sorma ve hesap verme hakkı tanınmıştır (Altunya, 2014: 85-88).

Enstitülerde yönetim emir komuta zinciri olarak dikey bir örgütlenme şeklinde değil, yatay bir yapıya sahiptir. Bu yatay yapı esnek bir iletişim yanında katılımcı yönetim anlayışına da ortam hazırlamıştır. Özgün bir yönetim özelliği taşıması, öğrencilerin başkan, nöbetçi görevinde yönetime dahil olmalarının yanında atanmış kişiler kadar yükümlülük ve yetkilerinin de bulunmasıdır (Türkoğlu, 2009:208). Köy Enstitülerinde yönetim organları; müdür, öğretmenler kurulu, öğrenci yönetimi, disiplin kurulu ve mali işler şeklinde komisyonlar olarak oluşturulmuştur. Enstitü yönetimine en fazla desteği müdür yardımcısı ile eğitim başı vermektedir. Bununla beraber her işin bir işbaşı sorumluları vardır. Örneğin; Yapı Başı, Sağlık Başı, Teknik işler Başı vb. *Enstitü Öğretmenler Kurulunda* tüm yönetici, öğretmenler ve usta öğreticilerden bulunmaktaydı. Görevi, eğitim ve öğretim için gerekli ortamı en iyi şekilde oluşturarak, öğrencilerin yetiştirilmelerini sağlamaktır. *Öğrenci Disiplin Kurulu* Enstitüde meydana gelen öğrenci disiplinsizliklerini görüşerek, karara bağlayıp gerekli uyarı ve cezaları vermektir (Altunya, 2014: 91).

Bir öğrenci köy enstitüsüne başladığında ona iki cümle öğretilirdi: *'Aldığını işin bitince yerine koy'* ve *'Girdiğin yeri bulduğun gibi bırak'*. Öğrencilerin eğitimin başından sonuna kadar bu iki cümleyi rehber edinmeleri sağlanırdı. Demokratik yaşam ve ortamın hakim olduğu enstitülerde, yönetimden öğretmen ve öğrencisine, hizmet gören çalışanına kadar herkes dayanışma ve birlikte hareket etme dürtüsüne sahipti. Bu amaçlar doğrultusunda uygulanan eğitim ilkeleri, yöntem ve yönetim; geleneksel eğitimin aksine mevcut sistemden farklı bir insan modeli ile toplumsallaşmayı amaçlamıştır. El ve beyin koordinasyonunu sağlayan kuramsal uygulamalı dersler olan; kültür dersleri ile tarım dersleri bir arada hayata geçirilmiştir. İş içinde, iş aracılığıyla iş için eğitim temel ilkeleriyle hareket ederek bu ilkeler hem araç hem amaç hem de yöntem olmuştur (Çukur, 2008). Türkoğlu'na göre (2009), enstitü programının uygulanmasında en önemli ilke süreklilik ilkesi olmuştur. Bir öğrenci beş yılda enstitüde; 114 hafta kültür dersleri, 58 hafta tarım dersleri ve çalışmaları, 58 hafta teknik dersleri ve çalışmaları, 30 hafta yıllık tatil olarak toplamda 260 hafta dersler uygulamıştır. Hangi koşulda olursa olsun beş yıllık eğitim süresi boyunca programa bağlı kalınmış, enstitünün yaşama biçimi ve koşullarına bağlı olarak programda esneklik getirilebilir, çalışmalar öne ya da sona, önceki ya da sonraki yıla alınabilirdi.

Çağdaş Yönetim Yaklaşımları ve Köy Enstitüleri

20. yüzyılın son çeyreği yönetim bilimi alanında amaç, sistem ve insan odaklı anlayışların ön plana çıktığı ve yeni bir kısım yönetsel uygulamaların geliştirildiği yıllar olmuştur. Bu dönemde amaçlara yönelik

yönetim, sistem odaklı yönetim, yerinden yönetim, durumsallık ve toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımlar ön plana çıkmıştır (Eren, 2012; Özden, 2013). Bunlar içinde özellikle toplam kalite yönetimi, eğitim örgütleri için de ilgi çeken ve uygulamada yer bulan bir yönetim biçimidir. Bu çalışmada da Köy Enstitüleri dönemi yönetim uygulamaları toplam kalite yönetimi ilkeleri kapsamında değerlendirilmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi; eğitim kurumlarında belirlenen hedeflere ulaşmak için, gerek şahsi gerekse ekip olarak harekete geçerek örgütteki verimliliği arttırıp, çalışmak gerektiğini ilke edinir. Toplam kalite yönetimi; sürekli gelişme, kişilerin gereksinimlerini karşılama, her daim doğru olanı yapma hedefleri üzerine kurulmuştur. Bu hedeflere ulaşırken dikkat etmemiz gereken noktalar vardır. Bunlar; kurumda çalışan her birimin gelişme ve yenileşme fırsatını değerlendirmesi ile birlikte, sürekli gelişimin gerçekleşmesi için sistematik yenileşme süreçlerinin işlevsel olarak uygulanması ve örgütteki yöneticilerinin de örnek olması gerekmektedir. Toplam kalite yönetimini benimsemiş örgütlerde; yenilikçi, katılımlı yönetim, sürekli gelişme, kendi kendini kontrol, takım olarak amaçlar üzerinde odaklanma gibi özelliklerden oluşmaktadır (Özdemir, 1995:377-383). Toplam Kalite Yönetimi; yönetime en fazla iştirak olan ve gerçekleşen işin kalitesini tüm çalışanlar tarafından sorumlu olası ile olur.

Toplam Kalite Yönetimi felsefesi; insanı merkeze alan, karşılıklı güven içeren, devamlılık arz eden özellikler taşımaktadır (Bengisu, 2007: 741).

Çağdaş yönetim anlayışlarının büyük oranda bünyesinde barındıran toplam kalite yönetimi ilkeleri esas alınarak ortaya koymuştur. Bu ilkeler: sürekli gelişme, verimlilik, esneklik, programlılık, tam katılım, kurum kültürü, önce insan anlayışı ve birey kalitesi, liderlik, etkililik, öğrenci odaklılık olarak sıralanabilir (Cafoglu, 1996).

Sürekli Gelişme

Köy enstitülerindeki çocuklar dünya klasiklerini okuma fırsatı bulmuş, müzik yapıp, halk oyunları oynayarak, tiyatro yazıp sahnelemiş, resim başta olmak üzere sanatın farklı dallarıyla ilgilenerek, çalışmalarını sergileyerek yaratıcılıklarını en üst seviyede kullanarak, beceri ve ustalıklarını ortaya çıkarmışlardır. Köyde yaşayan halk için önem arz eden bilgi, tarım ile ilgili olmalıdır. Haberleşme ve ulaşımın zor olduğu köylere ulaşarak, onların yaşamlarına dokunarak üretim, paylaşma, eğitim, kültür, sanat alanlarında adeta ışık olmuşlardır (Çoban, 2011: 457-458). Dil ile ilgili olan çevirilerin toplumun değişim ve gelişimi ile halkın aydınlanmasındaki katkısı kaçınılmazdır. Tanzimat döneminde yapılmış

olan çevirilerin halka indirgenemediğini için toplum tarafından kabul gördüğünü söyleyemeyiz (Yücel, 2006:211). Cumhuriyet dönemine baktığımızda ise, çevirinin yaygınlaştığını ve seferberlik niteliğinde çalışmalar yapılmıştır. Çeviri hareketinin başında Maarif Vekili Hasan Ali Yücel'in olduğunu, temellerinin 1923'de Atatürk döneminde atılmış olsa da, 1940'dan sonra "medeniyet davasına" dönüşmüştür. Türkiye'de bu tarihlerde, çağdaşlaşmanın dinamiklerinin başında Köy Enstitüleri gelmekteydi. Enstitüler, çevirileri halka indirgeyerek, onlara ulaşmasını sağlayan kurumlar olmuştur. Ayrıca klasiklerinde içinde bulunduğu bir kütüphane yer almaktaydı. Her öğrencinin yılda 25 kitap okuma zorunluluğu, çeviri kitapların okunması ve yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Yücel, 2006: 215-217).

Verimlilik

Köy enstitülerinin en önemli hedefi köydeki hayatı canlandıracak olan öğretmeni ve diğer çalışanları köydeki yaşama hazırlamaktı. Köy enstitülerinde çocuklar bu amaçla eğitilerek tekrar köylerine gönderilmiştir. Eğitimde dikkat edilen husus "iş içinde eğitim" olmuştur. Bu temel üzerinde öğrenilen bilgiler öğretmenler aracılığıyla köylere ulaştırılmış ve devam ettirilerek yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Böylelikle köylerin kalkınma ve aydınlanmasında önemli bir yol alınmıştır (Şeren, 2008: 224).

Esneklik

Enstitüdeki ders ve etkinliklerin zaman çizelgeleri konusunda yönetime yetki ve esnek davranma hakkı verilmiştir. Her enstitü; iklimi, coğrafi şartları ve bu şartlara bağlı olarak yetiştirilen ürünler birbirinden farklı olacağı için uygulama konusunda esnek davranmışlardır (Altunya, 2014: 58). Köy enstitülerinde yer alan tarım derslerinde, her enstitü bulunduğu coğrafya, bitki örtüsü ve iklime göre ürünler yetiştirmişlerdir. Örnek verecek olursak; Kastamonu Gököydeki öğrenciler arıcılık ve ipekböcekçiliği, Kars Cilavur köy enstitüsünde hayvancılık, Trabzon Beşikdüzünde eğitim gören öğrenciler ise balıkçılık alanında uygulamalarda bulunuyorlardı (Türen, 2019: 195).

Programlılık

Enstitülerin ilk resmi öğretim programı 1943 yılında yayımlanmıştır. Programa göre, bütün ders ve çalışmalarda temel yöntem, yaparak öğrenme ilkesine göre günlük, haftalık, mevsimlik ve yıllık olacak şekilde hazırlanıyordu (Şeren, 2008: 221).

Tam Katılım

Köy enstitülerinde görüş ve fikirlerin karara bağlanmasında; yönetici-öğretici- öğrenci üçlüsü rol oynamıştır. Cumartesi toplantıları, enstitüdeki herkesin katılım göstererek, bir hafta boyunca yapılan işlerin değerlendirildiği bir zaman dilimini oluşturmaktaydı. Burada öğrencilerin kendilerini doğru ifade etmeleri, özeleştir, ödenetim ve demokratik davranış edinmeleri hedeflenmiştir (Kartal, 2008: 33). Enstitülerin yönetiminde öğrencilerin aktif bir şekilde dahil edildiğini söyleyebiliriz. Bu şekilde yaptıkları işlerde kendi mesuliyetlerini aldıklarını görüyoruz. Bir aylık bir süre için öğrencilerin bir başkan ve başkan yardımcısı seçmişlerdir. Ayrıca kol başkanlarını da (kümes, ahır, işlik, araç-gereç, çamaşırhane, yemekhane vb. bölümler dahil ederek öğrenci ve yöneticilerden oluşan bir ekip kurmayı başarmışlardır. Bu ekip enstitüdeki süre gelen işlerin bir kesintiye uğramadan yapılmasını sağladılar. Bu sayede enstitüdeki öğrenciler ve yönetim arasında birlik ve bütünlük oluşmuştur (Mindivanlı Akdoğan, 2016: 66). Köy enstitüleri, şehir ve kasabaların dışında 2- 3 ili kapsayacak nitelikte karayolu ve demiryollarına yakın olan köylere komşu olabilecek şekilde kurulmuştur. Kent ve köy arasındaki farkın giderilmesini sağlamak için, özverili ve çalışkan köy çocuklarının alınmasıyla, eğitimde fırsat eşitliği anlamında ciddi bir girişimde bulunulmuştur (Çoban, 2011: 452).

Kurum Kültürü

Enstitülerin yönetim işleri 1942 yılında yürürlüğe giren ve 184 maddeden oluşan Köy Enstitüleri Yönetmeliğine göre düzenlenmiştir. Köy enstitülerine baktığımızda, yapıldıkları yerler, kurulma hedefleri ve işleyişi anlamında önceki yapılan çalışmalardan farklılıklar göstermektedir. Bu da kuruma kendine has bir özellik katmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleği dışında farklı meslekten kişileri de içine almaktadır. Öğretmen yetiştirmenin yanı sıra köyün gelişmesi ve kalkınmasına yardımcı olacak farklı meslek ustalarının da eğitilmesini hedeflemiştir (Şeren, 2008: 218). Köy enstitüleri 80 yılı geçmesine rağmen öyküleri halen konuşulan ve önemli görülen özellik arz etmektedir. Öykülerinin varlığı ve çokluğu kültürel bir zenginliğin yansımasıdır. 67 yıl önce kapanmış olmasına karşın, üyelerinin birbirine yakınlığı ve tutkunluğu, davranış biçimlerinin benzerliği güçlü bir kültürün kısa zamanda oluştuğunun bir göstergesidir.

Önce İnsan Anlayışı ve Birey Kalitesi

Enstitüler yönetimleri bakımından öğrencilerin katılımını da gerçekleştirdiği için demokratik kurumlardır. Köy enstitülerinin oluşumunda, eğitim verecek öğretmenler liyakat esas alınarak bilinen ve

güvenilir kişiler arasından seçilmiştir. Öğrenciler de aynı şekilde her birinin beceri ve kapasiteleri irdelenerek uygun olan iş kollarına yönlendirilmişlerdir. Yeni bir insan tipi yaratmışlardır ve özellik olarak atak, çalışkan, dinç, yardımsever, işbirlikçi, sorumluluk bilinci yüksek, yaratıcı ve paylaşımcı niteliklere sahiptir. Enstitüdeki demokrasi havasının mevcut olduğunun göstergesi olarak, karma eğitim, cumartesi toplantıları, imece işbirliği yönteminin uygulanması, beraber eğlenilmesi sayılabilir. Eğitim süresince öğrencilere her hususta söz hakkı verilmesi, fikirlerinin sorulması insana değer verme olgusunu ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda; öğrencilere verilen değer, ezberi sistemden ziyade uygulamalı bir eğitim olarak pozitif sonuçlar vermiştir (Kapluhan, 2012: 153-154).

Liderlik

Köy enstitülerinde yönetim ve eğitim kadrosu titizlikle oluşturulmuştur. Enstitülerde en yetkili kurumun yönetim kuruludur. Enstitü müdürü, yönetim kurulu başkanıdır. Öğrencilerin hem yönetimde hem eğitimde yetki sorumluluk paylaşımı yapılarak hepsinin birer lider olarak yetişmeleri sağlanmıştır (Mindivanlı Akdoğan, 2016: 63). Köy enstitüsü yasa tasarısı 17 Nisan 1940 tarihinde meclise sunulduğunda, muhalefet tarafından sert eleştirilerde bulunulmuştur. Bunların başında; halkı köylü ve şehirli olarak sınıf ayrımının yapıldığı yönündedir (Aysal, 2005: 270). TBMM de köy enstitülerinde aydınlanmacı toplum yaratılmasından memnun olmayan kişilerde bulunmaktaydı. Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile Emin Sazak arasında geçen konuşmada bunu görebiliyoruz:

'Emin Sazak arkadaşım köylere verilmiş olan Köy Enstitüsü mezunlarının kendilerini birer Atatürk zannettiklerini ve hatta daha salahiyyetli hissettiklerini söylüyor. Biz, arkadaşlar, köy enstitüsündeki bu Türk çocukları, sizin kabul ettiğiniz kanunlarda yazılı ne vazifeler varsa onları yapmak üzere yetiştiriyoruz. Bu çocukların birer Atatürk olması birer temenniye değer bir şeydir. Amma Atatürk olmak güç bir şeydir. Biz onları Atatürk'ün parçaları olmak üzere yetiştiriyoruz. Arkadaşlar, Emin Sazak arkadaşımın oturduğu yerden içini çekmeye hakkı vardır. Çünkü ilköğretim davası milletlerin rüşünü ispat etme davasıdır. İlköğretim davası feodal sistemle, kendini yönetmek isteyenlerin samimi olarak istemeyeceği bir davadır.' Türen (2019: 40-41).

Süreçlerin Yönetimi ve Sürekli Denetimi

Köy enstitülerinde yönetim sisteminde her öğretmenin bir görevi, sorumluluğu ve sorumluluk alanı bulunmaktaydı. Her eğiticinin bir küme başı görevi vardır. Kümenin gerçekleştirdiği bütün faaliyet ve görevler küme başı öğretmen tarafından yürütüldüğü için kümede yer alan öğrenciler, enstitüye dahil oldukları andan itibaren bütün sorumluluğu küme başı öğretmenler taşırlardı. Bu sorumluluklar içersinde; eğitim, disiplin ve tüm sosyal faaliyetleri sıralayabiliriz (Kalaycı, 2008: 166).

Etkililik

Enstitüdeki öğrenciler kendi kullandıkları binaları inşa etmiş, bölgedeki bahçe ve tarlalara uygun ürünleri ekmiş, köyde yaşayan halkı örnek bir biçimde eğitmeleri, ayrıca cumhuriyet rejimini halka yayarak sahip çıkacak liderler yetiştirmelerini sağlamışlardır. Köyde öncü olabilecek, hem ekonomik hem de sosyal kalkınmaya liderlik yapacak bireylerin yetiştirmeleri 15 yılı almıştır. Köy enstitüleri uygulama ve üretkenliğin, eğitimin işin içinde uygulamalı verildiği bilinçli bir kırsal yapı oluşturmaya hedef alan, demokratik ve eşitlikçi ilkeleri kapsamaktadır (Çoban, 2011: 451). Öğrenciler enstitüde kullanacakları araç ve gereçleri kendileri yapmışlardır. Örneğin; bizzat kendilerinin inşa ettikleri resim atölyesini, marangoz atölyesinde hazırlamış oldukları resim sehpaları ile donatarak resimler yapıp, kendi kişisel sergilerini açmışlardır. Bunun yanında sanatsal ve tarihi içerikli inceleme gezileri de düzenlemişlerdir (Uz, 2008: 4).

Öğrenci Odaklılık

Köy enstitülerinde toplumun bir parçası olan birey; ahlak, sanat, felsefe, bilim vb. alanlarda güçlü hale getirilerek; eğitim, kültür, sosyal ve ekonomik yönden gelişmesi amaçlanmıştır (Uz, 2008: 13). Köy enstitüleri öğrencileri merkeze alarak, araştırma yapmaları, gözlemlerde bulunmaları ve iş üzerinde kendi kendilerine öğrenmeyi gerçekleştirmişlerdir. Ekip çalışmaları yaparak görev paylaşımında bulunmuşlardır. Cumartesi toplantıları olarak adlandırılan toplantılarda, tartışma tekniğinden yararlanarak, ödüllendirme ve eleştiri yapmayı başarmışlardır. Böylelikle öğrencilerde sorumluluk bilinci üst seviyede gelişmiştir. Enstitülerde; öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmiş ve bu farklılıklar dikkate alınarak öğrenme ortamları yaratılmıştır. Kendi idarelerini deneyimlemeleri için başkanlık, öğretici ve kol başkanlıkları uygulanmıştır. Öğrencilerin etkin olması ve üretimde bulunabilecekleri bir ortam yaratılmıştır (Mindivanlı Akdoğan, 2016: 79).

SONUÇ

Köy enstitülerinin yaşam bulduğu yıllar 2. Dünya Savaşı'nın yaşandığı, otoriter anlayışa dayalı yönetimlerin öne çıktığı bir dönemdir. Yönetim bilimi alanında da insan ilişkileri, demokratik yaklaşım, katılımcılık gibi yönetsel anlayışlar henüz kendisine yer bulamadığı ve uygulamalara yansıyamadığı yıllardır. Köy enstitüleri, kaynakların kıt olduğu ve birçok yetersizlikler içinde vücut bulmuş bir modeldir. Böylesine zorlu bir dönemde, eğitim sisteminde yer alan öğretmen, öğrenci ve diğer tüm çalışanların örgütlenerek hedeflere odaklanması ve bunu gönül güçlerini de ortaya koyarak performanslarını sergilemelerinin sağlanması yönetsel açıdan büyük zorluklar taşır. Ancak bu olumsuzlukların yaşanmamasında, modelin güçlülüğü kadar yönetimin etkililiği de önemli bir rol oynamıştır. Köy enstitüleri uygulamaları ve burada yetişen öğretmenlerin görev aldıkları köy okullarındaki çalışmaları yönetsel başarı hikayeleri ile doludur.

Köy enstitülerinde imece geleneğine bağlı olarak, takım çalışmalarına dönük yönetsel uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Sistemdeki tüm bireylerin katılımcılığını esas alan bir anlayışla yönetme yaklaşımı okul yöneticileri kadar öğretmen ve öğrencilerin de yaşam biçimi haline gelmiştir. Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç, güçlü eğitim liderleri olarak Türkiye eğitim tarihinin ön sayfalarında yerlerini almışlardır. Köy enstitüleri okul yöneticileri de sergiledikleri başarılarla, birer eğitim lideri olduklarını ortaya koymuşlardır. Daha önemlisi, köy enstitüleri öğrencileri de birer eğitim lideri olarak yetiştirilmiştir. Çünkü bu modelde yetişen öğretmenlere, köylerin kalkınması ve toplumun güçlenmesi için önemli görevler yüklenmiştir. Onlar gittikleri köylerdeki çocukların tümünün eğitim sistemi içinde yer almaları, köylünün nitelikli tarım yapmaları için örnek olmaları ve köylünün bu yönde bir gelişme göstermesi için görevlendirilmiş liderlerdir. Nitekim köy enstitüsünde yetişen öğretmenlerin görev aldıkları köylerde hızlı bir canlanma ve aydınlanma gözlenmiştir. Bu öğretmenler Cumhuriyet aydınlanmasının ışığı olmuşlardır.

KAYNAKÇA

- ALTUNYA, N. (2014), *Köy Enstitüsü Sistemi Toplu Bakış* (4. Baskı), İstanbul, Cumhuriyet Kitapları.
- BAŞARAN, M. (1999). Köy enstitüleri özgürleşme eylemi, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul.
- BENGİSU, M. (2007), Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi, *Journal of Yasar University*, 2(7), 739-749.
- BÜMEN, N. (2004). Okulda Çoklu Zeka Kuramı, 2. Baskı, Ankara.
- CAFOĞLU, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ümit Vakfı, İstanbul.
- ÇOBAN, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak köy enstitüleri örneğinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(19), 449-458.
- ÇUKUR, D. (2008). Köy enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye’de yapılmış tezlerde köy enstitüleri, *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 151-162.
- EREN, E. (2012). *Yönetim ve organizasyon. Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- ESEN, S. (2013). Köy enstitüleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- ESER, G. (2011). Köy Enstitüleri’nde bir öncü: özgün arşivi ışığında Göl Köy enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- KALAYCI, T. (2008). Bir öğretmen yetiştirme modeli olarak köy enstitülerinin etkileri: Eskişehir-Çifteler örneği. Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 23-36.
- KAPLUHAN, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- MİNDİVANLI AKDOĞAN, E. (2016). Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi.
- ORTAŞ, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi, *Pivokka*, 17(4), 3-5.
- ÖZDEMİR, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi, *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 377-389.
- ÖZDEN, Y. (2013). Eğitimde yeni değerler – Eğitimde dönüşüm. Ankara: Pegem Akademi.

- POLAT, E. (2011). Türkiye’de eğitimin sekülerleşmesi: Köy enstitüleri örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- SAKA, N. (2010). Köy enstitülerinin Türkiye’nin kalkınma sürecindeki yeri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ŞEREN, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 203-226.
- TÜREN, A, (2019), *Köy Enstitüleri Dosyası Türk Rönesansı* (13. Baskı), İstanbul, Destek Yayınları
- TÜRKOĞLU, P. (2009). Tonguç ve köy enstitüleri, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Basım, İstanbul.
- UZ, A. (2008). Köy enstitülerinde verilen görsel sanatlar eğitiminin günümüz görsel sanatlar eğitimi açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YÜCEL, F. (2006). Türkiye’nin aydınlanma sürecinde çevirinin rolü, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(23), 207-210.

ŞOL YEL ESİP GEÇMİŞ GİBİ:

TÜRK HUKUK DÜZENİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ

*Osman Safa BURSALI **

GİRİŞ

Köy Enstitüleri hakkında sosyal ve beşeri bilimlerin çeşitli dallarında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Enstitülerin açılmasından günümüze kadar Enstitü mezun veya mensuplarının kaleme aldığı pek çok eser, Enstitülerin Türk eğitim tarihindeki yerine ilişkin sosyolojik, siyasi ve ekonomik analizleri beslemektedir. Fakat bu kurumların normatif altyapısı üzerine hukuki araştırmaya halen ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyacın iki yönü bulunmaktadır: İlk elde Enstitü teşkilatının Türk hukuk düzenindeki kanuni temellerini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Diğer yandan, meselenin pozitif hukuk yönünden ötede, Enstitüleri çağının hukuki tartışmalarının içinde değerlendirmek önem arz etmektedir. Bir makale boyutunda tasarlanan bu çalışmada iki amaçtan birincisi hedeflenmektedir.

Makalede öncelikle Enstitüler hakkındaki normatif kaynaklar tanıtılacak ve hukuki tartışma içeren veya hukukçular tarafından kaleme alınmış literatüre değinilecektir. Ardından Enstitülerin kurulmasını ve teşkilatlanmasını düzenleyen normlar ele alınacaktır. Daha sonra Enstitülerin Türk hukuk düzenindeki varlığını sona erdiren kanun ile bu kanunda değişiklik yapan bazı kanunların izi sürülecektir. Her ne kadar Enstitüler hukuken 1940 ile 1954 yılları arasında var olsa da bu yıllardan önce ve sonra da hukuki tartışmayı besleyecek normlar bulunmaktadır.¹ Son

* Arş. Gör., Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, e-posta: osman.bursali@marmara.edu.tr

¹ Enstitülerin zikredildiği kanunların ve Bakanlar kurulu kararlarının bir listesi için bu makaledeki Ek 1'e bakınız.

olarak yürürlükteki mevzuatta Enstitüleri zikreden normlar araştırılacaktır. Hatırlatmak gerekir ki Enstitülerin hukuki varlığı ile bu varlığa hayat veren normların “etkinliği” birbirinden ayrı tartışmalardır. Bu ayırım özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’de yaşanan siyasi gelişmelerle birlikte okunmalıdır. Dolayısıyla bu makalede hukuki çerçevede bir analiz yapılacak, dönemin siyasileri ve idarecileri tarafından Enstitüleri ilgilendiren pozitif hukukun nasıl yorumlandığı ve ne derecede etkin biçimde uygulandığı konuları daha ileri tartışmalara ertelenecektir. Enstitüler hakkında burada genel bir tartışma da yapılmayacaktır. Enstitülere giriş mahiyetindeki bilgiler içeren birçok çalışma bulunmakla beraber Altunya’nın biri mufassal (2009) diğeri muhtasar (2014) iki çalışması yol göstericidir.

İnceleme boyunca ilgili mevzuatın yalnızca özetlenmesi veya tasvir edilmesi hedeflenmemiştir. Makalenin asıl sorusu şudur: 1940 yılında kurulan ve 1947’den itibaren ivme kaybeden Enstitüler, hukuken niçin ancak 1954’te sona ermiştir? Diğer bir deyişle, yedi yıl içerisinde kuruluşunu ve teşkilatlanmasını tamamlayan bir hukuki yapı neden yine yedi yıl içerisinde ortadan kalkabilmiştir? Türkçe literatürde Enstitülerin nasıl kapandığı sorusu kadar hatta ondan ziyade niçin kapatıldığı sorusu sorulmuştur. Bu makalede ise kanunkoyucunun iradesi yönünden bakılarak Enstitülerin niçin tedricen kapatıldığı sorusuna cevap aranmıştır. Soruya bu makale bağlamında verilecek cevap, dönemin sosyo-ekonomik şartları içerisinde Enstitülerin fiziki varlıklarından ve insan kaynaklarından tamamen vazgeçmenin oldukça radikal bir adım olmasıdır. Dolayısıyla kanunkoyucunun Enstitülerin tedricen mevcut okul sistemiyle (özellikle Köy Okulları ve Öğretmen Okullarıyla) bütünleşmesini amaçladığı ve bu amaca uygun olarak Enstitüleri kapatmakta acele etmediği söylenebilir. 1947 ve sonrasında yürürlüğe giren kanunlarda bu amaç kendini göstermektedir.

Köy Enstitüleri ve Hukuk: Literatür İncelemesi

1. Mevzuat Neşri

Enstitülerin kanuni altyapısını oluşturan birçok norm yayınlanmıştır. Dönemin Eğitim Bakanlığı, Enstitüler için hazırladığı kanun tasarısını Köy Enstitüleri Kanunu *Layihası* adıyla neşretmiştir (1940). 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu* hakkında Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan müzakerelerin zabıtları yine Bakanlık tarafından yayınlanmıştır (*Köy Enstitüleri Kanunu*, 1940). Görüşme tutanaklarının bir özeti de uzun yıllar sonra neşredilmiştir (Köy Enstitüleri yasası Meclis’te nasıl kabul edildi, 1998). 4274 sayılı *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu* hakkında

Mecliste cereyan eden müzakereler de Bakanlık tarafından yayınlanmıştır (Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu ve *Müzakereleri*, 1943). Bakanlığın bir yayını da *Köy Enstitüleri Yönetmeliği*'dir (1947). Daha sonraki yıllarda resmi hüviyeti olmayan bazı çalışmalar yoluyla Enstitüler ile ilgili mevzuatın derlendiği göze çarpmaktadır (Aydoğan, 2000; Aydoğan ve Altunya, 2005). Son çalışmalar, Enstitülerin kanun ve kanun altı düzeydeki normatif temellerinin tespiti için önemli birer kaynaktır. Meclis bütçe görüşmeleri esnasında Enstitüler hakkında yürütülen müzakerelerin toplandığı bir yayını da bu meyanda zikretmek gerekir (Aydoğan ve Atıcı, 2010).

2. Mevzuat Hakkındaki Literatür

Enstitüleri düzenleyen normlar hakkındaki mevcut literatür, Türkiye'deki hukuk bilimcilerin görece az katkı sağladığı bir dizi çalışmayı içermektedir. Bu çıkarımın iki yönü vardır: Enstitüler, Türk eğitim tarihinde uzun sayılamayacak bir süre boyunca faaliyette kalmıştır. Dolayısıyla hukuki problem üretme kapasitesinin bir sınırı mevcuttur. Diğer yandan artık yaşayan bir eğitim kurumu olmaması yani hukuk tarihine mal olmuş bir kurum olması hasebiyle, az sayıda çağdaş hukuk bilimcinin ilgisine mazhar olabilmektedir. Elbette Enstitüler hakkındaki hukuki araştırmanın azlığı için son sayılan husus bir mazeret teşkil edemez.

Hukuk alanı dışındaki bir uzmanlığa sahip araştırmacılar, özellikle Erken Cumhuriyet dönemi Türkiye tarihçileri, Enstitüler hakkında mevzuata dayalı bazı araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmalar kanun tasarılarını, Türkiye Büyük Millet Meclisi zabıtlarını, kanunları ve kanun altı düzeydeki normları hukuki kaynak olarak almaktadır. Aşağıda, ele aldıkları konuların kronolojisi gözetilerek literatürün kısa bir incelemesi sunulmaktadır.

2.1. Enstitülerin Kurulma Süreci

Enstitülerin kuruluş sürecini TBMM zabıt ceridelerini esas alarak gösteren Yılmaz (2010), kanun tasarısının Meclise sunulmasının ardından söz alan milletvekillerinin konuşmalarını aktarmaktadır. Daha sonra kanun maddelerinin oylanması esnasında görüş bildiren milletvekillerinin konuşmalarını zikreden araştırmacı, kanunun kabulünün ardından dönemin Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'in konuşmasıyla yazısını sonlandırmaktadır. Daha ziyade basın tarihçiliğiyle bilinen Hasan Refik Ertuğ, aynı zamanda bir hukukçu ve akademisyendir. *Siyasi İlimler Mecmuası*'na 1940'lı yıllarda düzenli katkı veren Ertuğ, 3803 sayılı kanunun yayınlanmasının hemen ardından kısa bir makale kaleme almakla (1940), kanun hakkındaki ilk hukuki yazılardan birine sahiptir. *İlköğretim* dergisine de katkı sağlayan Ertuğ, daha ziyade kanunun izahını yapmaktadır

(26 Nisan 1940). 1920-1939 yılları arasında Denizli milletvekili olan, 1926'da kurulan İstiklal Mahkemesinde savcılık görevi yapan hukukçu Necip Ali Küçüka, *Hakikat* gazetesini yayınlamakla meşgul olduğu yıl, 3803 sayılı kanunun Mecliste kabul edilmesinin ardından *Ulus* gazetesinde yazdığı yazıda, Enstitülerin Türkiye'de ilköğretim mezunu öğrencilerin sayısını istenen düzeye getirecek adım olarak nitelirmektedir (19 Nisan 1940). Küçüka'yı takip eden gün (20 Nisan 1940) gazeteci Sabiha Sertel, ülkenin sosyo-ekonomik ve tarımsal kalkınmasına büyük katkı sağlayacağını düşündüğü Enstitüler hakkındaki kanunun Mecliste kabul edilmesini sağlayanlara teşekkür etmektedir. 1920'lerden beri Ankara Hukuk Mektebinde adli tıp ve kriminoloji dersleri veren hekim Fahri Ecevit kanunun kabulünden sonra yazdığı yazıda (26 Nisan 1940), Enstitülerin kurulmasıyla birlikte artık sadece elitlerin değil halk kitlelerinin de aydınlanmasının yolunun açıldığını vurgulamaktadır. Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği Başkanı Güler Yalçın'ın Enstitülerin kurulmasını sağlayan mevzuat hakkındaki değerlendirmesi ise (2009) Enstitülerin kuruluş sürecini ele alan yakın tarihli çalışmalar arasındadır.

On dört Enstitünün 1940 yılında eğitime başlamasının ardından uygulamada görülen aksaklıkları gidermek adına dönemin Eğitim Bakanı Yücel'in imzası bulunan *Köy Enstitüsüne Alınacak Talebe Hakkında Talimat* hakkında Akandere ve Yıldız Yılmaz'ın bir incelemesi bulunmaktadır (2017). Eğitim bilimci olan araştırmacılar, genelgenin içeriğini tasvir ettikten sonra genelgede öngörülen öğrenci alım kurallarının uygulanmasını göstermektedir.

2.2. Enstitülerin Teşkilatlanma Süreci

4274 sayılı kanunun yürürlüğe girmesinden sonra süreli yayınlarda bazı yazıların kaleme alındığı görülmektedir. Ali Özer imzalı yazıda (1 Ocak 1943), bu kanunla birlikte köy öğretmenlerinin karşılaşacağı zorlukların azalacağı tahmin edilmektedir. Felsefeci Mehmet Emin Erişirgil'e göre ise 4274 sayılı kanunun en önemli tarafları ilköğretim meselesinin planlanmasına katkı sağlaması, ilkokul öğretmenlerinin fedakarlıklarını ödüllendirmesi ve mesleki dayanışmayı artırmasıdır (15 Ocak- 1 Şubat 1943). Dönemin Eğitim Bakanlığı Müsteşarı İhsan Sungu, Erişirgil gibi kanunun ilköğretim sistemine yapacağı katkısı tarihsel bağlam içinde vurgulamaktadır (15 Ocak- 1 Şubat 1943). 1942 yılı sonlarında İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un kaleme aldığı (Altunya, 2014: 30) ve kanunun uygulanmasını kolaylaştıracak bir izahname, Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmıştır (1943). Medeni hukukçu Ferit Hakkı Saymen'in Enstitüler hakkındaki değerlendirmesi (1944), uzun bir hukuki

değerlendirme sayılmasa da zikretmek gerekir. Hukuk felsefecisi Yavuz Abadan ise, Enstitülerin yalnızca öğretmen yetiştirmediğini ve aslında ülke kalkınmasının temeli olacağını ifade etmekte (7 Mayıs 1944), tarımsal reformun Enstitüler sayesinde gerçekleşeceğini savunmaktadır (9 Temmuz 1944). Dönemin Ankara İlköğretim Müfettişi Rıza Tümer, okul arazilerinin temin edilmesine dair 4274 sayılı kanunda gösterilen yolları ayrıntılı olarak incelemektedir (1-15 Eylül 1944). 4753 sayılı *Çiftçiye Topraklandırma Kanunu* ile Enstitüleri birlikte değerlendiren hukukçu Çetin Yetkin (1987), 1930’lardan beri gündemde olan toprak reformu ile Enstitüleri doğuran süreç arasındaki paralelliğe vurgu yapmaktadır. Toprak reformu projesinin akamete uğramasıyla Enstitülerin ortadan kalkmasını aynı sürecin yansımaları olarak gören Yetkin’e göre,

(...) enstitülerin kurulmasının gerçek amacı, bu kurumlar aracılığı ile belirli koşulları sağlayarak toprak mülkiyeti düzenini değiştirmektir. Yoksa gerçek amacın yalnızca köylünün eğitilmesi olduğunu söylemek, enstitülerin belirleyici özelliklerine tümüyle ters düşer. Köy Enstitüleri girişimi ile toprak reformu yasası için yapılan çalışmaların bir arada yürütülmüş olması bir rastlantı değildir. (Taner Timur’a atıfla Yetkin, 1987: 569-570)

2.3. Enstitülerin Kapanma Süreci

TBMM zabıt cerideleri, Enstitülerin kapatılması hakkındaki araştırmalara da kaynaklık etmiştir. Enstitülerle ilgili literatürü yer yer ceridelere atıfla kullanan Cumhuriyet tarihçisi İsmet Türkmen’in çalışmasının (2010) dışında tarihçi Fevzi Çakmak, Enstitülerin açılmasından kapanmasına kadarki süreç içerisinde Enstitüler hakkında Mecliste dile getirilen eleştirilere odaklanmaktadır (2007). 1940, 1946 ve 1950 tarihlerini esas alan yazar, ilk dönemde Enstitü sisteminin içeriğine yönelik olmayan hafif eleştiriler yapıldığını söylemektedir (Çakmak, 2007: 225). İkinci dönemdeki eleştirileri Enstitüleri “yıpratıcı ve yıkıcı” nitelikte bulan yazar (2007: 232), üçüncü dönemde ise Enstitülerin öğretmen okullarıyla birleşme sürecinin hız kazandığını belirtmektedir (2007: 241). TBMM’de yapılan tartışmalar, tarihçi Kurtuluş Ertuğrul’un yüksek lisans tezi formatındaki çalışmasında da (2010) özetlenmektedir.

Enstitülerin kapatılmasından sonra mezun öğretmenlerin sosyal haklarını konu edinen bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan ilki, mezunların askerlik yaparken maaş, ücret ve görevde yükselme bakımlarından hangi statüde olduklarına ilişkin Hilmi Tuner’in yazısı (1954), ikincisi eğitim bilimci Hıfzırrahman Raşit Öymen’in mezunların haklarına ilişkin kısa yazısıdır (1957). Yakın tarihli bir hukuki

değerlendirme ise Avukat Muharrem Uğurlu tarafından kaleme alınmıştır; yazıda Enstitü bina ve arazilerinin günümüzdeki kullanımlarına ilişkin hukuki süreç tasvir edilmektedir (2010). Türkiye’deki hukuk bilimciler camiası içinde Enstitü mezunu kişiler bulunmaktadır. Bunlardan ceza hukukçusu Zeki Hafizoğulları, bir makalesiyle (2008) Enstitü geçmişini hatırlatmaktadır. Enstitülerin fikri kökenini 1923 İzmir İktisat Kongresi’nde arayan yazara göre Enstitüler, “İzmir İktisat Kongresinin eseridir. Köy Enstitüleri, yatılı bölge okulları fikri, isimsiz olarak, ilk kez, İzmir iktisat kongresinde ortaya atılmış, katılanların oybirliği ile hükme bağlanmıştır” (Hafizoğulları, 2008: 137).

Köy Enstitülerinin Kurulması Ve Teşkilatlanması

Enstitülerin kurulması ve teşkilatlanmasını sağlayan normlar 3803, 4274 ve 4459 sayılı kanunlardır. 3704 sayılı kanun ise Enstitülerin kurulmasına öncülük etmiştir denebilir.

1. Öncü Norm: 3704 Sayılı Kanun

7 Temmuz 1939 tarihinde TBMM’de kabul edilen 3704 sayılı *Köy Eğitim Kurslari Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun*, 14 Temmuz 1939 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Beş asıl ve bir geçici maddesi bulunan kanun, Köy Öğretmen Okulları ve Eğitim Kurslarının aynı ve nakdi ihtiyaçlarının karşılanması hakkındadır. Daha sonra 3803 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle beraber bu kanunda bahsedilen Köy Öğretmen Okulları Köy Enstitülerine dönüştürüldü. Kanun, bazı değişikliklerle beraber halen yürürlüktedir.

2. Kurucu Norm: 3803 Sayılı Kanun

3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu*, 17 Nisan 1940 tarihinde Mecliste kabul edilmiş ve 22 Nisan 1940 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bir geçici maddesi bulunan yirmi dört maddelik kanun genel olarak Enstitülere öğrenci kabul sürecini, mezun öğrencinin yükümlülüklerini ve Enstitülerin idari ve mali işleyişini düzenlemektedir. Daha özeldir bakıldığında ise düzenlenen konular şunlardır: kanunun amacı (md. 1), Enstitü çalışanları ve maaşları (md. 2), kuruma öğrenci kabulü ve öğrencilerin görecekları eğitim süresi (md. 3), kurumdan ayrılan öğrencinin ödemekle yükümlü olduğu tazminat (md. 4), mezun öğrencinin mecburi hizmeti ve tazminat yükümlülüğü (md. 5), Enstitü öğretmeninin görevi (md. 6), öğretmenlerin mali hakları (md. 7-10), eğitim için gerekli malzeme ve aletin temini (md. 11-14), öğretmenin teftiş edilmesi (md. 15), okul binası ve öğretmen evinin inşası (md. 16), öğretmen olabilecek kişiler (md. 17), öğretmen emekli ve yardım sandıkları (md. 18), ölen öğretmene mahsus malların akıbeti (md. 19), sandık idaresi (md. 20), öğretmenin sağlık işleri

(md. 21), ihale kanunlarından muafiyet (md. 22). Geçici maddede memuriyet çeşitleri, sayısı ve maaşları gösterilmektedir.

3. Geliştirici Norm: 4274 Sayılı Kanun

Enstitü teşkilatını geliştirmek amacıyla 19 Haziran 1942 tarihinde TBMM’de kabul edilen ve 25 Haziran 1942’de *Resmi Gazete*’de yayınlanarak yürürlüğe giren 4274 sayılı *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu* on bölümden ve yetmiş bir maddeden oluşmaktadır. Kanunun birinci bölümü (md. 1-9), Köy Okullarının teşkilat yapısı hakkındadır. Burada köylerdeki okullar ile okulların yönetimleri ve disiplin kurulları düzenlenmektedir. İkinci bölümde (md. 10-11) köy eğitmen ve öğretmenlerinin görev ve yetkileri, üçüncü bölümde (md. 12-17) okullara öğrenci kabul süreci ve eğitime devam etme, dördüncü bölümde (md. 18-21) öğrencilerin ders materyalleri, beşinci bölümde (md. 22-27) okul yapımı ve onarımı düzenlenmektedir. Köy Okullarına tahsis edilen arazi altıncı bölümün (md. 28-30), köy eğitmeni, öğretmen, gezici başöğretmen ve gezici öğretmenlerin kazanabileceği ödüller ve görebileceği yaptırımlar yedinci bölümün (md. 31-37) konusudur. Enstitülerle doğrudan ilgili olan sekizinci bölümde (md. 38-43) Enstitülerin Köy Okullarıyla olan ilişkisi, dokuzuncu bölümde (md. 44-53) Enstitülerde çalışanların tayin, terfi, ödül ve yaptırımları düzenlenmektedir. Onuncu ve son bölüm (md. 54-71) Köy Okullarıyla ilgili çeşitli hükümler ve yürürlük maddelerini içermektedir. Kanun büyük öneme sahip bazı değişikliklerle beraber yürürlüktedir.

Kanunun on altıncı maddesinde, çocuğunu mecburi öğrenim kurumlarına göndermeyen veya devam ettirmeyen veliler hakkında uygulanacak prosedür gösterilmektedir. Yargıtay İçtihadı Birleştirme Kurulunun 23 Şubat 1959 tarihli kararı bu maddeyi konu edinmektedir (E.1959/5, K.1959/16). Karara göre ilgili maddenin üçüncü bendinde gösterilen para cezası usulüne uygun biçimde veliye tebliğ edilmediği takdirde, altıncı bentteki hürriyeti bağlayıcı cezanın verilmesini gerektirecek bir suçun teşekkül ettiğinden bahsedilemez.

4. Destekleyici Norm: 4459 Sayılı Kanun

4274 sayılı teşkilat kanunundan bir yıl sonra, *Köy Ebeleri ve Köy Sağlık Memurları Teşkilatı Yapılmasına ve 3017 Numaralı Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaleti Teşkilat ve Memurin Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun* adıyla 9 Temmuz 1943 tarihinde Mecliste kabul edilen 4459 sayılı kanun, 16 Temmuz 1943 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Kanunda köy hekimleri, köy ebeleri ve sağlık memurlarından oluşan köy sağlık teşkilatında Enstitü mezunlarının yer almasını sağlayan hükümler bulunmaktadır. Buna göre, iki sınıf halinde

düzenlenen köy ebelerinden Enstitü mezunu olanlar birinci sınıfı oluşturmaktadır. Enstitü mezunu köy sağlık memurları da kanunda ayrıntılı şekilde düzenlenmiştir. Kanun, zaman içinde geçirdiği birçok değişiklikle beraber halen yürürlüktedir.

Köy Enstitülerinin Kapanma Süreci

1. Kapanışa Kadar Yürürlüğe Giren Normlar

Bugünden bakıldığında Enstitülerin kapanma sürecine girdiği yıl olarak nitelenebilecek 1946'ya kadar Enstitüleri konu edinen yukarıdaki üç kanun yürürlüğe girmiştir. 1947'den itibaren Enstitülerin kapanışına kadar kurum hakkında dokuz kanun yürürlüğe girmiş ve iki Bakanlar Kurulu kararı yayınlanmıştır.

1.1. 5012 Sayılı Kanun

19 Şubat 1947 tarihinde kabul edilen ve 24 Şubat 1947'de *Resmi Gazete*'de yayınlanan 5012 sayılı *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanununun 25 inci Maddesinin Birinci Fıkrasında Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*, 4274 sayılı kanunda yapılan ilk değişikliktir. 4274 sayılı kanunun "Okul yapımı ve onarımı" başlıklı beşinci bölümün yirmi beşinci maddesinin ilk hali şöyledir:

Köy halkından olan veya en az altı aydanberi köyde yerleşmiş bulunanlardan 18 yaşını bitiren ve 50 yaşını geçmiyen her vatandaş, köy ve bölge okulları binalarının kurulmasına, bu binalara su temin edilmesine, okul yollarıyla bahçelerinin yapılmasına ve bunların onarılmasına münhasır işler tamamlanıncaya kadar yılda en çok yirmi gün çalışmaya mecbur tutulur.

Fıkranın yeni halinde 4274 sayılı kanunun yirmi üçüncü maddesinde sayılı işler de çalışma mecburiyeti kapsamına alınmıştır. Söz konusu maddenin ilk fıkrasında işler şöyle sayılmaktadır:

Bölge köy okulları binalarının veya bu binalara eklenecek dersane, yatakhane, yemekhane, hamam, çamaşırılık, ahır, depo ve işlik gibi yapıların ve bunlarla ilgili yolların, su yollarının yapılması ve onarılmasıyla bölge köylerinin ortak malları olarak tesis edilecek fidanlık, dutluk, kavaklık, çayırılık gibi kuruluşlar, bölgeye giren köylerde oturan köylülerin birlikte çalışmalarıyla ve gelir kaynaklarına uygun olarak bu köylerin bütçelerine her yıl için bu maksatla konulacak tahsisatla meydana getirilir.

Dolayısıyla kanun değişikliği ile beraber çalışma yükümlülüğü olan kişilerin yapacağı işler artırılmıştır.

Kanundaki çalışma yükümlülüğü (md. 25) ve yükümlülüğünü mazeretsiz olarak yerine getirmeyen kişiden gün başına alınacak işçi ücreti

(md. 26), Danıştay 1. Dairesinin 8 Eylül 1949 tarihli bir kararına konu olmuştur (E.1949/31, K.1949/28). Karara göre İçişleri Bakanlığı, yol ve köprü yapımı ile onarımlarına katılmayan köylüleri zorlamak maksadıyla, *Köy Kanunu*'nun elli altıncı maddesinde yer alan para cezasına ek olarak 4274 sayılı kanunda yer alan hükmü kıyasen uygulamak istemiştir. Danıştay ise kanunsuz suç ve ceza olamayacağından ve kanunda açık bir hüküm bulunmadığı müddetçe kimsenin fedakarlığa zorlanamayacağından Bakanlığın kıyasen uygulama yapma talebini reddetmiştir.

1.2. 5117 Sayılı Kanun

18 Haziran 1947'de kabul edilen ve 26 Haziran 1947 tarihli *Resmî Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe giren 5117 sayılı *Köy Enstitüleri Kanununa Ek Kanun*, 1948 yılı sonuna kadar yürürlükte dir. 3803 sayılı kanuna yapılan ilk ek olan kanun, bir asıl ve bir geçici maddeyi içermektedir. Kanunun asıl maddesine göre,

Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerden,

A) 17/4/1940 tarihli ve 3803 sayılı ve 19/6/1942 tarihli ve 4274 sayılı kanunlar gereğince kendilerinin işle mesi için okul arazisi tahsis edilememiş olanlara.

B) Enstitüden mezun olanlardan köy öğretmenliğine tâyin edilenlere hizmete başladıkları tarihten başlayarak altı ay müddetle,

İstihsal tazminatı adı ile aylıklarıyla birlikte ayda 25 lira verilir.

B fıkrasına göre enstitülerin 1946 yılı mezunlarına verilecek olan istihsal teminatı bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihi kovalıyan ay başından itibaren verilir.

Geçici maddeye göre ise,

Birinci maddede yazılı istihsal tazminatı, 1947 yılı Bütçe Kanununa bağlı (A) işaretli cetvelin Millî Eğitim Bakanlığı kısmındaki 546 ncı (3238, 3704, 3803, 4274, 4357, 4459 sayılı kanunlar gereğince ödenecek köy okullarıyla enstitüleri ve köy eğitimcileri ücret ve giderleri) bölümünün 5 inci (köy öğretmenleri gerekli yol paraları, donatım ve çalışma vasıtaları karşılıkları ve tazminat) maddesinden ödenir.

Kanun, Enstitüden mezun olup işleyeceği arazi kendisine verilmemiş ve köy öğretmeni olarak atanmış kişilere altı aya mahsus ek gelir tahsis etmektedir.

1.3. 5129 Sayılı Kanun

4 Eylül 1947 tarihinde Mecliste kabul edilen 5129 sayılı *Köy Enstitüsü Mezunları Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini*

Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek Kanun, Resmi Gazete’de 10 Eylül 1947’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. On bir asıl ve beş geçici madde bulunan kanun, 3803 sayılı kanun hakkındaki ikinci ek ve ilk değişiklik, 4274 sayılı kanun hakkındaki birinci ek ve ikinci değişikliktir. Kanun, Enstitü mezunu öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığında, sağlık memurlarının ise Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığında istihdam edilmelerini sağlamaktadır (md. 1). Ardından Köy Okullarının bitişğinde kurulacak uygulama bahçeleri ve köy öğretmenlerinin bahçedeki faaliyetleri gösterilmektedir (md. 2-3). Dördüncü maddeye göre Köy Okullarına tahsisli araziler köy halkı tarafından imece usulüyle işletilerek elde edilen gelir okul yapımı, okul araçlarının temini ve okul eksikleri başta olmak üzere köyün geri kalan mecburi işleri için harcanır. Köy Okullarına verilecek arazi ile uygulama bahçesinin tahsis edilmesi beş, altı ve yedinci maddelerin konusudur.

Kanunda, Enstitü mezunu öğretmenlerle sağlık memurları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüzelkişiliği olan ve mercii Milli Eğitim Bakanlığı bulunan “Köy Öğretmenleri ve Köy Sağlık Memurları Emeklilik Sandığı ve Köy Öğretmenleri ve Köy Sağlık Memurları Sosyal Yardım Sandığı” düzenlenmektedir (md. 8). Bu öğretmen ve sağlık memurları, devlet memurlarına tanınan tüm haklara sahip kılınmaktadır (md. 9). Geçici madde 1’de 3803, 4274 ve 4459 sayılı kanunlar gereğince kamulaştırılmış arazilerin bedeli ödenmesi şartıyla eski sahiplerine iade edilmesi söz konusudur. Bu maddeye göre tasfiye edilememiş topraklar hakkında dördüncü madde hükümleri uygulanacaktır (geçici md. 2). Köy Okullarının ve sağlık memurlarının donatımı için Milli Eğitim ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlıkları bütçelerinden verilen ödeneklerle satın alınan tarım demirbaşları içinden Enstitülere gerekli olanlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ayrılır, geri kalanlar satılmak üzere mal müdürlüklerine devredilir. Tasfiye işlemleri 1948 yılı sonuna kadar bitirilecektir (geçici md. 3). Geçici dördüncü ve beşinci maddeler ile on birinci madde, köy öğretmenleri ve sağlık memurlarının sosyal haklarına ilişkindir. Kanun son olarak, 3238 sayılı *Köy Öğretmenleri Kanunu* ile yukarıda zikredilen 3803, 4274 ve 4459 sayılı kanunlardaki muhtelif maddeleri mülga veya değişik hale getirmekte, biraz önce zikredilen 5117 sayılı kanunu ise kaldırmaktadır (md. 10).

1.4. 3/7869 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararları

27 Temmuz 1948’de onanmış 3/7869 sayılı *Köy Enstitüsü Mezunlarının Çalışacakları Köylerdeki Okul ve Evlerin Yapımında 5210 Sayılı Kanunun 5, 6, 7 nci Maddelerine Göre Çalışma Mükellefiyetinin Uygulanmasına Dair Olan İlişik Esasların Onanması, Resmi Gazete’de 23*

Ağustos 1948 tarihinde yayınlanmıştır. Yirmi dokuz maddede çalışma yükümlülüğünün uygulama esasları gösterilmektedir. Aynı gün onanmış ve aynı sayılı bir diğer Bakanlar Kurulu Kararı, *Köy Enstitüsü Mezunlarının Çalışacakları Köylerdeki Okul ve Evlerin Yapımında 5210 Sayılı Kanunun 5, 6, 7 nci Maddelerine Göre Çalışma Mükellefiyetinin Uygulanmasına Dair Olan İlişik Esasların Onanması* adını taşımakta ve yirmi sekiz maddeden oluşmaktadır. Karar, *Resmî Gazete*'nin 16 Eylül 1948 tarihli nüshasında yayınlanmıştır.

1.5. 5352 Sayılı Kanun

14 Mart 1949 tarihinde kabul edilen 5352 sayılı *Köy Enstitüleri Kanununun 9 uncu Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun*, 18 Mart 1949'da *Resmî Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 3803 sayılı kanunda ikinci defa değişiklik yapan kanun, dokuzuncu maddeyi değiştirmektedir. Maddenin eski hali şöyledir:

Köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin filî askerlik hizmetleri esnasında kayıdları terkin olunmayacağı gibi kendilerine 1076 numaralı kanun mucibince asteğmenlik veya askerî memurluk tevcihine kadar almakta oldukları ücretin üçte ikisi aylık tazminat olarak verilir.

Aynı öğretmenler, seferberlik, talim ve manevra gibi sebeplerle silâh altına alındıkları takdirde, 3041 numaralı kanun ahkâmına tâbi tutulurlar.

Değişiklikle beraber aylık tazminat üçte ikiden üçte bire indirilmiştir. Maddenin ikinci fıkrası ise kaldırılmış ve böylelikle Enstitü mezunu öğretmenler zikredilen sebeplerle silah altına alındıklarında tam ücret alma hakkından mahrum olmuştur.

1.6. 5479 Sayılı Kanun

26 Aralık 1949'da Mecliste kabul edilen 5479 sayılı *Köy Enstitüsü Mezunu Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek 5129 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*, *Resmî Gazete*'de 2 Ocak 1950'de yayınlanmıştır. Birinci maddede, 5129 sayılı kanunun birinci maddesi değiştirilmiştir. Böylece Enstitü mezunu öğretmen ve sağlık memurları doğrudan istihdam edilmek yerine stajyer öğretmen ve sağlık memuru olarak istihdam edilecektir. Üç yıl stajyerlikten sonra başarılı bulunanlar mesleğini icra etmeye başlayacaktır. Fakat stajyerliğin azami süresi altı yıldır. Kanunun ikinci maddesiyle, 5129 sayılı kanunun dokuzuncu maddesi değiştirilerek, devlet memuru haklarından zikredilen stajyerlerin yararlanması düzenlenmiştir. Bir geçici madde, aylığın artırılmasına ilişkindir. Birinci ve geçici madde 1 Ocak 1950'de, ikinci madde 1 Mart 1950'de yürürlüğe girecektir (md. 3).

1.7. 5541 Sayılı Kanun

TBMM’de 16 Şubat 1950’de kabul edilen 5541 sayılı *Köy Enstitüleri Kanununun 3 üncü Maddesinin Birinci Fıkrasının Değiştirilmesi Hakkında Kanun*, 18 Ocak 1950’de *Resmi Gazete*’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 3803 sayılı kanundaki üçüncü değişikliktir. 3803 sayılı kanunun üçüncü maddesinin ilk hali “Enstitülere tam devreli köy ilk okullarını bitirmiş sıhhatli ve müstaid köylü çocuklar seçilerek alınırlar.” şeklindeyken 5541 sayılı kanunla şu hale gelmiştir:

Köy Enstitülerine köy ve bucaklarla, belediye teşkilâtı bulunan kasaba mahiyetindeki köy ve bucakların, merkez nüfusu 2000 den aşağı olan ilçe merkezlerinin beş sınıflı ilkokullarını bitiren ve bu yerlerde sakin ve kayıtlı olan çocuklarla, ailesi köyde oturmakla beraber tam teşkilâtlı okulu bulunmadığı için tahsilini kasaba okullarında ikmal eden köylü çocuklardan müsteit ve sıhhatli olanlar seçilerek alınırlar.

Değişiklikle beraber, sayılan köy, bucak, kasaba ve ilçelerde ilkokulu bitirmiş fakat oralarda sakin olmayanlar prensip olarak Enstitülere alınabilecek öğrenci kapsamında olmayacaktır. Yalnızca ailesi köyde olup köyünde okulu bulunmadığından kasabada ilkokulu bitirenler Enstitüye alınabilirler. Dolayısıyla bu kanunla Enstitüye alınabilecek öğrenci kapsamı daraltılmıştır.

1.8. 5657 Sayılı Kanun

24 Mart 1950’de Mecliste kabul edilen ve 31 Mart 1950 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanan 5657 sayılı *Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilatına Dair Olan Kanuna Bir Madde Eklenmesi Hakkında Kanun*, 4274 sayılı kanuna yapılan üçüncü ek kanundur. Kanuna göre,

30 Eylül 1949 tarihine kadar 4274 sayılı kanunun 63 üncü maddesine göre köy enstitüleriyle ilişkileri kesilen öğrenciler ve kefilleri hakkında 3803 sayılı kanunun 4 üncü maddesi hükmü uygulanmaz. Bu gibiler hakkında hükme bağlanmış tazminat alacakları affolunur. Ancak tahsil edilmiş olan mebalîğ geri verilmez.

Böylelikle gösterilen tarihe kadar ilişkisi kesilenlerin veya kefillerinin tazminat yükümlülüğü ortadan kaldırılmaktadır. Hatta yasal takip sonucu kesinleşmiş alacaklar da affedilmektedir. Fakat kesinleşmiş tazminat borcunu ödeyenler ödediklerini geri alamazlar.

1.9. 5922 Sayılı Kanun

Mecliste 2 Mayıs 1952 tarihinde kabul edilen 5922 sayılı *3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanununun 5 inci Maddesinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Geçici Bir Madde Eklenmesi Hakkında Kanun*, *Resmi Gazete*’de 7 Mayıs

1952’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 3803 sayılı kanun hakkındaki dördüncü değişiklik ve üçüncü eklemedir. 3803 sayılı kanunun beşinci maddesinin eski hali şöyledir:

Bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenler, Maarif Vekilliğinin göstereceği yerlerde yirmi sene çalışmaya mecburdurlar. Mecburî hizmetlerini tamamlamadan meslekten ayrılanlar Devlet memuriyetlerine ve müesseselerine tayin edilemezler. Bu gibilerin kendilerinden veya kefillerinden müessesede bulundukları zamana aid masrafin iki misli alınır.

Yapılan değişiklikle zorunlu çalışma süresi bir buçuk yıla, bir buçuk yılı tamamlamadan meslekten ayrılanların veya kefillerinin ödemekle yükümlü olduğu tazminat ise yapılan masrafin %50 fazlasına indirilmiştir. Geçici madde ise önceki mezunların da bu kanundaki hükümden yararlanabileceği hakkındadır. Denebilir ki bir buçuk yıllık zorunlu görevini tamamlamış olanların meslekten ayrılmaları kanunkoyucu tarafından teşvik edilmiştir.

1.10. 5955 Sayılı Kanun

16 Haziran 1952 tarihinde TBMM’de kabul edilen 5955 sayılı *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatına Ait 4274 Sayılı Kanunun 13 üncü Maddesinin Değiştirilmesine ve Aynı Kanunun 15 inci Maddesinin 2 nci Fıkrasının Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Kanun*, 23 Haziran 1952’de *Resmî Gazete*’de yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. 4274 sayılı kanunda yapılan üçüncü değişikliktir. Kanunun “Okullara kabul ve devam” başlıklı üçüncü bölümünün on üçüncü maddesinin eski hali şöyledir:

Köylerde her yıl eylül ayının sonuna kadar altı yaşını bitirmiş olanlar, ilk okula ve ilk okulu bitirdikten sonra, daha yüksek okullara devam etmiyenlerden on altı yaşını tamamlamamış bulunanlar varsa bunlar da birinci maddede yazılı meslek kurslarına devama mecburdurlar.

Eğitmen veya öğretmeni bulunan her köyün muhtarı, her yıl okul açılmadan on beş gün evvel eğitmen, öğretmen, gezici öğretmen veya gezici başöğretmenle birlikte bu esasa göre köyün mecburi öğrenim yaşında olan çocuklarının bir cetvelini tanzim ederek mühürler. Bu cetvelde adları yazılı çocuklardan okula devama mecbur olanlar, bu müddet içinde velilerine bildirilir.

Henüz nüfus hüviyet cüzdanı alınmamış çocuklar varsa bunların yaşları bu kurullarca çocukları görmek suretiyle tâyin ve tesbit edilerek içlerinden mecburi öğrenim çağında olanların adları cetvele yazılır.

Değişiklikle birlikte kanunun yalnızca ilk fıkrası değiştirilmiştir:

Her yıl Eylül sonuna kadar altı yaşını bitirmiş olanlar, 14 yaşını tamamladıkları öğretim yılının sonuna kadar ilkokula devam mecburdurlar. 14 yaşını doldurmuş olupta ilkokulu bitirmemiş bulunanlar, 16 yaşını tamamladıkları öğretim yılı sonuna kadar ilkokula devam edebilirler.

4274 sayılı kanunun on beşinci maddesinin ikinci fıkrası da yürürlükten kaldırılmıştır: “Henüz on altı yaşını bitirmedikleri halde ilk okula devamları Maarif Vekilliğince Medeni Kanun bakımından şahsi halleri itibariyle mahzurlu görülenler akşam okullarına veya meslek kurslarına devam mecbur tutulurlar.”

2. Kapatıcı Norm: 6234 Sayılı Kanun

Mecliste 27 Ocak 1954 tarihinde kabul edilen ve 4 Şubat 1954'te *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe giren 6234 sayılı *Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun*, Türk hukuk düzeninde Köy Enstitülerinin hukuki varlığını sona erdiren normdur. On iki asıl ve beş geçici maddeden oluşan kanun, Enstitüler ile İlköğretmen Okullarını ikincisinin adıyla birleştirmektedir (md. 1). İlköğretmen Okullarının eğitim süresi, öğrenci kabulü, okuldan ayrılan öğrenci, mezunun mecburi hizmeti, sosyal yardım sandığı idaresi, öğretmenin görevi, öğretmenlerin kadro değişiklikleri ve okul idaresi gibi konular kalan maddelerin büyük bölümünü oluşturmaktadır (md. 2-11).

Geçici beş madde, Enstitü mezunları ve çalışanlarının istihdamına ilişkindir. Buna göre, Enstitü mezunu öğretmenler, kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte, İlköğretmen Okullarından mezun öğretmenlerle aynı hükümlere tabidir fakat henüz aylıkla çalışmaya başlamamışlar için daha önce çıkan 5479 sayılı kanundaki stajyerlik rejimi uygulanacaktır (geçici md. 1). Aylığa geçmemiş Enstitü mezunlarının fiili askerlik hizmeti esnasında kaydı silinmez fakat onlar ücretlerinin üçte birini alırlar (geçici md. 2). Mezun öğretmenler aylığa geçinceye kadar sandık üyeliği hakkına sahiptir (geçici md. 3). Enstitü çalışanlarından Eğitim Bakanlığınca tespit edilecek öğretmen, ziraat, sanat ve Enstitü mezunu öğretmenlerin öğretmen okullarında çalışmaları devam ettirilir (geçici md. 4). Kanun bazı kanunları yürürlükten kaldırmakta veya kanunlarda değişiklik yapmaktadır (md. 12): En başta 3803, 5352 ve 5541 sayılı kanunlar tamamen; 4274 sayılı kanunun bir maddesi kısmen ve yirmi yedi maddesi tamamen (Enstitüleri düzenleyen kısımlar yani kanunun üçte birinden fazlası) ilga edilmiştir. 3704, 4274, 5129 ve 5210 sayılı kanunlarda geçen “Köy Enstitüleri” tabiri “İlköğretmen Okulu” şeklinde değiştirilmiştir. Böylece 3704 sayılı kanundaki ibare on dört yıl sonra tekrar değişmiştir.

Enstitüler Kapandıktan Sonraki Normlar

Enstitülerin kapanmasından sonra 1969 yılına kadar çoğu 6234 sayılı kanunla ilgili bir dizi kanunlaştırma göze çarpmaktadır.

1. 6245 Sayılı Kanun

10 Şubat 1954 tarihinde TBMM’de kabul edilen 6245 sayılı *Harcırah Kanunu*, 18 Şubat 1954 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanmış ve 1 Mart 1954’te yürürlüğe girmiştir. 4274 sayılı kanunun kırk üçüncü maddesi ile 5479 sayılı kanunun birinci maddesinin son fıkrasındaki harcırah, hayvan alım satımı, hayvan yem bedeli veya bu amaçla zaruri masraf verilmesine ilişkin hükümler kaldırılmıştır (md. 63).

2. 6888 Sayılı Kanun

25 Ocak 1957’de Mecliste kabul edilen 6888 sayılı *Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki 6234 Sayılı Kanuna Ek Kanun*, *Resmi Gazete*’de 2 Şubat 1957 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunun ilk maddesine göre 6234 sayılı kanuna iki geçici madde eklenmiştir. Buna göre Enstitü mezunu olup istihdam edilmekte olanlardan yükseköğrenim görenlerin maaşlarında yükseltme, stajyer öğretmen ve stajyer sağlık memurlarının maaşlarında eksiltme yapılmaktadır. 3-6 yıllık staj sürelerinde başarısız bulunanların işine son verilmektedir (geçici md. 1). Kanunun yürürlüğe girmesinden sonra mesleğine dönecek Enstitü mezunları da bu kanuna tabidir (geçici md. 2). 5479 sayılı kanun yürürlükten kaldırılmaktadır (md. 2).

3. 6951 Sayılı Kanun

Mecliste 19 Nisan 1957 tarihinde kabul edilen 6951 sayılı *Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesine Dair 6234 Sayılı Kanunun Muvakkat Birinci Maddesine İki Fıkra İlavesi Hakkında Kanun*, 26 Nisan 1957’de *Resmi Gazete*’de yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Kanun, meslekten çıkarılan Enstitü mezunlarıyla ilgilidir. Kanuna göre Öğretmen, Eğitimci, Gezici Öğretmen ve Gezici Başöğretmenlerden 4274 sayılı kanunun otuz üçüncü maddesine dayanarak Devlet hizmetinde görev almamak üzere meslekten çıkarılmış olanlar (işledikleri suçlar 788 sayılı *Memurin Kanunu*’nun otuz üçüncü maddesi kapsamına girenler hariç) 4357 sayılı kanunun yedinci maddesinin (E) bendine göre bir daha meslekte ve teşkillerde kullanılmamak üzere meslekten çıkarılmış sayılırlar. Öğretmen, Eğitimci, Gezici Öğretmen ve Gezici Başöğretmenlerden 4274 sayılı kanunun otuz beşinci maddesine dayanarak Devlet hizmetinde kullanılmamak üzere meslekten çıkarılmış olanlar 4357 sayılı kanunun sekizinci maddesine göre istifa etmiş sayılırlar. Bunlardan tekrar mesleğe alınanların mecburi hizmet dolayısıyla Hazineye olan hükümle kesinleşmiş

borçları, henüz tahsil edilmeyen miktarları nispetinde, mecburi hizmete çevrilir. Hazineye olan hükümle kesinleşmemiş borçları, 4353 sayılı kanunun otuzuncu ve otuz birinci maddelerindeki usule bakılmaksızın Eğitim Bakanlığınca silinir ve bunlar borçları oranında mecburi hizmete tabi tutulurlar.

4. 371 Sayılı Kanun

7 Ocak 1964'te TBMM'de kabul edilen 371 sayılı *Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanunun 5 inci Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun*, 16 Ocak 1964'te *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Değişiklikten önce 6234 sayılı kanunun beşinci maddesi şöyledir: "İlköğretmen okulu mezunları, mecburi hizmetlerini tamamlayıncaya kadar köy okullarında çalıştırılırlar. Bunlardan öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim müesseselerime devam edecek olanların mecburi hizmetleri Milli Eğitim Vekâletince tecil olunur." Değişiklikle birlikte ilk cümlede bahsi geçen mezunlardan üç yıllık staj süresinin ikinci yılı sonunda başarısız addedilenler tam teşkilatlı okullara nakledilebilir. Bunlardan stajyerliği kaldırılanlar mecburi hizmeti tamamlamak için yine Köy Okullarına gönderilebilir. Eski maddenin son cümlesinin yeni halinde Eğitim Bakanlığının tespit edeceği esaslar dahilinde tecilin gerçekleşeceği bildirilmektedir.

5. 1079 Sayılı Kanun

Mecliste 10 Ocak 1969 tarihinde kabul edilen 1079 sayılı *6234 Sayılı Köy Enstitüleri ile İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanunun 2 nci Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun*, *Resmi Gazete*'de 18 Ocak 1969'da yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunun eski haline göre İlköğretmen Okullarındaki öğrenim süresi ilkokul mezunları için altı, ortaokul mezunları için üç yıldır. Değişiklikle birlikte İlköğretmen Okullarındaki öğrenim süreleri artık "en az" altı ve üç yıldır.

Yürürlükteki Mevzuatta Köy Enstitüleri

1. Kanun Düzeyindeki Mevzuat

1.1. 6245 Sayılı Kanun

Enstitüler kapanmış olsa da yürürlükteki mevzuattan izlerin tamamen silindiği söylenemez. "Köy Enstitüsü" deyiminin geçtiği bazı maddeler mevcuttur. Biraz önce zikredilen 6245 sayılı kanunun halen yürürlükte olan altmış üçüncü maddesi, 5479 sayılı *Köy Enstitüsü Mezunları Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek 5129 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması*

Hakkında Kanun’un birinci maddesinin son fıkrasını yürürlükten kaldırmıştır.

1.2. 4274 Sayılı Kanun

4274 sayılı kanun halen yürürlüktedir. Kanunun başlığında (*Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu*), sekizinci ve dokuzuncu bölümlerin başlıklarında (“Köy Enstitüleri ve bu Enstitülerin köy okullarıyla ilgili işleri”, “Köy Enstitülerinde vazife görenlerin tayini, terfi, mükafatlandırma ve cezalandırma şekilleri”) ve altmış dördüncü maddesinde “Köy Enstitüsü” deyimini yaşamaktadır:

(...) Yardımlar sandık âzasına [Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı üyesine] aşağıda yazılı hallerde yapılır:

1- Vazifesi başında kazaya uğrayanların sakatlanmalarında veya ölümlerinde, (Bu hüküm köy enstitüsü talebesine de şâmilidir);

Madde, görev başında kaza geçiren sandık üyesinin sakatlanması veya ölmesi halinde yardım verilmesine ilişkindir. Fakat Enstitülerin kapanmasından sonra görev başında bir sandık üyesinden bahsedilemeyeceğinden madde yürürlükte olsa da etkin değildir. Bahsi geçen sandık, 5129 sayılı kanunun sekizinci maddesi ile yeniden düzenlenmişti. 6234 sayılı kanun ile sandığın adı ve içeriği değiştirilmişti. Son olarak 20 Kasım 1959 tarihinde kabul edilen ve *Resmi Gazete*’de 26 Kasım 1959’da yayınlanarak yürürlüğe giren 7381 sayılı *Köy Eğitimcileri ve Köy Sağlık Memurları Sosyal Yardım Sandığının İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı ile Birleştirilmesi Hakkında Kanun*’un dördüncü maddesi, 6234 sayılı kanunun altıncı maddesini yürürlükten kaldırınca “Köy Eğitimcileri ve Köy Sağlık Memurları Sosyal Yardım Sandığı” adlı sandık da hukuken ortadan kalktı.

1.3. 2/2138 (26. Dönem) ve 2/1470 (27. Dönem) Esas Numaralı Kanun Teklifi

Niğde Milletvekili Ömer Fethi Gürer’in Köy Enstitüsü sisteminin araştırılması üzerine bir enstitü kurulmasına ilişkin bir kanun teklifi bulunmaktadır. Teklif henüz kanunlaşmamıştır. Gürer’in TBMM’nin 26. döneminde ve 14 Şubat 2018 tarihinde Meclis Başkanlığına sunduğu 2/2138 esas numaralı *Köy Enstitüleri Sistemini Araştırma Enstitüsü Kurulmasına İlişkin Kanun Teklifi*, Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonuna havale edilmiştir. Meclisin 27. döneminde ve 7 Aralık 2018 tarihinde Gürer teklifini 2/1470 esas numarasıyla Meclis Başkanlığına tekrar sunmuş ve teklif yine aynı komisyonuna havale edilmiştir. On dört maddeden oluşan teklif kamu tüzel kişiliğini haiz, idari ve mali açıdan özerk, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkili, teklifte hüküm bulunmayan hallerde özel hukuk

hükümlerine tabi ve Ankara merkezli “Köy Enstitüleri Sistemini Araştırma Enstitüsü”nü kurmaktadır (md. 1/2). Birçok bilimsel faaliyetin görevler arasında sayıldığı (md. 3) teklife göre Enstitü başkanlık, yönetim kurulu ve danışma kurulundan oluşmaktadır (md. 4-8). Dokuz ve onuncu madde personel; on birinci madde gelirler, bütçe ve harcama hakkındadır.

2. Kanun Altı Düzeydeki Mevzuat

Kanun altı düzeyde “Köy Enstitüsü” tabiri bazı üniversitelerde kurulan araştırma merkezlerine ait yönetmeliklerde bulunmaktadır.

2.1. Gazi Üniversitesindeki Araştırma Merkezi

16 Haziran 2006’da *Resmi Gazete*’de yayınlanan ve yürürlüğe giren *Gazi Üniversitesi Hasan Ali Yücel Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği* ile diğer birincil amaçlar yanında “Köy Enstitüleri konusunda araştırmalar yapmak” amacıyla olan ilk merkez kurulmuştur (md. 5/1-d). Merkez, *Resmi Gazete*’de 20 Şubat 2014’te yayınlanan Gazi Üniversitesi Hasan Ali Yücel Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliğinin *Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik* gereğince sona ermiştir.

2.2. Dokuz Eylül Üniversitesindeki Araştırma Merkezi

Dokuz Eylül Üniversitesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği, 30 Aralık 2006 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. On altı maddeden oluşan yönetmelik, münhasıran Enstitüler hakkında araştırma yapılması için ilk kez bir merkez kurulmasını öngörmektedir. Merkezin amacı Enstitülerin felsefi yapısını, Anadolu’da yarattığı ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri ve sonuçları incelemektir (md. 5). Amacına uygun şekilde muhtelif bilimsel faaliyetler alanlarında (md. 6) varlık gösterecek olan merkezin bu faaliyetleri yürütmesi için müdürlük, yönetim kurulu, danışma kurulu ve çalışma grupları ihdas edilmiştir (md. 7-13). Başlıkta İsmail Hakkı Tonguç’un adı geçmekle birlikte merkezin amacı ve faaliyet alanlarında Tonguç’a dair bir ifade bulunmamaktadır.

Aynı merkez hakkındaki Dokuz Eylül Üniversitesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliğinde *Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, 14 Kasım 2012 tarihinde *Resmi Gazete*’de yayınlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Değişiklikle beraber merkez “araştırma ve uygulama merkezi” yerine “uygulama ve araştırma merkezi” haline gelmiştir (md. 1). Yönetim kurulu ve denetim kurulunun teşkilinde de değişiklik yapılmıştır (md. 2-3).

2.3. Süleyman Demirel Üniversitesi'ndeki Araştırma Merkezi

Münhasıran Enstitüler üzerine bilimsel araştırma yapmak üzere kurulan ikinci merkez, Süleyman Demirel Üniversitesi'ndedir. On beş maddelik *Süleyman Demirel Üniversitesi Köy Enstitüleri ve Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği*, 12 Haziran 2007'de *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki merkezden altı ay sonra kurulan merkezin amacı, eğitim alanında hizmet veren personelin ulusal ve uluslararası sertifika sahibi olmalarını sağlayarak, ulusal ve uluslararası nitelik ve rekabet gücünü geliştirmektir (md. 5/1). Bu amaçla Enstitüler üzerine araştırma yapmak dahil muhtelif alanlarda faaliyet göstermesi öngörülen (md. 5/2) merkezin organları müdür, yönetim kurulu, danışma kurulu, proje ve çalışma gruplarından müteşekkildir (md. 7-13).

4 Ağustos 2016 tarihinde *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe giren Süleyman Demirel Üniversitesi Köy Enstitüleri ve Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliğinde *Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, merkez müdür yardımcılığı (md. 2) ve yönetim kurulu (md. 3) hakkında değişiklik getirmiştir.

2.4. Marmara Üniversitesi'ndeki Araştırma Merkezi

Süleyman Demirel Üniversitesi'nden yaklaşık bir yıl sonra, 22 Nisan 2008'de *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe giren *Marmara Üniversitesi Köy Enstitüleri Araştırma Merkezi Yönetmeliği*, on altı maddeden oluşmaktadır. Merkezin amacı şunlardır (md. 5):

- (a) Türkiye'de köy enstitülerinin Anadolu'da yarattığı öğrenme ve eğitim modelini örnek almak, araştırma, inceleme ve uygulama yollarını ortaya koymak,
- (b) Köy enstitülerinin kuruluş felsefesini, ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerini ve sonuçlarını incelemek, kuruluş felsefesi çerçevesinde eğitim ve öğretim ilkelerinin günümüze uygulanabilmesi için gerekli çalışmaları yapmak.

Bu amaçla çeşitli alanlarda faaliyet yürütecek olan merkez (md. 6), müdür, yönetim kurulu, danışma kurulu, çalışma grupları ve uygulama birimlerinden oluşmaktadır (md. 7-13). Yönetmeliğe göre merkezin faaliyet alanları arasında “İsmail Hakkı Tonguç'un eğitim felsefesi ve öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini, çalışma yöntemini, düşünce biçimini ve eserlerini incelemek” de bulunmaktadır (md. 6/1-a). 22 Mart 2012 tarihinde *Resmi Gazete*'de yayınlanan ve yürürlüğe giren Marmara Üniversitesi Köy Enstitüleri Araştırma Merkezi Yönetmeliğinin *Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik*, Marmara Üniversitesi Köy Enstitüleri Araştırma Merkezini sona erdirmiştir. Bu nedenle Türkiye'deki üniversitelerde

özellikle Enstitüler üzerine araştırma yapan aktif iki adet araştırma merkezi bulunmaktadır.

3. Vakıf Senetleri ve Dernek Tüzükleri

Köy öğretmenleri tarafından 1950’li yıllarda kurulan derneklerde Enstitü mezunları aktif görev üstlenmiş olsalar da hususen Enstitüler için bir sivil toplum örgütlenmesi uzun yıllar boyunca görülmemiştir. Fakat yirminci yüzyılın sonlarından itibaren yaşayan Enstitü mezunlarının sayısı giderek azalırken vakıf ve dernekleşmenin hızlandığı söylenebilir. Halihazırda iki vakıf ve iki dernek aktif faaliyette bulunmaktadır.

3.1. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı

19 Aralık 1994 tarihinde tescil edilen senetle kurulan Ankara merkezli Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Enstitüleri konu edinen ilk vakıftır. Vakfın yirmi asıl, bir ek ve iki geçici maddeden oluşan senesinde gösterilen amaçları Enstitü sistemini incelemek ve belgelemek ile Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim sistemini incelemek ve gelişmesine katkıda bulunmaktır (md. 3). Vakfın bu amaçlar çerçevesindeki faaliyet alanları da aynı maddede ayrıntılı şekilde gösterilmiştir. Senette amacın gerçekleşmesi için vakfın yapabileceği hukuki tasarruflar (md. 4), mal varlığı (md. 5), gelirler (md. 6), gelirin tahsis ve sarf edileceği yerler (md. 7), yedek akçe (md. 8), genel kurul, yönetim kurulu ve denetim kurulundan oluşan organlar (md. 9-12), çalışma ücreti (md. 13), hesap dönemi (md. 14), bankalarla ilişki (md. 15), senette değişiklik (md. 16), tüzel kişilik (md. 17), vakfın sona ermesi (md. 18) ve kurucular (md. 19) düzenlenmektedir.

3.2. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği

Özel olarak Enstitüler için kurulan ilk dernektir. Aralık 2001 kuruluş tarihli ve İzmir merkezli Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneğinin yirmi altı maddelik tüzüğü, en son 7 Kasım 2011 tarihinde yenilenmiştir. Derneğin tüzükte gösterilen amaçları içinde özellikle Enstitülerle ilgili olanlar şunlardır: Enstitü mezun ve mensupları ile eğitimcilik mesleğine sahip olanlar arasında dayanışma sağlamak, Enstitüler hakkında bilimsel araştırma yapmak, Enstitü kampüslerini korumak (md. 2). Bu amaçlarla sürdürülecek çalışma konuları ve şekilleri (md. 3), kurucular (md. 4), üyelik (md. 5-7), merkez genel kurulu, merkez yönetim kurulu ve denetleme kurulundan müteşekkil organlar ve şubeler (md. 8-13), temsilcilikler (md. 14), bütçe (md. 15), gelir ve giderler (md. 16-18), defter tutma esas ve usulleri (md. 19), tüzükte değişiklik (md. 20), tasfiye işlemleri (md. 21), beyanname verme ve denetim (md. 22) ve borçlanma (md. 25) konuları tüzükte düzenlenmektedir.

3.3. Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği

Enstitüler hakkındaki ikinci dernek ilkinden bir buçuk yıl sonra, 23 Haziran 2003'te kurulmuştur. Yirmi altı maddelik tüzüğe göre İstanbul merkezli Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneğinin amaçlarından Enstitüleri doğrudan ilgilendiren amaçlar şunlardır (md. 2): Enstitü mensupları arasında dayanışma sağlamak ve Enstitülerle ilgili bilimsel ve popüler faaliyet yapmak. Amaca yönelik çalışma konuları ve şekilleri (md. 2), üyelik (md. 3-5), genel kurul, yönetim kurulu ve denetim kurulundan oluşan organlar (md. 6-11), gelirler (md. 12), defter tutma esasları (md. 13), gelir ve gider işlemleri (md. 14), beyanname verme ve denetim (md. 15-16), iç denetim (md. 17), borçlanma (md. 18), şubeler (md. 19-22), temsilcilikler (md. 23), tüzükte değişiklik (md. 24) ile fesih ve tasfiye işlemleri (md. 25) tüzükte düzenlenen konular arasındadır.

3.4. İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfı

Enstitüleri konu edinen en yeni sivil toplum kuruluşu, ilk vakıftan on yedi yıl sonra kurulan İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfıdır. 29 Mart 2011 tarihinde tescil edilen vakıf senedine göre vakfın başlıca amacı Tonguç'tan intikal eden belge, kitap, her türlü yazılı metin, fotoğraf, film ve ses kayıtları ve kişisel eşyanın korunması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesidir. Zira senette vurgulandığı üzere bu eşya, Tonguç'un kuruluşunda “önemli rol oynamış olduğu Köy Enstitüleri başta olmak üzere, tüm çalışmaların doğru değerlendirilmesi, yorumlanması ve anlaşılması için önemli bir başvuru kaynağıdır”. Vakfın bir amacı da Enstitüler hakkında “yapılan, yapılması planlanan çalışmaları izlemek, üretilen bilgi ve değerleri derlemek, incelemek, sonuçları paylaşmak”tır.

SONUÇ

Köy Enstitülerini Türk hukuk düzeninin bir parçası yapan norm 1940'ta yürürlüğe giren 3803 sayılı *Köy Enstitüleri Kanunu*'dur. 1942 yılında yürürlüğe giren 4274 sayılı kanunla idari yapısı güçlenen Enstitüler, 1947'den itibaren bir dizi kanunun konusu edilmiş ve 1954'te yürürlüğe giren 6234 sayılı kanunla sona ermiştir. 1969 yılına kadar 6234 sayılı kanunu ilgilendiren bazı kanunlar yürürlüğe girmiştir. Bunlar daha çok Enstitü mensuplarının çalışma hayatı ve mali durumlarıyla ilgilidir. “Köy Enstitüleri” deyimi yürürlükteki mevzuatta yer almakla beraber kanun düzeyindeki normlar etkin değildir. Yönetmelik düzeyindeki normlar ise Enstitüler hakkında bilimsel çalışmalar yapmakla görevli araştırma merkezlerinin birkaç kamu üniversitesi bünyesinde kurulmasına ilişkindir. Enstitüleri konu edinen güncel dernek tüzükleri ve vakıf senetleri de hukuki birer bilgi kaynağıdır.

KAYNAKÇA

- ABADAN, Y., Köy Enstitülerinden beklediklerimiz, *Cumhuriyet*, 7 Mayıs 1944.
- ABADAN, Y., Köylerimizin kalkınması, *Cumhuriyet*, 9 Temmuz 1944.
- AKANDERE, O. ve YILDIZ YILMAZ, N., 2017, Köy Enstitülerine alınacak talebe hakkında Maarif Vekaletince yayınlanan 18 Ağustos 1941 tarihli Genelge'nin esasları ve uygulanması, *Atatürk Dergisi*, 6 (2), 1-17.
- ALTUNYA, N., 2009, *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, İstanbul: Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği.
- ALTUNYA, N., 2014, Köy Enstitüleri sisteminde yönetim, *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 28-49.
- AYDOĞAN, M. (Ed.), 2000, *Köy Enstitüleri ile İlgili Yasalar*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- AYDOĞAN, M. ve ALTUNYA, N. (Eds.), 2005, *Köy Enstitüleri ile İlgili Yönetmelik ve Resmi Yazılar*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- AYDOĞAN, M. ve ATICI, E. (Eds.), 2010, *TBMM Bütçe Görüşmelerinde ve Şura Toplantılarında Köy Enstitüleri, 1937-1954: 60 Yıl Sonra Gün Işığına Çıkan Gerçekler*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- ÇAKMAK, F., 2007, Kuruluşundan kapatılışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde Köy Enstitülerine yönelik muhalefet, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15, 221-250.
- Danıştay 1. Daire Kararı, E.1949/31, K.1949/28, 8 Eylül 1949.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 30 Aralık 2006.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Köy Enstitüleri ve İsmail Hakkı Tonguç Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 14 Kasım 2012.
- ECEVİT, F., *Köy Enstitüleri Kanunu* ve kültür inşacılığı, *Ulus*, 26 Nisan 1940.
- ERİŞİRGİL, M.E., İlk öğretim hakkında yeni bir kanun, *İlköğretim*, 15 Ocak - 1 Şubat 1943.

- ERTUĞ, H.R., *Köy Enstitüleri Kanununun neşri münasebetiyle, İlköğretim*, 13 Mayıs 1940.
- ERTUĞ, H.R., 1940, *Köy Enstitüleri Kanunu münasebetile, Siyasi İlimler Mecmuası*, 110, 77-81.
- ERTUĞRUL, K., 2010, *TBMM'deki Yansımalarına Göre Köy Enstitüleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Gazi Üniversitesi Hasan Ali Yücel Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 16 Haziran 2006.
- Gazi Üniversitesi Hasan Ali Yücel Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 20 Şubat 2014.
- GÜRER, Ö.F., *Köy Enstitüleri Sistemini Araştırma Enstitüsü Kurulmasına İlişkin Kanun Teklifi*, TBMM Başkanlığı Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu E.2/2138 (26. Dönem) ve E.2/1470 (27. Dönem), 7 Aralık 2018.
- HAFIZOĞULLARI, Z., 2008, Köy Enstitüleri hakkında bir düşünce, D. Ateş ve A. Bulur (Eds.), *Prof. Dr. Turgut Akıntürk'e Armağan*, İstanbul: Beta, 137-145.
- İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfı Senedi*, <http://www.tongucvakfi.org.tr/vak305f-senedi.html> [Erişim Tarihi: 31 Temmuz 2019], Tescil Tarihi: 29 Mart 2011.
- Köy Eğitim Kurullarıyla İlk Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun, *Resmi Gazete*, 14 Temmuz 1939.
- Köy Enstitüleri Kanunu *Layihası*, 1940, İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Köy Enstitüleri Kanunu: *Kanunun Büyük Millet Meclisince 17-IV-1940 Tarihinde Tedkik ve Kabulüne Aid Müzakere Zabıtları ve Kanunu Tedkik Eden Encümen Mazbataları ile Birlikte*, 1940, Ankara: Maarif Vekaleti.
- Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği Tüzüğü, http://koyenstituleriegitim.org/?page_id=42 [Erişim Tarihi: 31 Temmuz 2019], 23 Haziran 2003.
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Senedi, <http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr/?Syf=5&Id=5651> [Erişim Tarihi: 31 Temmuz 2019], Tescil Tarihi: 19 Aralık 1994.
- Köy Enstitüleri yasası Meclis'te nasıl kabul edildi: Görüşme tutanakları özeti, 1998, *Öğretmen Dünyası*, 220, 23-30.
- Köy Enstitüleri Yönetmeliği*, 1947, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu ve Müzakereleri: *Bu Kanunun Encümen Mazbatalarıyla Büyük Millet Meclisinde 3/VI/1942 Tarihleri Arasında, Tetkik ve Kabulüne Ait Müzakere Zabıtları*, 1943, Ankara: Maarif Vekilliği.
- KÜÇÜKA, N.A., *Köy Enstitüleri Kanunu* münasebetiyle, *Ulus*, 19 Nisan 1940.
- Marmara Üniversitesi Köy Enstitüleri Araştırma Merkezi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 22 Nisan 2008.
- Marmara Üniversitesi Köy Enstitüleri Araştırma Merkezi Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 22 Mart 2012.
- ÖYMEN, H.R., 1957, Köy Enstitüsü mezunlarının hakları, *Eğitim Hareketleri*, 25, 36-39.
- ÖZER, A., *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu* münasebetiyle, *İlköğretim*, 1 Ocak 1943.
- SAYMEN, F.H., 1944, Köy Enstitüleri, *Biz ve Dünya*, 7, 15.
- SERTEL, S.Z., *Köy Enstitüleri Kanunu*, *Tan*, 20 Nisan 1940.
- SUNGU, İ., Türk maarif tarihinde hamleli bir inkılap: Yeni ilk öğretim kanunu, *İlköğretim*, 15 Ocak - 1 Şubat 1943.
- Süleyman Demirel Üniversitesi Köy Enstitüleri ve Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 12 Haziran 2007.
- Süleyman Demirel Üniversitesi Köy Enstitüleri ve Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, *Resmi Gazete*, 4 Ağustos 2016.
- TONGUÇ, İ.H., 1943, Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu *İzahnamesi*, Ankara: Maarif Vekilliği.
- TUNER, H., 1954, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ücret ve vazifeleri bakımından geçirmiş oldukları safahatla fiili askerlik hizmetlerini ifaları sırasında maaş, ücret ve terfileri bakımından tabi tutulacakları hükümler, *İlk Öğretim*, 370, 10-11 ve 14.
- TÜMER, R., 4274 sayılı kanuna göre okullara arazi sağlama işleri, *İlköğretim*, 1-15 Eylül 1944.
- TÜRKMEN, İ., 2010, TBMM zabıt cerideleri ışığında Köy Enstitüleri'nin kapatılış sürecine dair bir değerlendirme, H. Biçicioğlu, B. Gürsoy ve H. Hancı (Eds.), *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 14-17 Nisan 2010, İstanbul: Kastamonu Üniversitesi, 752-774.

- UĞURLU, M., 2010, Köy Enstitüsü yerleşkelerinin bugüne dönüşümlerine örnek olay: Göl Köy Enstitüsü ve hukuk süreci, H. Biçicioğlu, B. Gürsoy ve H. Hancı (Eds.), *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 14-17 Nisan 2010, İstanbul: Kastamonu Üniversitesi, 192-207.
- YALÇIN, G., 2009, Köy Enstitüleri'nin kuruluşuna ilişkin yasal düzenlemeler ve uygulamalar, Ö.L. Değirmenci (Ed.), *Eğitim İşığında Köy Enstitüleri Sempozyumu*, İzmir, 16 Nisan 2009, İzmir: Ege Öğretim Elemanları Derneği, 57-71.
- Yargıtay İçtihadı Birleştirme Kurulu Kararı, , E.1959/5, K.1959/16, 23 Şubat 1959.
- Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Tüzüğü*, <https://www.ykked.org.tr/index.php/kurumsal/dernek-tuzugu> [Erişim Tarihi: 31 Temmuz 2019], Aralık 2001.
- YETKİN, Ç., 1987, 4753 sayılı *Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu* açısından Köy Enstitüleri, *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (1-2), 561-574.
- YILMAZ, M.S., 2010, TBMM zabıt ceridelerine göre Köy Enstitülerinin kuruluş süreci, H. Biçicioğlu, B. Gürsoy ve H. Hancı (Eds.), *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 14-17 Nisan 2010, İstanbul: Kastamonu Üniversitesi, 225-250.

EKLER

Ek 1. Köy Enstitülerinin Zikredildiği Kanunlar ve Bakanlar Kurulu Kararları

Kabul Tarihi ve No	Adı	Resmî Gazete Tarih ve No
17.04.1940; 3803	<i>Köy Enstitüleri Kanunu</i>	22.05.1940; 4491
19.06.1942; 4274	<i>Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu</i>	25.06.1942; 5141
09.07.1943; 4459	<i>Köy Ebeleri ve Köy Sağlık Memurları Teşkilatı Yapılmasına ve 3017 Numaralı Sıhhat ve İctimai Muavenet Vekaleti Teşkilat ve Memurin Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun</i>	16.07.1943; 5457
19.02.1947; 5012	<i>Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanununun 25 inci Maddesinin Birinci Fıkrasında Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun</i>	24.02.1947; 6540
18.06.1947; 5117	<i>Köy Enstitüleri Kanununa Ek Kanun</i>	26.06.1947; 6642
04.09.1947; 5129	<i>Köy Enstitüsü Mezunlarının Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek Kanun</i>	10.09.1947; 6703
27.07.1948; 3/7869	<i>Köy Enstitüsü Mezunlarının Çalışacakları Köylerdeki Okul ve Evlerin Yapımında 5210 Sayılı Kanunun 5, 6, 7 nci Maddelerine Göre Çalışma Mükellefiyetinin Uygulanmasına Dair Olan İlişik Esasların Onanması</i>	23.08.1948; 6989
27.07.1948; 3/7869	<i>Köy Enstitüsü Mezunlarının Çalışacakları Köylerdeki Okul ve Evlerin Yapımında 5210 Sayılı Kanunun 5, 6, 7 nci Maddelerine Göre Çalışma Mükellefiyetinin Uygulanmasına Dair Olan İlişik Esasların Onanması</i>	16.09.1948; 7009
14.03.1949; 5352	<i>Köy Enstitüleri Kanununun 9 uncu Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun</i>	18.03.1949; 7159
26.12.1949; 5479	<i>Köy Enstitüsü Mezunu Öğretmenlerle Köy Sağlık Memurlarının Geçimlerini Düzenlemek Üzere 3803, 4274 ve 4459 Sayılı Kanunlara Ek 5129 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun</i>	02.01.1950; 7395
16.02.1950; 5541	<i>Köy Enstitüleri Kanununun 3 üncü Maddesinin Birinci Fıkrasının Değiştirilmesi Hakkında Kanun</i>	18.02.1950; 7436
24.03.1950; 5657	<i>Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilatına Dair Olan Kanuna Bir Madde Eklennesi Hakkında Kanun</i>	31.03.1950; 7471
02.05.1952; 5922	<i>3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanununun 5 inci Maddesinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Geçici Bir Madde Eklennesi Hakkında Kanun</i>	07.05.1952; 8103
16.06.1952; 5955	<i>Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatına Ait 4274 Sayılı Kanunun 13 üncü Maddesinin Değiştirilmesine ve Aynı Kanunun 15 inci Maddesinin 2 nci Fıkrasının Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Kanun</i>	23.06.1952; 8142
27.01.1954; 6234	<i>Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun</i>	04.02.1954; 8625
10.02.1954; 6245	<i>Harcırah Kanunu</i>	18.02.1954; 8637
25.01.1957; 6888	<i>Köy Enstitüleriyle İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki 6234 Sayılı Kanuna Ek Kanun</i>	02.02.1957; 9525
19.04.1957; 6951	<i>Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesine Dair 6234 Sayılı Kanunun Muvakkat Birinci Maddesine İki Fıkra İlavesi Hakkında Kanun</i>	26.04.1957; 9595
07.01.1964; 371	<i>Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanunun 5 inci Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun</i>	16.01.1964; 11608
10.01.1969; 1079	<i>6234 Sayılı Köy Enstitüleri ile İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanunun 2 nci Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun</i>	18.01.1969; 13104

KÖY ENSTİTÜLERİNİN YARATTIĞI YENİ AYDIN TİPOLOJİSİ VE MAHMUT MAKAL

*Günseli GÜMÜŞEL **

*“Birleşeceğiz,
Karanlığı yıkacak ellerimiz
Dünya kuş ve insan cenneti
Kendi göbeğimizi
Kendimiz keseceğiz
Başka yol yok!”*

Mehmet BAŞARAN

Köy Enstitüleri’nin kuruluşu bir atılımdır. Silahlarla yapılan Ulusal Kurtuluş Savaşı bitip de yeni bir devlet, Genç Cumhuriyet kurulduğunda sıra, savaşın silahlarla değil çağdaş bilginin ve akla dayalı eğitimle yapıldığı Ulusal Kurtuluş Savaşı’na gelmiştir. Bir eğitim seferberliği olarak tanımlayabileceğimiz Köy Enstitüleri buradan doğmuştur.

1941 yılında Türkiye’de yapılan araştırmalarda köylerde yaşayan öğrenim çağındaki çocukların %78’inin okuma yazma bilmediği anlaşıldı. Bu sorunun çözümü Hasan Ali Yücel’den geldi ve planlı, modern okullar olan Köy Enstitüleri’nin kurulması için harekete geçildi. Enstitülerin başına geçirilen İsmail Hakkı Tonguç’la birlikte Akçadağ, Aksu, Akpınar, Arifiye, Beşikdüzü, Cilavuz, Çifteler, Dicle, Düziçi, Gökçöy, Gönen, Hasanoğlu, İvriz, Kepirtepe, Kızılçullu, Ortaklar, Pamukpınar, Pazarören, Pulur ve Savaştepe’de ilk enstitüler açıldı. Bu enstitülerin öğretmen ihtiyacını karşılamak içinse 1942-1943 Eğitim ve Öğretim Yılı’nda Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü eğitime başladı.

19 Haziran 1942 tarihli ve 4274 sayılı kanunda Köy Enstitüleri’nde görev yapan öğretmenlerin sorumlulukları belirlenmişti. Bu görevler okulla

* Dr. Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, e-posta: gunseli.gumusel@atilim.edu.tr

ve köy halkını yetiştirmekle ilgili işler olarak ikiye ayrılmıştı. Öğretmen, köy okulunun yapılışında çalışmak zorundaydı. Ayrıca dersler ve kurslarla öğrencileri ve yetişkinleri yetiştirecekti. Bunun yanı sıra köyde duvarcılığı, demirciliği, hayvancılığı, konserveçiliği, şarapçılığı, bahçeciliği öğretecekti. Enstitü çıkışlı öğretmenlerin zorunlu görev süreleri 20 yıldı.

Bu yeni eğitim kurumlarında diğer eğitim yuvalarında görülmeyen bir uygulama yapıldı: “serbest okuma saatleri.” Öğrencilerden ellerinin altında hep bir ders dışı kitap bulundurmaları istendi. Öğrenciler yerli ve yabancı klasikleri okudular, anladılar ve özet çıkardılar. Amaç okunan metnin üzerinde düşünceleri ve tartışmalarıydı.

İsmail Hakkı Tonguç, *“aydınları serbest okuma alışkanlığı kazanmayan toplumlarda fikir hayatı canlanamaz, toplumun en önemli işleri kanılarını saklayan, esen rüzgâra göre fikir değiştiren kişilerin elinde kalır. Bu gibileri asla adam olmazlar”* diyerek, bu eğitim kurumlarının ve buralarda yetişecek aydın insan tipolojisinin ilk ipuçlarını ortaya koymuştur. Tonguç, bu tür fikirlerini, kendisine rehber edindiği Atatürk’ten beslemiştir.

Enstitülerde Cumhuriyet’in verimli, çağdaş ve çalışkan aydını yetiştirilecekti. Anadolu’daki insanların gücü ortaya çıkarılacak, akılları özgürleştirilecek ve köylüler toplumun ezilen, güçsüz kesimi olmaktan kurtarılacaklardı.

Atatürk’ün aydını köylüyü ve kentliyi birbirine yaklaştırmakta ulusal ve çağdaş bir eğitimin tüm yurt düzeyine yayılmasının önemini iyi bilirdi. Atatürk’ün aydını halkçıydı. Köylüye ve kentliye verilen eğitim yaratıcı, akılcı, düşünsel, ahlaksal ve estetik olmalıydı. “Millet olma, insan olma davası”na ivme kazandırmalıydı.

UNESCO tarafından, geri kalmış ülkelere örnek alınması gereken model olarak tavsiye edilen Köy Enstitüsü’nün öğretmenleri köye ve köylülere yararlı olabilmek, görevlerini layıkıyla yerine getirmek için uğraşıp didinmişlerdi. Aralarında gerçekten başarılı olanlar çıktığı gibi, üstlerine düşen sorumlulukları taşıyamayanlar da olmuştu.

Oysa yetiştirilmek istenen aydın tipi, Mustafa Kemal Atatürk’ün öncülüğünü yaptığı Ulusal Kurtuluş Savaşı’nın kazanılmasıyla kurulan Cumhuriyeti sonsuza dek yaşatmalıydı. Yapılacak büyük bir eğitim seferberliğiyle kendi kendini ayakta tutacak kuşaklar yetiştirilmeliydi. Özellikle yoksul köy çocukları geleceğin önemli bir değeri olarak yaratılmalıydı.

Kısacası, Cumhuriyet’in verimli, çalışkan, halkla bütünleşmiş, ülke sorunlarını değerlendirebilen ve onları çözmek için seferber olabilen yeni bir insan tipine ihtiyacı vardı.

Devrimin bir an önce Anadolu'daki genç aydınlara kendisini benimsetmesi ve kendi kuşağını hızlıca yetiştirmesi gerekiyordu. Çünkü hiçbir yenilik hareketi kadrosuz yürütülemezdi ve yeni aydın kadroları yaratma görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na aitti. Bütün bu işlerse, *"hurafeyi bilmeyen, talihini kadere bağlamayan, dinsel inançlardan ümit beklemeyen; buna karşılık iradesine ve iş yapma gücüne güvenen, hiçbir hareketinde ve düşüncesinde darlaşmayan, iyi fikir nereden gelirse gelsin onu saygıyla karşılayan, göğsünün altında her zaman vicdan denilen bir Allah taşıyan laik yurttaşlarla"* yapılabilirdi.

Erken Cumhuriyet Dönemi Rönesansı ile halk kültürü yani köylülük arasındaki ilişki Milli Eğitim Bakanlığı'nın Köy Enstitüleri ile somut şekilde kurulmaya çalışılacaktı.

Bu görevi üstelenecek aydın tipi de bağınazlıktan uzak, kişisel çıkar gözetmeyen, sevgiyle donanmış olmalıydı. Düşüncelere saygılı; irdelemeyi, tartışmayı, değerlendirmeyi, paylaşmayı bilen ve insanlara anlayışla yönelen bir insan olmalıydı. Bilgi ile donanmalı ama diplomasıyla halktan kendisini üstün görmemeliydi. Tüm bunlar için de laik, ulusal, çağdaş, yaratıcı bir eğitim döngüsü ve yurtseverlik şarttı. Türk Devrimi ve devrimin yeni hayat değerleri yaşatılmalıydı.

Oysa çilekeş Anadolu köylüsünün çocukları uygarlığın sunabileceği her türlü nimetten uzak kalmışlardı ve bazı köylerde henüz okul bile yoktu. Tonguç durumun vahametini ve aydınlara düşen vazifeyi şu sözlerle dile getirir:

"Bilgisiz insan 'gerilikten ve uyuşukluktan ayrılmak istemiyor' diye onun dünya anlayışına mı katılacağız? Aydınlardan, kendi çocuğunun cahil kalmasına dayanabilen, razı olan bir kişi çıkar mı? Milletın çocuklarını okutmaya sıra gelince niçin aynı heyecanı ve titizliği göstermiyorsunuz?"

Anadolu okumalıydı!

Okuyan Anadolu öğrenecek, öğrendiğini kendi çevresine uygulayacak, uygarlığı ayağına getirecekti. Uygur Anadolu kendi aydınlarını yaratacaktı. Yeni bir ulusal kültüre katkı sağlayacaktı.

Ancak bu amaçları ve iyi niyetli girişimleri küçümseyen, gelecekte giderek burjuvalaştığı görülecek bir "okumuş" kesim vardı ve şu sözleri söylemekten çekinmiyorlardı:

"Bütün köylüleri okutmak fikri güzel fikir, ama sonra toprakları kim ekecek? Koyunları kim güdecek?"

“Daha şehir çocuklarını doğru dürüst okutamıyoruz, kalkmış köylüleri okutmaya... İnsanın yorganına göre bacağını uzatmak; para yok, öğretmen yok, kitap yok; binlerce çocuğu toplayıp yarım yamalak yetiştirmenin manası var mı?”

“Bence bu iş böyle olmaz. Milletin parasını böyle fantazilere harcamaya hakkımız yok. Önce köylümüzü sefaletten, hastalıklardan kurtarmak gerek.”

“Köylü çocuklarını şımartıyoruz. Enstitüde okuduk diye çalımlarından geçilmiyor. Göreceksiniz sonunda bunlar bize kafa tutacaklar. Besle kargayı, oysun gözünü!”

“Bunlar Shakespeare’in, Goethe’nin, Gogol’un, Balzac’ın eserlerini okuyorlarmış. Güler misin, ağlar mısın? Bu eserleri biz bile okuyup anlayamıyoruz.”

“Kendim görmesem inanmazdım. Ankara Halkevi’nde, Hasanoğlu Köy Enstitüsü öğrencileri Faust’u görmeye gelmişlerdi. İlkın asker zannettim. Kaba kaba elbiseler, kapkara yüzler, korkunç bir ter kokusu. Bir facia. Bunlar öğretmen olacak da...”

Meseleye böylesine uzaktan ve dışardan bakan, “oturdıkları yerden meçhul ülkelere hükmeden sultanlar gibi konuşan” okuryazar olmuş ama aydın olamamış insanlardan “iğrenen” biri vardı:

“Aydın kelimesinden tiksindir oldum ben. Duyunca aklıma bir pısırtıklar yığını geliyor. Aka kara diyen, oturduğu, çimlendiği köşeye göre şekil alan, görüş değiştirenlerden öyle iğreniyorum ki. Onlar kim, “aydın”lık kim? Memlekette başlanmış iyi hareketleri çıkarsız savunacak kadar dayanıklı bir aydınlar topluluğuna sahip olsaydık, şimdiye dek sakız edip çiğnediğimiz çağdaş uygarlık katına çıkmamıza bir iki basamağımız kalırdı. Hele bir de yazar- aydınlar var. Hep tanınmak için çırpınır zavallılar. Birbirleriyle tanışır ve birbirlerini överler.”

Bu sözlerin sahibi “halkı avucunun içi kadar bilen ve halktan kendine bir kötülük geleceğine inanmayan Ata”sına “haklıymış” diyen; aldığı eğitime göre ülkü yolunda çalışan öğretmen yazar Mahmut Makal’dır. Onun yolunu ıştan Mustafa Kemal Atatürk’ün de elbette bir aydın eleştirisi vardı:

“Münevver sınıfla halkın zihniyet ve hedefi arasında tabii bir intibak olmak lazımdır. Yani sınıf-ı münevverin halka telkin edeceği mefkûreler, halkın ruh ve vicdanından alınmış olmalı(dır). Hâlbuki bizde böyle mi olmuştur? O münevverlerin

telkinleri, milletimizin umk-ı ruhundan alınmış mefkûreler midir?

Şüphesiz hayır. Münevverlerimiz içinde çok iyi düşünenler vardır. Fakat umumiyet itibarıyla şu hatamız da vardır ki tetkikat ve tettebbuatımıza zemin olarak ale'l-ekser kendi memleketimizi, kendi tarihimizi, kendi an'anelerimizi, kendi hususiyetlerimizi ve ihtiyaçlarımızı almayız. Münevverlerimiz belki bütün cihanı, bütün diğer milletleri tanır, lakin kendimizi bilmeyiz."

Mahmut Makal'ın *Bozkırdaki Kıvılcım* kitabının önsözünde Cumhuriyet Gazetesi'nden Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun da analiz ettiği üzere, Türk aydınları memleket meselelerini kendi öz meseleleri gibi benimsemeyi başaramamışlardı. Köy kalkınmasının en belli başlı meselelerden biri olduğunun milletçe de kavranamamış olması Köy Enstitüleri'nin ahlaksal nedenler gösterilerek kapatılmasıyla ortaya çıkacaktı.

Köy kalkınmasının önemini kavrayan ve yüklendiği misyonun bilinciyle, bir aydınlanma destanı yazma niyetiyle yola çıkan Köy Enstitüleri'nde öğretmenlik yapan ulu çınarlardan birisi, Mahmut Makal, 1930'da Aksaray'ın Demirci köyünde yoksul bir ailenin evladı olarak dünyaya geldi. İlköğretimi burada okudu. 1942'de okulu bitirip 1943 yılının Ocak ayında İvriz Köy Enstitüsü'ne girebilmek için 3 arkadaşıyla yola çıktı. 20 kişinin girdiği sınavı kazanabilen 7 kişiden birisi de Makal'dı ve 23 Mart 1943'te enstitüye kaydını yaptırdı.

İlerde kendisinininki gibi fikirlere ve deneyimlere sahip, Aksu Köy Enstitüsü mezunu Naciye Hanım'la evlenecek olan Mahmut Makal, diğer çoğu enstitülüden farklı olarak erken yaşta edebiyata ilgisiyle ünlenmiştir ve bütün enstitülere pozitif referans olarak geri dönmüştür. Özellikle *Varlık* dergisinde çıkan köy notları çok ilgi çekmişti ve aynı dergide 1948'den itibaren *Bir Köy Öğretmeninin Notları* düzenli olarak yayınlanınca Makal azımsanamayacak bir şöhrete kavuştu.

1950 yılının Ocak ayında *Bizim Köy* adlı kitabı yayınlanınca gösterilen ilgiyle edebiyatta kendisine önemli bir yer açsa da, aynı yılın Mart ayında jandarmalar, o sırada Niğde'nin Aksaray ilçesinin Çardak Köyü'nde öğretmenlik yapmakta olan Makal'ı derdest edip savcılığa götürdüler. Suçu, *Bizim Köy* kitabında Komünizm propagandası yapmaktı!

Tutuklandı. Ama kitap büyük ilgi görmeye devam etti.

Seçimler yaklaşıyordu. Demokrat Parti 1950 seçim kampanyasında Makal'ın kitabını CHP'nin ülkeyi iyi yönetememesinin ve köylere hizmet

götürememesinin bir delili saydı ve mitinglerde kitaptan bölümler okudu. CHP ise yazılanların doğru olmadığını ispat etmeye çalıştı.

CHP, seçim öncesi ters bir etki yaratmasını istemediğinden, o sıralarda 20 yaşında olan ve kendi anlatımıyla *“iyi kurmadıklarından olacak, zembereği gevşediği için dilini tutamayıp”* hapse düşen Ahmet Makal’ı serbest bıraktı.

Makal, cezaevine gönderilme sebebini şu sözlerle açıklar:

“Halkı, ülkeyi sevmediklerinden, onun sorunlarını bilmediklerinden. Halkın sorunlarını çözme yolunda bir şey yapamamalarından. Yapmak isteyenleri cezalandırarak ayakta kalacaklarını sanmalarından. Yani, okur-yazar olmadıklarından, cehaletlerinden...”

Artık iktidar DP’ye geçmişti ve yönetim kendisinden rahatsız oluyordu. Şimdi de DP köylerin ve köylülerin Makal’ın 1966 yılında Uluslararası Eğitim Bilim ve Kültür Kurulu UNESCO’nun Dünya Kültürüne Hizmet Ödülü’nü alacak olan *Bizim Köy* kitabında anlattığı gibi yoksul ve sefil olmadığını savunuyordu.

27 Mayıs sonrasında da Makal’a bakış değişmeyince kendisi 1965 seçimlerinde Türkiye İşçi Partisi’nin İstanbul milletvekili adayı oldu ancak seçilemedi.

Nihayet 1968’de ise MEB’den istifa ederek memuriyet hayatına son verdi.

İstifasını ANT Dergisi’ne, 12 Kasım 1968 tarihinde verdiği röportajda şöyle anlattı:

“Bir telgraf çektim bakanlığa. ‘Bütün bir yıl uydurma sorularla uğraştırılıp sonunda maaşımın neredeyse tamamını ceza olarak kesme yoluna gidilmesi ayrıca terfiimin önlenmesi ve altı ay kıdem indirme cezası verilmesi, bununla da yetinilmiyerek yazdığım yazılardan dolayı bir sürü cezanın verilmesi, bütün varlığımla yirmi yılımı verdiğim öğretmenlik mesleğimde artık yerimin kalmadığını gösterir. Tüm teşkilatınızla benimle uğraşmaktan kurtulup biraz da eğitim işleriyle uğraşmanız için istifa ediyorum’ dedim.”

Devam ettiği yazarlık hayatı boyunca *“her zaman, mutlulukla mayalanmış bir tedirginlik içinde”* olduğunu sık sık dile getirdi. Aklında hep Finlandiya’yı çorak topraklar üstünde beyaz zambaklar ülkesi yapanlar vardı.

“Köycülük” oynayanlara ise bir halk ozanının dizeleriyle cevap verdi:

*“Gölgeden bakmakla dallar eğilmez,
Karşıdan karşıya güzel sevilmez.”*

Halka kulak verilmeliydi.

Elbette Mahmut Makal’dan önce de Anadolu köylerinin ve köylüsünün yoksulluğu anlatılmıştı ancak Makal bu anlamda bir işaret fişeğiydi çünkü kimsenin anlattıkları böylesine yankı uyandırmamıştı. Kimse de bu nedenle hapsi boylamamıştı.

Makal, köyü dışardan anlatan, kurgulayan bir yazar değildi. Hep “biz” diyordu yazılarında, kendi tabiriyle *“köylü bitliyse yazarı da bitliydi”*.

Makal’ın yazılarında çoğulcu gücün ateşi vardı. Yazıları halk yığınları için yakılmış birer ateş gibiydi.

Makal, yazılarında halk kültürünün gülmeceye dayalı yıkıcı gücünü kullanmıştı.

“Köylü tezeğini yakmasın da, günahını mı yaksın?” diye sormuştu mesela.

Ya da okullarda kullanılan alfabede *“baba bana bal al”* yazdığını söylemiş ve şu gerçeğe dikkat çekmişti:

“Sınıftaki elli altı çocuktan yalnızca birisi bal yemiştir!”

Makal, halk kültürünün örnekleriyle de çıkıverir yazın alanına: *“Hükümetin ettiği hayır, ürüttüğü kurbağaya değmeyecek”* der. Köydeki evde, karın içinde ısınmaya çalıştıkları ocaklar için: *“önün kavurga kavursun, arkan harman savursun”* benzetmesini yapar. Aksaray köylüsü için *“öküzle eşeği yan yana koşar, bu işe öküz de eşek de şaşar”* der.

“Baş kalkmayınca kış kalkmaz” tespitinde bulunur.

Dönemin yetkili isimleri, yazılarından dolayı Makal’ı zaman zaman makama çağırarak nasihat ederlerdi:

*“Mahmut Bey, bu yazılardan kaçır lira alıyorsunuz?
‘Köylerde eğitim işi çıkmazda’ gibi konuları bırakıp güzel
güzel edebi yazılar yazın. Biz sizi tatmin edelim.”*

Hatta köylüler bile ona: *“Okudun, artık her şeyi biliyorsun. Bundan sonra vali olmaya çalış. Bizim gibi köylüler arasında vaktini boş yere harcamakla eline ne geçecek?”* diye sormuşlardı. Ancak Makal bu yolu bilerek seçmişti ve dönmeye niyeti yoktu.

Yaşadığı tüm olumsuzluklara rağmen Mahmut Makal düşündüklerinden ve yazıya geçirdiklerinden ve kendi tabiriyle *“doğru bildiğini söylemekten, cehalete ve yoksulluğa karşı savaşımdan”* geriye bir

adım bile atmaz. Ona göre, öğrenmeye ve öğrendiklerinizi başkalarına da öğretmeye dair bir istek varsa bu bir umut ışığıdır ve hiçbir zorluk bu ışığı söndüremez. Makal kendini mesleği konusunda hem başarılı hem de başarısız bulur ve yazdıklarının tamamını ilginç, abartısız ve yaşanmışların öyküsü olarak tanımlar.

İnsanın gelişmesi için “özdeksel gelişme”yi tek başına yeterli görmez. Halktan kaçılmaması, köylüden korkulmaması gerektiğini tekrar eder.

Köy Enstitüsü edebiyatçılığında Makal’la birlikte söylem biçimi nitelik değişir. Diyaloglar bollaşır, köylü içsesine ve insan içselliğine ulaşmaya çalışılır. Onlara kendi duygu diliyle, kendisi olma bilinciyle seslenilmektedir.

Makal’la halk kültürü yeniden doğarak bir üst kültüre taşınır. Gülmece öğeleri edebiyatta önemli yer tutmaya başlar. Halk dilinin uzunca süre hor görüldüğünü savunan yazar, halkın dilinin üzerine okumuşlarca (aydınlarca değil) yapay bir dil yaratıldığını düşünür. Türkçe dilinin zenginliğinin ise Köy Enstitüsü yazarlarca ortaya çıkarıldığı kanaatindedir.

Özetle, Mahmut Makal Türkiye Cumhuriyeti’nin kültürüne hizmet etmiş, dünyayı iyiye götürmeye çabalamış gerçek bir aydın, mezun bir Köy Enstitüsü öğrencisi ve aynı zamanda öğretmenidir.

Sonuçta, Makal’ın edebiyattaki başarısı şans eseri yakalanmış bir dalga değildir. Türk köyünün salt gerçeğini duygusal yaklaşımlardan sıyrıp sarsıcı bir dille ve özentisiz yazarken, içli üslubunu kullanmaktan da geri kalmamıştır. Sanki birdenbire bir perdeyi kaldırmış ve daha güzel elbiselerle donatmak için Anadolu’yu herkesin gözü önünde çırılçıplak bırakmıştır.

Köyle ve köylüyle ilgili hastalıkların teşhisini koymakla kalmamış, detaylı bir tanıyla yetkililere bir yol haritası çizmiştir. Dünyanın en saygın kuruluşlarından UNESCO tarafından takdir edilen, yabancı ülkelerde ün kazanan ve kitapları birçok dile çevrilen Mahmut Makal’a maalesef kendi ülkesinde aynı değerin verildiğini iddia etmek zordur. Ancak Makal’ın tarih sayfalarındaki yeri, onun bir kuşağın zaferini kazanmış olduğunun en büyük göstergesidir.

KAYNAKÇA

- Ahmet Özgür Türen, *Köy Enstitüleri Dosyası Türk Rönesansı, Destek Yayınları, İstanbul, 2019.*
- Alper Akçam, *Batı Rönesansında Rabelais Türk Edebiyatında Köy Enstitülüler, Yeniden İmece, Yıl: 14, Sayı: 54, s. 70-79.*
- A. M. C. Şengör, Hasan Ali Yücel ve Türk Aydınlanmasının Metabilimsel Temelleri, Yükseköğretim Kurulu Matbaası, Ankara, 1998.
- Ceyhun Atuf Kansu, Tonguç'un Kitapları Bir Deneme, -, Ankara, 2019.
- Emine Öztürk, Cumhuriyet Dönemi Aydın Kimliği ve Köy Enstitüleri, Gece Kitaplığı, Ankara, 2017.
- Engin Tonguç, Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç, Ant Yayınları, İstanbul, 1970.
- Galip Akın, Tonguç'un Kır Çiçekleri, Güldikeni Yayınları, Ankara, 1998.
- Köy Enstitüleri ve Öğretmen Yetiştirme Panel Tartışmaları, 26 Nisan 2002-21 Mayıs 2004, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:195, Ankara, 2004.*
- Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu, 14-17 Nisan 2010, İstanbul, 2010.*
- Mahmut Makal, Bizim Köy, Varlık Yayınları, İstanbul, 1950.
- Mahmut Makal, Bozkırdaki Kıvılcım, Başak Basın Yayın, Ankara, 1992.
- Mahmut Makal, Bu Ne Biçim Ülke?, Öncü Kitabevi, İstanbul, 1968.
- Mahmut Makal, Faust'un Dediği, Görkem Yayınları, İstanbul, 1990.
- Mahmut Makal, Köy Enstitüleri ve Ötesi, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1990.
- Mahmut Makal, Köy Enstitüleri ya da Deli Memedin Öyküsü, Güldikeni Yayınları, Ankara, 2001.
- Mahmut Makal, Yer Altında Bir Anadolu, May Yayınları, İstanbul, 1971.
- Mahmut Makal, Zulum Makinesi, Başak Yayınları, Ankara, 1987.
- Mustafa Aydoğan, Gazetelerde Köy Enstitüleri (1987-2011), Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2012.
- Niyazi Altunya, Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış, Başarı Yayınları, İstanbul, 2005.
- Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 1997.
- Remzi Demir ve İnan Kalaycıoğulları, Cumhuriyet Döneminde Bilim ve Tekniğe Genel Bir Bakış Tantalos'un Çocukları, Bilim ve Ütopya Kitaplığı, Ankara, 2010.

Sabahattin Eyuboğlu, Köy Enstitüleri Üzerine, Yeni Gün Haber Ajansı
Basın ve Yayıncılık, Ankara, 1999.

Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2013, Pegem Akademi,
Ankara, 2013.

PAZARÖREN KÖY ENSTİTÜSÜ'NÜN YAŞAYAN ÇINARI: NİHAT ALTINDIŞ

*Kudret ALTUN **

*Fatih Mehmet ŞAHİN **

GİRİŞ

Türkiye'deki çağdaş eğitime duyulan ihtiyaç daha milli mücadele yıllarında hissedilmişti. Bir taraftan Milli Mücadele sürerken diğer taraftan da Türk milletini muasır medeniyetler seviyesine çıkaracak olan eğitim konusunda ne gibi adımlar atılacağı tartışılıyordu (Eyyupoğlu, 2017, s. 3). Atatürk bu konuya istinaden 1921 yılındaki Maarif Kongresinde şu konuşmayı yapmıştır¹:

“Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara özellikle varlığı ile, hakkı ile, birliği ile taarruz eden genel olarak yabancı unsurlarla mücadele gereğini ve millî düşünceleri boğmaya çalışan her karşı fikre şiddetle ve özveri ile savunmanın gereği öğretilmelidir. Yeni neslin bütün ruhî güçlerine bu özellikler ve yeteneğin verilmesi önemlidir. Devamlı ve müthiş bir savaş şeklinde beliren milletlerin hayat felsefesi, bağımsız ve mutlu kalmak isteyen her millet için bu olgun özellikler şiddetle istenmektedir.

Ayrıntılarını tamamen uzmanlarına bırakmak istediğim bu mesele hakkındaki genel görüşlerimi tamamlamak için yeni neslin donatılacağı manevî özellikler arasında kuvvetli bir erdemlilik ve kuvvetli, düzenli ve sağlam düşünceden de söz etmek zorundayım.

* Doç. Dr. Türkçe Eğitimi Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, laleru5@hotmail.com

* Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, SBE, Kültürel Miras ve Kültür Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: fatihmehmetshahin42@gmail.com

¹ <http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/egitim-kongresini-acarken> /E.T.27.04.2019

İşte biz, bu kongremizden sadece çizilmiş eski yollardan yürümenin şekli hakkında düşünceleri konuşmak değil, belki söylediğim şartları taşıyan yeni bir sanat ve beceri yolu bulup millete göstermek ve o yolda yeni nesli yürütmek için rehber olmak gibi kutsal bir hizmet bekliyoruz. Maarif Vekaleti'nin halkı tanımış, çevreyi ve memleketi değerlendirmiş, öğretmen ve uzmanlardan oluşan bir ilim ve kültür kongresini Ankara'da toplamayı düşünmüş olması ve bugünkü zor şartlara rağmen bu girişiminde başarısını büyük bir beğeni ile anarım.”

Cumhuriyetin kurulmasıyla beraber eğitim-öğretim alanlarında birçok adım atılmıştır. Bu konuda öncelikle Tevhidi Tedrisat kanunu çıkarılmıştır. Latin harflerinin kabulüyle birlikte halkın yeni harflerle okuyup yazması için Millet Mektepleri kurulmuştur. Daha sonraları halkın muasır medeniyetler seviyesine çıkması ve yapılmış olan inkılapları benimseyerek çağdaş bir vatandaş olması yolunda Halk Evleri açılmıştır. (Aysal, 2005, s. 269-270) Fakat açılan bu yerler daha çok kentli kısma hitap ediyordu. Halkın büyük çoğunluğu halen köylerde yaşadığı için yapılan tüm değişiklikler onlara ulaşmıyordu. Böylece kentli kısım ile köylü kısım arasında bir adaletsizlik oluyordu. İşte bu olanların önüne geçilmesi için çalışmalara başlandı ve türlü zorluklara rağmen Köy Enstitüleri açılmış oldu. Anadolu'da başlayan bu hareketin neticesinde toplamda 21 tane enstitü kurulmuştur.

Köy Enstitülerinin Kuruluş Amacı

Köy enstitülerinin amacı, köydeki yetenekli çocuklara eğitim verip onları tekrar köylerine göndererek orada bulunanları eğitmektir. Enstitülerde temel bilgiler, tarih, tarım, el işi ve güzel sanatlar alanında verilen dersler günlük hayatla bütünlük içinde öğretilmiştir. Bu dersler sayesinde enstitü mensuplarına yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç aşılanmıştır. Ayrıca dünya klasiklerini de okuyan çocuklar çeşitli tiyatro eserlerini sahneleyerek evrensel değerler ile tanışma imkânı bulmuşlardır.

Köy enstitülerinin başlıca amacı köyü üretim merkezi haline getirerek kırsal kalkınmayı sağlamaktır. Bu ekonomik kalkınmanın yanında diğer bir amaç ise okur yazar insanların sayısını artırarak Cumhuriyetin temel değerleriyle halkı buluşturmak ve bir aydınlanma sağlamaktır. Bu aydınlanma ile beraber köy halkının bilinçlenmesi ve ulusal değerlere sahip bir kesimin yetişmesi de isteniyordu. (Kartal, 2008, s. 24-25)

Köy Enstitüsü'nün kurucusu İsmail Hakkı Tonguç Köy Enstitülerini şu cümleler ile özetlemiştir (aktaran, Aysal, 2005, s. 112): “*Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi, mihaniki surette 'köy kalkınması' değil, manalı ve şuurlu bir şekilde 'köyün içten canlandırılması'dır. Köylü insanı*

öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar edemesin. Onlar da her vatandaş gibi her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir.”

"Köylüyü, köyden başlayarak ta Kamutay'a [TBMM] varıncaya kadar, devletin bütün şubelerinin idaresine, onda bugünkü vasıflardan başka bir şart aramaksızın iştirak ettirmek, bu suretle devlet işlerini, realiteden kuvvet alan elemanlarla besleyerek memleketin hakiki bünyesine uygun bir şekle getirmek... köylü vatandaşlarda... Cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu, aksiyon haline gelebilecek şekilde uyandırmak.... lâzımdır..." Buradan hareketle Enstitüler, köyün içten canlandırılmasını ve bilinçli bir hale getirilmesini amaçlamanın yanında cumhuriyetin temel değerleriyle yoğrulan bir nesil yaratmak gayesiyle yola çıkmıştır.

Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Kendisi de bir köylü olan İsmail Hakkı Tonguç, Saffet Arıkan tarafından İlköğretim Genel Müdürlüğüne atanmıştı. Bu atamayla görev ve yetki sahası genişleyen İsmail Hakkı Tonguç bir rapor tutarak 20 yıllık bir plan taslağı hazırladı. Fakat üstelendiği iş gayet zordu. Çünkü kırsal kesimde okuryazar öğrenci bulmak çok zordu. Karşısına çıkan bu engeli aşmak için askerliğini yapmış ve okuryazar olan gençleri “eğitmen” sıfatıyla okullara görevlendirdi. Daha sonra 1936-1937 eğitim öğretim yılında Eskişehir- Çifteler’de bir eğitmen kursu açarak burada eğitmen yetiştirdi. Mezun olan gençler görevli oldukları okullara gidince orada gayet faydalı işler gördüler. (Eyyupoğlu, 2017, s. 5-6) Eğitmenler, köylerdeki çocukları 3 yıl okutmuşlar ve köylüye modern ziraat ve sağlık alanlarında bilgiler aktarmışlardır. Ayrıca köylerde akşam sanat okulları açarak okuma-yazma kursu da açmışlardır. (Aysal, 2005, s. 272)

İlk uygulama verimli olunca 1937 ‘de “Köy Eğitmenleri Kanunu” çıkarıldı. Daha sonraki yıllarda eğitmen kurslarının sayısı artmasına rağmen verilen eğitim ilkökul seviyesinde olduğu için yeterli seviyede olmamıştır. Köylerde daha iyi eğitim verilmesi amacıyla “Köy Öğretmen Okulları” açılmıştır. Açılan bu okullar “Köy Enstitüleri” nin temelini oluşturmuştur. Tüm bu gelişmeler olurken bir olumsuz gelişme olmuş ve Atatürk ölmüştür.

Atatürk’ün ölümüyle beraber yerine İsmet İnönü geçmiştir. Milli Eğitim Bakanı olan Saffet Arıkan yerini Hasan Ali Yücel’e bırakmıştır. Hasan Ali Yücel , İsmail Hakkı Tonguç ile bir istişare yapmış ve “Tonguç Baba”nın aynı kararlılıkla yürüttüğü görevi sürdürmesini istemiştir.

17-29 Temmuz 1939 tarihinde toplanan “Birinci Maarif Şurası” nda, köylüye verilen okuryazarlık eğitimin yeterli olmadığı ve köylünün her

yönden eğitilmesi için yeni bir kurumun açılması gerektiği üzerinde durulmuştur. İşte bu karar neticesinde açılacak yeni eğitim kurumlarına “Köy Enstitüsü” adının verilmesi uygun görülmüştür. (Aysal, 2005, s. 272-273)Artık Köylü okuryazarlık eğitiminin yanında ziraat, sağlık, sanat gibi çok yönlü bir eğitime tabi tutularak eğitim görecekti.

Alınan bu karara bağlı kalınarak 17 Nisan 1940 tarihinde TBMM’ye sunulan Köy Enstitülerinin kurulmasına ilişkin yasa tasarısı kabul edilmiştir. (Köksal, 2016, s. 22) Bu karara istinaden Köy Öğretmen Okulları ivedilikle Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür. 1949 yılına kadar toplamda 21 tane köy enstitüsü açılmıştır. Ayrıca bu enstitülerin bazı “Yüksek Köy Enstitüsü” vasfındaydı. Enstitüler eğitim-öğretim kurumu olmasının yanında bir çiftlik gibiydi. Öğrenciler teorik dersleri uygulamalı olarak da görüyorlardı. (Eyyupoğlu, 2017, s. 6-7)

Tüm bu olumlu gelişmeler yaşanırken 1946 yılında Türkiye’de demokratik seçimlerin olması ve çok partili hayata geçişin yaşanması nedeniyle gerek parti içinde gerekse parti dışında siyasi dalgalanmalar yaşıyordu. Bu dalgalanmalar sonucunda iyice Köşeye sıkışan İsmet İnönü, aldığı kritik bir kararla Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç gibi kilit isimleri saf dışı bırakmıştır. Bu isimlerin saf dışı bırakılması onların Köy Enstitüsü ideallerinin de sonu olmuştur.

İlerleyen yıllarda seçimleri kaybeden İnönü ’nünde etkinliğini kaybetmesiyle beraber 1951 senesinde Enstitü programı değiştirilmiş ve enstitüler öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Tüm bu değişiklikler enstitülerin kapatılmasına giden süreci hızlandırmış ve nihayetinde 27 Ocak 1954 tarihli 6234 sayılı kanunla Köy Enstitüleri resmen kapatılmıştır. (Eyyupoğlu, 2017, s. 7-8)

Pazarören Köy Enstitüsü

Köy Enstitüleri, hem bulunduğu yere hem de çevresine hizmet edebilecek bir şekilde ve stratejik kaygılar güdülerek inşa edilmiştir. Orta Anadolu’daki önemli yerleşim yerlerinden biri olan Pazarören de bulunduğu mevki itibarıyla o dönemin önemli bir yerleşim alanı olmuştur.

1937-1938 yılına gelindiğinde Pazarören’de bir eğitmen kursu açılmıştır. Bu kurs 1940 yılında çıkarılan yasayla beraber Köy Enstitüsüne dönüştürülmüştür. Enstitünün ana binası 1930’lu yıllarda açılan Yatılı Bölge Okulu ve bu okula ait belirli bir alandan oluşuyordu.

Köy Enstitüleri Kanunu uyarınca Köy Enstitülerinin binaları yapılacak bir ulusal yarışma neticesinde belirleniyordu. İşte bu kapsamda Pazarören Köy Enstitüsünün inşası için ulusal bir yarışma tertip edilmiştir. Proje şartnamesi uyarınca yapılacak toplam bina sayısı 58 olarak

belirlenmiştir. Yarışmaya katılan 8 proje içinden Y.Mimar Ahsen Yapaner ve Mualla Eyüpoğlu Anhegger'in hazırladığı proje birinci seçilmiştir.

Projenin uygulanması öğretmen, öğrenci ve usta öğreticiler tarafından yapı ve sanat dersleri bağlamında ve birkaç yıl içinde tamamlanmıştır.

Pazarören Köy Enstitüsündeki dersler de tıpkı diğer enstitülerdeki dersler gibi kuramsal ve teorik dersler olarak sınıflandırılmışlardır. Enstitülerin eğitim süresi toplamda 260 hafta (5 yıl) olması kararlaştırılmıştır. Toplamda 114 hafta kültür derslerine, 58 hafta ziraat derslerine yönelik pratik ve teorik eğitime yine 58 hafta teknik ders ve uygulamalara yer verilmiştir. Öğrencilere toplamda 30 haftalık bir tatil süresi uygun görülmüştür (Çalışır Hovardaoğlu, 2014, s. 584-586).

Köy Enstitüne kaydolmak için en temel şartlardan birisi 5 yıllık köy okulunu bitirmektir. Köy okulunu bitiren çocuklar bir taahhüname karşılığında enstitüye kaydoluyorlardı. Ayrıca enstitüde karma eğitimin verilmesinin yanı sıra özellikle kız öğrencilerin eğitime kazandırılmasına özen gösterilmiştir Kız öğrenciler modern ailenin yaratıcısı olarak görülmüştür (Çalışır Hovardaoğlu, 2014, s. 596-597). Kız öğrencilere verilen eğitim bazı noktalarda erkek öğrencilere verilen eğitimden farklıdır. Kız öğrenciler aile terbiyesi ve biçki-dikiş gibi dersler de almışlardır.

Eğitim ve uygulamanın bir arada yürüldüğü Köy Enstitülerinde yetişen öğrenciler köyü ve köylüyü canlı bir hale getirmişlerdir. Köyler, modern dünyadan haberdar edilmiş ve sağlık, ziraat ve zirai ekonomi ile tarımsal kooperatif alanında gelişmeler göstermiştir.

Pazarören'deki Kooperatif hem enstitüye hem de enstitünün bulunduğu yere ve çevre yerleşimlere faydalı olmuştur. Ayrıca burada sadece enstitünün değil köylünün de ürünleri satılmıştır. Yapılan bu faaliyetlerle köy üretici ve canlı bir hale getirilmiştir (Çalışır Hovardaoğlu, 2014, s. 595-596).

Pazarören Köy Enstitüsü'nün kaderi de diğer enstitüler gibi olmuştur. Önce programlar ve temel işleyiş düzenleri değiştirilmiş ve ardından öğretmen okuluna dönüştürülmüştür. Bu okulda daha sonraki yıllarda Mimar Sinan Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüştür.

Pazarören Köy Enstitüsünün Yaşayan Çınarı Nihat Altındış'ın Anlattıkları

Nihat Altındış 1943/1947 Yılları arasında Pazarören Köy Enstitüsünde öğrencilik yapmıştır. Buradan mezun olduktan 1948 yılından itibaren kendi köyünde öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Enstitülerin kapatılmasının ardından emekliliğine kadar uzun yıllar aktif eğitim hayatı

yaşayan Altındış; 1977 yılında emekli olmuştur. Şimdilerde 90 yaşında olup olağanüstü sağlam bir hafızaya sahiptir.

Bu çalışma çerçevesinde 27.04.2019 tarihinde Kayseri’de yaptığımız görüşmede O günlere ait anılarını sizlere aktaracağız:

“Cumhuriyet kurulduğundan bu yana her ne kadar devlet köylüye hizmet vermek istemiş ise de gerçek bir hizmet verememişti. Kurtuluş Savaşı’ndan yeni çıkan Türkiye’de 2. Dünya Savaşı’nın etkileri sürüyordu. Ayrıca Türkiye’de yağmur yağmamış kıtlık olmuştu. Dolayısıyla üretimde azalmalar olmasıyla yoklukta olmuştu. İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanlığı döneminde devlet bazı önlemler almıştı. Köylüden üretilen ürün nispetinde mahsul vergisi alınmıştı. Vergi olarak alınan mahsuller okullar camiler gibi yerlerde dar zamanlarda kullanılmak üzere saklandı. Fakat bu durum başka partililer tarafından yanlış anlatılmıştır.”²

Cumhuriyetin yeni kurulması ve bunu takiben yeni bir dünya savaşı sebebiyle devlet ekonomik bir sıkıntıdan geçmişti. Devlet, ekonomik meselelerden dolayı köylüyle tam manası ile ilgilenememişti. Zaman gelmiş ihtiyaç duyulmuş başta köyün kalkınması için eğitime ihtiyaç hissedilmişti. Örnek öğretmen yetiştirmek için sanat, ziraat ve eğitim sahasında köylüye örnek olunacaktı. Gaye köyleri yoksul durumlar kurtarmaktı. Türkiye’de yalnızca Pazarören Köy Enstitüsü değil 21 tane köy enstitüsü açılmıştı. Hepsinde üretici öğretmen yetiştirilecekti³.

Köy Enstitüleri’nin ilk mezunlarına köylerden arazi tahsis edildi. Bunun için öğretmene at, araba ve pulluk verildi. Ziraat aletleri verildi. Öğretmen bunları yetiştirdiği şekilde köyde uygulasin örnek çiftçi olsun diye verildi. Fakat köylü ile öğretmen arasında arazi istimlakından dolayı sürtüşmeler oldu. Köye giden öğretmenlere o zamanlar maaş verilmiyordu. Tarla-arazi veriliyordu. Öğretmen, üretici olacak bu şekilde hem kendisi faydalanacak hem de örnek olacaktı. Fakat sonradan iş tutmadı ve öğretmenlere bir ücret ayırdılar. 3 ayda bir 250 lira veriliyordu ve biz de öyle geçimimizi sağlıyorduk⁴.

Pazarören Köy Enstitüsü ilk olarak “Eğitmen Kursu” olarak 1938 yılında açıldı. Bu Eğitmen kursuna katılanlar köyde yaşayıp askerliğini onbaşı-çavuş olarak yapanlardı. Bunlara 6 ay kurs verilmiş ve daha sonra köylere gönderilmişti. Yalnız bunların gittikleri köylerde okul yoktu. Köylerde eğitmenlere oda verildi ya da oda kiralandı. Buralarda masa sıra yoktu altımıza post-çul alıp dizlerimizin üzerinde yazı yazardık. Bu şekilde

² Nihat Altındış ile 27.04.2019’da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

³ Nihat Altındış ile 27.04.2019’da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

⁴ Nihat Altındış ile 27.04.2019’da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

okuduk. Öğitmenler köylere geldiğinde 1924'ten 1930 doğumluya kadar öğrenciler aldılar. Ben 1931 doğumlu olduğum için okula gidemedim. Okulda öğretmen ders veriyordu ve ben kapıdan onları dinliyordum. Zil sesini duyduğum vakit dışarı çıkıyordum. 15-20 gün böyle kapıda ders dinledim. Köyümüzün bir bekçisi vardı. Bekçi, eğitimci ve muhtarın yanına sık gelip gidiyordu. İkisi arasındaki haberleşmeyi sağlıyordu. Bu adam bana seslenerek: *“Yeğenim sen niye bekliyorsun?”* dedi. Ben de: *“Ben okuyacağım ama beni yazmamışlar.”* dedim. Sonra beni kolumdan tutarak ve okulun içine girdik. Öğretmenimizin adı Ali Rıza Efendi idi. Bekçi: *“Ali Rıza Efendi, bu çocuk okumak istiyor bunu alabilir misin?”* dedi. Eğitimci şöyle bir yüzüme baktı: *“Adın ne?”* dedi. Ben: *“Nihat”* dedim. Eğitimci: *“Soyadın ne?”* dedi Ben: *“Bilmiyorum”* dedim. Eğitimci dedi ki: *“Soyadın da Altındış, seni okula yazıyorum ve öğrencimiz oldun. Nihat Altındış diye söylendiğinde yoklamada buradayım diyeceksin.”* dedi. 3 sene burada okudum⁵.

Bugünkü gibi defter kalem yoktu. İşte on 20 sayfalık kâğıtlara yazı yazıyorduk. Çok daraldığımız zaman bütün kâğıtlarına yazı yazıyorduk. Köyde çocuklarla bütün kâğıtlarını aramızda kapışıyorduk. Kalemimiz karakalem idi. 3 santim kalana kadar karakalemi kullanırdık. Kamışların ucuna kalem takardık ve kalem 1 santim kalıncaya kadar yazardık. Kalem defter alacak gücümüz yoktu. 20 gün sonra okula girmeme rağmen Okuma yazmayı çok iyi öğrendim. Emsallerinden okuma-yazmayı öğrenemeyenler oldu. Eğitimci: *“Okuma-yazmayı sökenler, okuma yazmayı sökemeyenlere ders verecek.”* dedi. Amcamın oğlu ile dayımın kızı ile okuma yazmayı sökemedi. Eğitimci bana *“Bunlara yardımcı ol.”* dedi. Ben bu 3 öğrenciyi yanıma aldım. Yanan tandırın üzerine iskemle koyup çul attık. Ayaklarımız tandırda ısınıyordu kafamız dışarıda ders çalışıyorduk. Ben ortadaydım dayımın kızı sağ yanımda amcamın oğlu sol yanımda defter kalem elinizde bunlara okuma yazmayı öğretiyordum. İlk öğretmenliğim orada başladı. Nihayet 3 sene sonra okul bitti. Babam 4. ve 5. sınıfı okumam için beni Bünyan'a götürdü. Burada bir sene kalmam için bir akrabamızı buldu. Akrabamın iki katlı bir evi vardı. Aşağıda ahır ve bir göz oda vardı. Ben yukarıdaki odalarda kalamadım. Çünkü çok soğuktu. Diğer odada ise akrabamın ailesi kalıyordu. Kış gününde üşümeyeyim diye ahıra bir ranza (tahtalı) yaptılar. Ben hayvanların yanında kaldım öyle zor günler geçirdim. Okul ile evin arası 5 kilometre civarındaydı Bu yolu yürüyerek gidiyordum. Benimle beraber köyümüzden 4. sınıfa yazılanlar oldu. Amcamın oğlu ve bir başkası da vardı. Diğer ikisi dayanamadılar ve Okulu bıraktılar. 5. sınıfa

⁵ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

başlarken babam başka bir akrabamızı buldu. Bu akrabam da çok fakirdi. En çok kullanılan gıda malzemesi undu. Kışın ortasında babamın getirdiği un bitti. Bir komşumuzdan 40-50 kilo kadar un aldık. Bu un eskimiş ve kurtlanmıştı. Unu eleyerek kurtlarını ayırdık. Bundan ekmek yaptık. Normal ekmek 100 gramsa bizim yaptığımız ekmek 25 gramdı. Bu evde bol patates vardı. Biraz ekmek biraz patates yiyerek böyle yaşadık. Bu evin tek pencereci bir odası vardı. Pencerenin camı yoktu. Cam yerine kâğıt yapıştırmışlar ve o kâğıtlar da rüzgârdan yırtılmıştı. Ben sabah kalkıyordum odada geze geze kitap okuyordum ve ders çalışıyordum. Böyle ders çalışıyordum çünkü okula gidip de öğretmenlerime ve arkadaşlarıma mahcup olmak istemiyordum⁶.

O zamanlar şehirde okuyan çocukları Pazarören Köy Enstitüsü'ne almıyorlardı. Biz de “Pazarören Köy İlkokulu”na gidip ders yılının bitmesine 20 gün kala yatılı ilkokula kayıt olmak için eşekle yola düştük. Okula vardık. Müdür Bey, ilkokul öğretmeni Aziz Eryiğit'i çağırdı: “*Bu çocuğu kaydetmemiz uygun mu?*” dedi. O da: “*Ben bu çocuğu alamam.*” dedi. Müdür hiç üstelemedi ve bana baktı: “*Toprakla uğraşıyor musun?*” diye sordu. Ben de köylü olduğumu söyledim. Müdür, üstümün temiz olmasına bakıp: “*Burada çalışma var dayanamazsın*” dedi ve beni okula almadı. Babamla beraber Elbaşı'na giderek oradaki okula kayıt olmak için yola çıktık. Yolda giderken ilkokul öğretmeni Naci Turan'a rastladık. Babam, öğretmene meseleyi anlattı. Öğretmen bizi kabul etti ve pazartesi görüşmek üzere ayrıldık. Bu köyde 20 gün kalmam için babam arkadaşından rica etti ve arkadaşı da kabul etti. Biz tekrar kendi köyümüze gittik. Pazartesi günü yola çıktık. Babam Öğretmene hediye vermek üzere heybeye yumurta, yoğurt ve ekmek koydu. Tekrar Elbaşı'na gittik. Okula vardık. Öğretmene hediyelerini verdikten sonra öğretmen beni okula kaydetti. Sonra burada kalacağım eve gittik ve yanımda getirdiğim yatak ve yorganla avludaki sekide 20 gün boyunca öylece yatıp kalktım. Burada diplomayı aldım ve Pazarören Köy Enstitüsü'ne dayımın oğlu ile gittik. Okula beni imtihansız aldılar. Okula kayıt için “eğitim başkanın” yanına gittik. O da bizi “genel öğrenci başkanına” gönderdi. Genel öğrenci başkanı, bana 518 numarasını vererek B sınıfına kaydetti⁷.

2. Cihan Savaşı yıllarında durum bozuktu. Üstüm başım fena değildi ama ayağımda çarık vardı. Enstitüye kaydolduktan sonraki 15 gün elbise ve ayakkabı vermediler. Ayağımdaki çarık delindi. Çarığın altına lastik ve kâğıt koyarak 15 gün idare ettim. 15 gün sonra çok güzel elbise ve

⁶ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

⁷ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

ayakkabı verdiler. Tertemiz pırl pırl bir öğrenci oldum. Derste başarılı olmazsak kovulmak vardı. Biz oraya girerken babamızdan senet alırlardı. Bünyan'daki notere gidip şöyle taahhüt verdik: “Yaramazlık yapar da okuldan atılırsa ya da başarısız olursa yediği içtiği ve aldığı elbise ve ayakkabının masrafını ödeyeceğiz.” diye senet aldılar. Ben bu durumu bildiğim için babam zor durumda kalmasın öküzü satıp borç ödemesin diye çok gayret ettim. Hayat bizi çok zorladı. Bir de atıldın, kovuldun demesinler diye onur meselesi yaptım. Onun için ne pahasına olursa olsun okudum. Çok aç kaldım. Buna rağmen azmimden dönmedim. 5 sene sonra diplomamı aldım ve köyümüze öğretmen olarak geldim⁸.

2. Dünya Savaşı yıllarında ülkede kıtlık olduğu zamanlarda Biz de çok etkilendik. Sabah kahvaltıda bardaksız çay veriyorlardı ve yemek tabağında çay içiyorduk. Bazen de çorba veriyorlardı. Ekmek kıtlığı olduğu için bir ekmeği dörde bölüyorlardı. Biz o çeyrek ekmeği çaya, çorbaya doğrayıp öyle yiyorduk. Kaşık yok çatalla yiyorduk. Bu yediklerimizle inşaata gidiyor ve tarlada iş yapıyorduk. Biz bu şartlar altında okuduk⁹.

Sınıf başkanıydım. Sınıf başkanı olduğum zamanlarda 50-60 kişilik sınıfta iş taksimi yapardım. Bir kısmını tarlaya gönderir bir kısmını da inşaata gönderirdim. Öğretmenim benim dürüstlüğümünden dolayı bana 5-6 dönümlük nohut tarlasının bekçiliğini verdi. Nohut yeşil olduğu için kimse yemesin diye burayı 15-20 gün bekledim¹⁰.

Köy Enstitüsü'nün tedrisatı normal lisedeki dersler gibiydi ama daha çok eğitim-öğretim üzerineydi. Ayrıca pedagoji, psikoloji, sosyoloji, biyoloji, kimya, fizik, müzik, felsefe ve matematik gibi dersler vardı. Matematik öğretmenimiz bize 3 bilinmeyenli denklemler öğretti. Ben 14-15 yaşındayken böyle denklem çözüyordum. 2 bilinmeyenli X Y denklemini kolay çözüyordum ama 3 bilinmeyenli X Y Z denkleminde biraz zorlanıyordum. Buna rağmen eğitim sistemimiz güzel gidiyordu. Matematik öğretmenimiz ayrı Türkçe öğretmenimiz ayrı pedagoji öğretmenimiz ayrı felsefe öğretmenimiz ayrıydı. Öğretmenlerimiz çok güzeldi. Gerçi ilk aşamada tecrübeli ilkökul öğretmenleri de geldi ve Türkçe, coğrafya ve tarih gibi derslere girdiler. Sonradan bu derslere eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler geldi. Biz Öğretmenlerle idarecilerle baba-oğul sevgisi ile eğitim yapıyorduk. Bu çok önemli. Onlar bize evlatları gibi davrandı, biz de onlara annemiz babamız gibi davrandık. Hatta bir tane revirimiz vardı. O zaman doktor yoktu. Revirde bir hasta bakıcı vardı adı

⁸ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

⁹ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

¹⁰ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

Ayşe idi. Biz ona Ayşe Anne derdik. Biz hastalandığımızda revirde 2-3 gün kalmıştık¹¹.

Bir gün pazar Pazarören Köy İlkokulu'na ait uygulama bahçesine gidip çalışmamız gerekti. Öğretmenlerimiz bize burada toprağı krizma yapmamızı söyledi. Haftanın bir günü bize kazma ve bel verirler ardından kendimize ait 3-5 metre karelik yerde krizma yapardık. Bir gün yine bana 4 metre yer verdiler öyle krizma yapıyorum ama nasıl hastayım. Ben bunu namus meselesi yaptım. Kazma ve küreğı kenara koydum gibi kendimden geçmişim. Sonra arkadaşlar beni revire götürdüler. Orada üç gün hemşire hanım beni tedavi etti ve istirahat ettim¹².

Sanat derslerimiz ve sanat öğretmenlerimiz vardı. Kendi yaptığımız atölyemiz vardı. Marangoz tezgâhlarımız vardı. Bu tezgâhlar bize hazır verildi. Biz marangoz tezgâhlarında bize söylenen işleri yapıyorduk. Planya, keser, rende, testere vb. aletleri alıp tezgâhların başına geçiyor ve ne icap ediyorsa yapıyorduk. Bu tezgâhlarda kapı, pencere ve sıra gibi şeyleri üretiyorduk. Ben bu marangozluk mesleğinden çok fayda gördüm. Kendi köyüme öğretmen olarak verildiğimde babamın evinde kalıyordum. Evimizin bir odasına kapı yapılması icap ediyordu. Ben malzemeleri alıp 3 gün içinde kapı yaptım. Bunun üzerine babam şöyle dedi: *“Oğlum sen öğretmen misin marangoz musun?”*. Ben de: *“Hem öğretmenim hem de marangozum.”* dedim¹³.

Bize uygulama yapmak için verilen yerleri krizma yapardık. Ama asıl işimiz köy enstitüsüne ait 100-200 dönüm araziye işlemekti. Kazma, kürek, pulluk ve at ile biz bir tarlayı işlerdik. Motor yok, at ile görürdük işimizi.

“Sürer, eker, biçeriz güvenip ötesine.

Milletin her kazancı, milletin kesesine.

Toplandık baş çiftçinin Atatürk'ün sesine

Toprakla savaş için ziraat cephesine.”

Biz bu marştan çok etkilendik. Biz bu arazileri üretim sahası olarak kullandık. Buğday, nohut, fasulye yetiştiriyorduk. Bizim at, inek, koyun ve keçimiz vardı. Bunların çobanlığını işçiler yapıyordu. Süt sağılması ve hayvanların bakımını daha çok işçiler yapıyordu. Süt ve yoğurt satımından kazanılan gelir döner sermaye gider ve okula gelir olurdu. Ayrıca bazı zamanlar bize de süt yoğurt da veriyorlardı. Hiç unutmam bir tarım öğretmeni vardı. Koyunlardan bir tanesini keserek yüzdü ve şunlar

¹¹ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

¹² Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

¹³ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

bağırsak, böbrek, mide diyerek hayvanın iç organlarını öğretti. Bunları öğrendikten sonra eti mutfağı göndererek yemek yaptık ve yedik¹⁴.

Normal olarak müzik öğretmenlerimiz vardı. Müziğin geçmişi ve Türkiye'deki durumu ile ilgili bilgiler veriyorlardı. Okulun müzik salonu vardı ve burada belki 50 -100 tane mandolin vardı. Orada uygulamalı mandolin dersleri veriyorlardı. Meraklı olanlar burada ders alıyorlardı. Ben de meraklıydım ve mandolin çalmayı öğrendim. 50 kişilik bir sınıfta 2 kişi mandolin çaldı ve diğer öğrenciler bize bakarak imrendi. Ben öğretmen olduktan sonra 3-4 köy okulu bir yerde bir araya gelir Orada 23 Nisan'ı kutlar ve günün tarihi önemini anlatırdık. Burada marş okur, grupça müzik gösterisi ve spor gösterileri yapardık. Atlama yapardık. Köyler arasında güreşler yapardık. Farklı köyden gelen öğrenciler birbirlerini tarihten coğrafyadan matematikten yoklardı. Ben öğrencilerime mandolin öğretiyordum, halay çektiriyordum, milli oyunlar öğretiyordum. Mandolin nezaretinde türkü söylettiriyordum. Köy çocukları bunları görüp yaptığımız şeylere meraklanmış ve bir kısmı Pazarören Köy Enstitüsü'ne öğrenci olarak girmiş sonradan. Âşık Veysel Pazarören Köy Enstitüsü'ne gerek bize konser verdi. Âşık Veysel Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde sanat danışmanlığı yaptı.¹⁵

Okulumuzda kız öğrenciler vardı ama sayıları azdı. Kendi sınıfımda 2 kız öğrenci vardı. Biz onları bacı kardeş gibi koruyorduk. Eğitim-öğretim işlerini bir arada yapıyorduk. Biz marangozhaneye gittiğimizde onlar da atölye gider nakış-dikiş, örgü ve buna benzer işler yaparlardı. Atölyelerde masa, sandalye ve dikiş makineleri vardı. Ayrıca çocuk bakımını da öğreniyorlardı. Bir bayan öğretmen, köye gittiğinde topluma nasıl faydalı olabilir diye ona göre eğitim alıyorlardı. Bazı insanlar iftiralara atarak kız erkek öğrenciler bir arada yatıyor dedi. Bu iftiralara ne insanlığa ne de Müslümanlığa yakışır. Akşam etütlerimiz vardı. Etütlerimizi yaptıktan sonra herkes kendi yatakhaneğine giderdi. Sabah kalktığınızda kahvaltımızı ederdik. Sonra dersimizi yapar ve çiftliğe giderdik. İdeolojik sebeplerden ötürü köylünün cahil kalması için köy enstitülerini kapattılar. İsmi unuttuğum bir adam diyor ki: “Bunlar okuyacakta ben çobansız çıraaksız mı kalacağım.” Atatürk, “Köylü milletin efendisidir.” demiş. Bunu boş yere söylememiş. Üretimi köylü yapıyor, savaşa köylü gidiyor. İşte Atatürk böyle ileri görüşlü bir adam.¹⁶

¹⁴ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

¹⁵ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

¹⁶ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

Buraya geldiğimde 3-4 bina vardı. Okul, yatakhane ve yemekhane gibi binalar vardı. Biz 1947-1948'de buradan ayrılırken yaptığımız eserler 30 binaya ulaşmıştı. Şimdi bir tane bina kalmamış. Bizim yaptığımız binalar hep yıkıldı. Ana bina bile hep bakımsızlıktan viran olmuş.¹⁷

SONUÇ

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin çağdaşlaşma yolunda attığı en önemli adımlardan biriydi. Bu adım sayesinde toplumsal bütünleşme hızla ilerlemişti. Bu ilerlemeyle beraber köy canlanmış ayrıca tarım, sağlık ve kooperatifçilik gibi alanlarda olumlu gelişmeler kaydedilmişti. Cumhuriyetin başındaki okuryazar oranı hızla artmış ve cehaletin her türlüyle savaşmıştı. Köy Enstitüleri el attığı her bölgeye can veriyordu.

Sayıları toplamda 21 tane olan Köy Enstitülerinden bir tanesi de Pazarören Köy Enstitüsüdür. 1940 yılında çıkan kanunla eğitmen kursu, Pazarören Köy Enstitüsüne çevrilmiştir. Enstitü faaliyete geçtikten sonra gerek bağlı olduğu Kayseri, gerekse çevre illerden birçok öğrenciyi bünyesine katarak bölgenin parlayan yıldızı olmuştur.

1946 yılındaki siyasi dalgalanma sonucu işleyişi sekteye uğrayan enstitülerle aynı kaderi paylaşan Pazarören Köy Enstitüsü, 1954 yılına kadar eğitimine devam etmiştir. Bu yıldan sonra kapatılan Pazarören Köy Enstitüsü önce öğretmen okuluna ve daha sonra da Mimar Sinan Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüştür.

Nihat Altındış, Pazarören Köy Enstitüsünde hem öğrenci hem de öğretmen olarak görev yapmıştır. Yaptığımız görüşme esnasında, bize eski günlerdeki mükemmeliyetçi idealist insan portresini çizerek, ANKA'nın kanatlarında bizleri bambaşka bir dünyaya götürdü. Ayrıca Köy Enstitülerinin kapatılması için atılan iftiraları ve yaşanan ideolojik çekişmeleri bize tek tek izah etti. Anlattığı olaylar ve teşhisler bugün için de geçerli olup; geçmişe ayna tutması diğer taraftan kaybolan bu özel nesli ve ideallerini anlamamız açısından çok önemli bir yer teşkil etmektedir.

¹⁷ Nihat Altındış ile 27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen bilgi.

KAYNAKÇA

- AYSAL, N. (2005). Anadolu Da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35). Doi: DOI: 10.1501/Tite_0000000047
- ÇALIŞIR HOVARDAOĞLU, S. (2014). Pazarören Köy Enstitüsü'nün Sosyo-Mekânsal Etkilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Kırsal Tarih Araştırması (1938-1954). *Tarih Okulu Dergisi*(9).
- EYYUPOĞLU, İ. (2017). KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU VE PULUR KÖY ENSTİTÜSÜ ÖĞRENCİLERİNDEN MUAMMER GENÇ'İN ANILARI. *Atatürk Dergisi*, 6(1). <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Atauniad/Issue/30787/371475>
Adresinden Alındı
- KARTAL, S. (2008). Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). [Http://Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/Mersinefd/Article/View/50000029](http://Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/Mersinefd/Article/View/50000029)
15 Adresinden Alındı
- KÖKSAL, H. (2016). *Köy Enstitüleri Sonrası İmece İle Yeniden Köy Enstitüleri*. İstanbul: Yenilikçi İmece
- SALMAN ALİ; İçinde Yaşayanların Anlatımıyla Pazarörenli Yıllar Geçit Yayınları 2013, Kayseri
[Http://Www.Atam.Gov.Tr/Ataturkun-Soylev-Ve-Demecleri/Egitim-Kongresini-Acarken/E.T.27.04.2019](http://Www.Atam.Gov.Tr/Ataturkun-Soylev-Ve-Demecleri/Egitim-Kongresini-Acarken/E.T.27.04.2019)
- ALTINDİŞ, N., (27.04.2019'da yapılan görüşmede edinilen ve ses kaydı alınan bilgi)

KÖY ENSTİTÜLERİNDE MOTİVASYON NEDEN YÜKSEKTİ?

*Hayal KÖKSAL **

Filiz ŞEN †

*İpek BALKAN **

Alp Eren TOSYALI ‡

GİRİŞ

Köy Enstitüleri eğitim tarihimizin şanlı ama kısa bir eğitim modeliydi. Her zaman anılmayı, yeni kuşaklara özellikle de eğitimcilere öğretilmeyi ve güncellenerek yeniden uygulanmayı hak eden örnek bir sistemdi. Yerelden evrensele yönünü kanıtlarcasına UNESCO tarafından gelişmekte olan ülkelere örnek eğitim modeli olarak önerilmişlerdi.

Tamamen bize ait olan, bizim kültürel değerlerimize ve eğitim sisteminin hedeflerine uygun olarak köyü ve köylüyü kaldırmak üzere birçok sistem incelendikten sonra tasarlanan ve hayata geçirilen bir sistemdi. Köy Enstitülerinin babası olan İsmail Hakkı Tonguç şöyle demişti: *“Köy Enstitülerinde yetiştirilen çocukların kültürleri, cila şeklinde ve ezberlenerek benimsenmiş bilgi değil, iş içinde, iş aracılığıyla öğrenilen gerçek ve öz bilgilerdir.”*

Yalnızca o dönemin değil günümüzde hala yaşamlarını sürdürmekte olan mezunlarının yaşam boyu öğrenme güdülerinin yüksekliği son derece dikkat çekiciydi. Öğrencisinden öğretmenine idarecisinden üst yönetime

* Dr., Yenilikçi İmece Derneği Kurucu Başkanı, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yarı zamanlı Öğretim Görevlisi, e-posta: hayal@hayalkoksal.com

† BAU Yüksek Lisan Öğrencisi, Uğur Okulları Biyoloji Bölüm Başkanı Asistanı, e-posta: filiz.sen@gurokullari.k12.tr

* BAU Yüksek Lisan Öğrencisi, Uğur Okulları Eğitim ve Öğretim Asistanı, e-posta: ipek.balkan@ugurokullari.k12.tr

‡ BÖTE Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-posta: alperen.tosyali@bahcesehir.edu.tr

kadar tüm paydaşların yüksek motivasyonu günümüz eğitimcilerinin dikkatini çekmekte ve nedenlerini sorgulamalarına yol açmaktadır. Acaba yüksek motivasyonun özünde yatan neden Tonguç'un cümlesinde mi saklı? Yoksa her öğrencinin müzikle iç içe olup bir müzik aletini en iyi şekilde çalmasında mı? Her yıl 25-30 klasik kitap okuyup özetlemesinde mi, güne spor ve halk danslarıyla başlamasında mı yoksa? Kendi ürünlerini kendilerinin üretmesinde ve yaparak yaşayarak öğrenmelerinde mi aramalı motivasyonlarının yüksek olmasını yoksa öğren-öğretmen-yönetici ayrımı olmaksızın rahatlıkla düşünce ve görüşlerini paylaşıp eleştiri yapabilmelerinde mi?

Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans ve Eğitim Fakültesi Lisans öğrencileri de aynı merak güdüsüyle Köy Enstitülerindeki öğretmen ve öğrencilerinin yüksek motivasyon nedenlerini ve nasıl sağlandığını araştırmak için yola çıktılar. Amaçları geçmişin bulgularını ve yöntemlerini günümüz sorunlarına yanıt olarak getirilebilmektir. Eğitim kurumlarında Stratejik Planlama dersinde Köy Enstitülerini hayata geçiren planları ve planlamayı yapan eğitimcileri araştırdılar. Köksal'ın İmece Halkaları yöntemini kullanarak sorun saptama ve çözüm getirme konusunda yoğunlaşan öğretmen-öğrenciler bulgularını dinleyicileriyle paylaşacaklar.

Bu çalışma Köksal'ın 2005 yılında Üniversitelerin Eğitim fakültelerinin lisans sınıflarında öğretmen adaylarının Köy Enstitüleri felsefesini öğrenme konusunda başlattığı ve 2005-2017 yılları arasında 80 proje ile sonuçlarını bir kitap yaptığı çalışmanın yüksek lisans sınıflarına uygulanmasının ilk modelidir. Stratejik Planlama dersi bünyesinde planlamanın önemini ve eğitim paydaşlarının motivasyonuna olan etkisini Köy Enstitülerine öykünerek çalışan Balkan, Şen ve Tosyalı bundan sonraki bölümde yaptıklarını sırasıyla okurla paylaşacak.

Köy Enstitüleri Hakkında Öğrendiklerimizle Yola Koyulduk

'Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama' dersi bünyesinde planlamanın ne denli önemli olduğunu ve okullar için önemi ve gerekliliğini tartışırken ara sınav proje konumuz için Stratejik Planlamanın çalışan ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi ağırlık kazandı. Bu arada Köy Enstitüleri konusunda yürüttüğü "Öğretmen Adayların Köy Enstitüleri Felsefesi ile Tanıştırma" projesi ve ürünü olan "İmece ile Yeniden Köy Enstitüleri" adlı kitabından söz eden Dr Köksal düşüncemizi "Köy Enstitülerindeki Motivasyonun nedenleri ne olabilir?" konusuna çekiverdi. "EFİ Motivasyon" halkası olarak bu konuda çalışma yapmaya karar verdik.

İmece Halkası PUKÖ (Planla, Uygula, Kontrol et ve Önlem olarak geliştir) Felsefesine odaklı yürütülen, sorun çözmeye odaklı bir proje yönetimi yöntemi. Konuyu belirledikten sonra alan taraması ile devam eden çalışmada planlamanın tüm adımları (Ne, neden, nasıl soruları ile) açılıyor ve daha sonra Ishikawa Diyagram, Önceliklendirme Matrisi, strateji önerileri ve sonuçların paylaşımı ve önerilerle son buluyor. Bizler de aynı yolu izleyerek aşağıdaki bölümlerde okuyacağınız projeyi ürettik.

Alan Taraması

Savaştan yeni çıkmış, ülke yönetim şekli Atatürk ve silah arkadaşları tarafından Cumhuriyet olarak belirlenmiş bir milletin kalkınma çabaları ilk olarak eğitim sisteminde yapılacak olan değişimle başlanması amaçlanmıştır. Okul sayısının özellikle nüfusun yüzde sekseninin yaşadığı köylerde yok denecek kadar az olması ve kentlerde dahi az sayıda olan öğretmenlerin köylerde başarılı olamaması nedeniyle yeni bir eğitim sürecinin başlaması gerektiğinin işareti olmuştur (Aysal, 2005) .

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde devletin önde gelen aydınları ve devlet adamları ülke nüfusunun çoğunluğunu köylerde yaşamasından dolayı kalkınma planlamasının özellikle köyden başlatılması gerektiğini vurgulamışlardır. İsmet İnönü Cumhuriyeti; "Bozkırın ortasında kurulmuş bir köylü cumhuriyeti" olarak tanımlamıştır (Araştırma Kurulu, 1993) Bu tanımlamaya bakıldığında köyün kalkınmasına verilen önemin öne çıktığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin okur-yazar oranının düşük olması da başlıca sorunlardan biriydi. Nüfusun yalnızca yüzde 10 unun okuma – yazma bilmesi, köylerin yüzde 90'ında okul olmaması ülkenin çağdaş eğitim seviyesine ulaşabilmesindeki en önemli sorunlardır. (Arayıcı, 1999) Köy enstitüleri programı bu sorunlara çözüm olabilmesi için yapılan detaylı araştırmalar sonucunda ortaya çıkan Cumhuriyet döneminin en önemli adımlarından biridir. Özellikle İlköğretim Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Milli Eğitim bakanı Saffet Arıkan'ın Atatürk'ün desteğini alarak köy öğretmeni yetiştirme sürecini başlatmalarıyla ilk olarak köy eğitim kursları açılmıştır. O yokluk ve cehaletin ortasında askerliğini çavuş olarak yapmış ve okuma-yazmayı asker ocağında öğrenmiş olan köylü gençlerinin sekiz aylık kurslarda köylüye en azından okuma-yazma ve onlara öğretilecek alanlarda köylüye destek olabilecek niteliklerle yetiştirilmeleri ve gelmiş oldukları köylere eğitimci olarak atanmaları sağlanmıştır. (Kaplukan, 2012). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan tarafından göreve getirilen ve sonraki bakan Hasan Ali Yücel tarafından da desteklenen İsmail Hakkı Tonguç Köy Enstitü programının kurucu ve kuramcısıdır. İsmail Hakkı Tonguç'un bakış açısı aşağıdaki gibi açıklanabilir (Tonguç akt.; Aysal, 2005):

"Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihaniki surette köy kalkınması değil, manalı ve şuurlu bir şekilde köyün içten canlandırılmasıdır. Köy insanı öylesine canlandırılmalı ve şuurlandırılmalı ki, onu hiçbir kuvvet yalnız kendi hesabına ve insafsızca istismar etmesin. Ona esir ve uşak muamelesi yapamasın. Köylüler şuursuz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelmesinler. Onlar da her vatandaş gibi, her zaman haklarına kavuşabilsinler. Köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir..."

"Köylüyü, köyden başlayarak ta Kamutay'a [TBMM] varıncaya kadar, devletin bütün şubelerinin idaresine, onda bugünkü vasıflardan başka bir şart aramaksızın iştirak ettirmek, bu suretle devlet işlerini, realiteden kuvvet alan elemanlarla besleyerek memleketin hakiki bünyesine uygun bir şekle getirmek... köylü vatandaşlarda... Cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu, aksiyon haline gelebilecek şekilde uyandırmak.... lâzımdır..."

Köy Enstitüleri, kasaba ve şehirlerin dışında demiryolu ve karayoluna yakın köylerin etrafında ya da ortasında olacak şekilde ulaşım ve tarıma elverişli yerlerde 21 adet olarak kurulmuştur. (Şeren, 2008). Köy enstitülerinin ilk açıldığı dönemde mevcut bir öğretim programı olmayıp 21 maddelik bir yönerge ile eğitim faaliyetleri başlamış, sonrasında üç farklı öğretim programı ortaya çıkmıştır. 1. Öğretim Programı (4 Mayıs 1943), 2. Öğretim Programı (10 Eylül 1947), 3. Öğretim Programı (Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı) (1953 – 1947).

Programlar 'kültür', 'ziraat' ve 'teknik' dersler olarak ayrılmıştır. Temel bilimsel derslerin yanında uygulamalı tarım derslerinin olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle üretime dayalı olarak oluşturulan dersler bina, yol, köprü yapımı, ekin, hasat süreçleri gibi köylerde kalkınmayı ve sistemin işleyişini çağdaşlaşmasını sağlayacak derslere verilen önem ortaya çıkmaktadır. Köy enstitülerinde özellikle 'üretim' anlayışının önemli olduğu görülmektedir. Birinci öğretim programı Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel onayı ile yürürlüğe girmiş ve kuruluş dönemine ait deneyimlerden yararlanılarak hazırlanan bir programdır. İkinci öğretim programı Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer döneminde uygulamaya konulmuştur. Bu program hazırlanırken önceki programın amaç ve ilkelerine bağlı kalınmış ancak önceki programa göre bazı ders adları değiştirilmiş, bazı derslerin haftalık ders saatleri azaltılmış/arttırılmış, eski derslerden bazıları çıkarılmış, yeni dersler eklenmiş, konuların seçim ve sıralanışında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Üçüncü öğretim programı ise; ilk öğretmen okullarını da kapsayan ortak bir programdır. 'Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri' programı olarak yürürlüğe girmiştir. Bu programda her iki kurumun eğitim amaç ve ilkeleri ve son üç sınıfta okutulan ders türleri ve

konuları topluca ele alınmış yalnız ders dağıtım çizelgeleri farklı düzenlenmiştir. Köy enstitülerinin günlük çalışma programına bakıldığında ise; 8 – 8,5 saatlik uyku zamanı ve her günün 30 dakikası yoklama, müzik, ulusal oyunlar veya spor zamanı olarak planlanmıştır. Her gün öğleden önce 45 dakikalık 4 ders/iş saati, öğleden sonra 45 dakikalık 4 ders/iş saati ve her gün 2 saat etüt, 45 dakikalık serbest okuma zamanı olarak geçirilmektedir. Günlük çalışma ve dinlenme planlamasında enstitülere serbestlik tanınmaktadır. Yani her enstitü kendi özel durumuna göre planlamada revizeler yapabilmektedir (Oğuzkan, 1990).

Adımlarımız

Çağımızın en önemli sorunlarından birinin çalışanların motivasyonları ile ilgili olduğu görüşünde hem fikir olduğumuz grubumuzla bu sorun üzerine bir çalışma yapmayı hedefledik. Motivasyonu etkileyen pek çok unsurun olması ve bu unsurların birbirini doğrudan etkilemesi, ‘eğitimdeki motivasyon’ süreci ile ilgili araştırma yapmamız konusunda ana etmenlerin başında gelmektedir. Motivasyonun alan yazında pek çok açıklamasını bulmak mümkün. Yaptığımız tarama sonucunda çalışanların motivasyonlarının zaman, koşul, yönetici, bireysel süreçler, çalışma ortamı, kaynak gibi pek çok koşuldan etkilendiği ve belli durumlarda yüksek olan motivasyonun zaman içerisinde düşmesi gibi nedenler olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle eğitim alanında çalışan kişiler için motive olmak ve bunu sürdürebilmek kaliteli bir sistemin tasarlanabilmesi ve uygulanabilmesi için önemli bir adımdır. Yapılan alan taramasında da eğitimcilerin ile ilgili çeşitli motivasyon araştırmalarının yapıldığı tespit edilmiştir.

Dünyada ses getiren bir eğitim modeli olan ‘Köy Enstitülerinin’ motivasyon sürecinde ne gibi katkısı olduğunu merak ederek projeye başladık. Köy enstitüleri gibi önceden uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiş sistemin halkalarının motive eden unsurlarının ve işleyişlerinin ne olduğu sorusuyla yola çıkarak köy enstitülerinde motivasyonu yüksek tutan unsurların neler olduğunu araştırmayı amaçladık.

İmece Halkası ve Adımlar

Alan taraması sonucunda kafamızda belirlenen şekli proje konumuza yönlendirebilmek adına ‘Köy enstitüleri gibi iyi bir yöntem varken yöneticiler öğretmenleri motive etmede neden zorlanıyor?’ sorusunu sorarak Ishikawa diyagramı aracılığıyla sorunumuzun ana ve kök nedenlerini bulduk. Dört ana neden ve her ana nedene bağlı kök nedenleri belirledik. Ana nedenler; Yöntem, Sistem, Politika ve Toplum idi.

Yöntem ana nedenine bağlı olarak planlama, yönetici ve öğretmen seçimi, müfredat olmak üzere üç kök neden belirlendi. Sistem ana nedenine bağlı olarak kaynak eksikliği, yönetsel açık, materyal eksikliği olmak üzere üç kök neden ortaya kondu. Politika ana nedenine bağlı olarak siyasi parti değişiklikleri, dış ülke etkileri, yönetimde siyasal güç olmak üzere üç kök neden bulundu. Toplum ana nedenine bağlı olarak kök nedenleri; eğitimsizlik, örf-adet ve inançlar olarak belirledik.

Köksal tarafından geliştirilen ‘İmcece Halkaları’ sistematığını kullanarak ‘yöntem’ ana nedenine ilişkin alan taramaları konusunda daha detaylı çalışma yapmayı planladık. Yapılan tarama sonuçlarına göre öğretmen motivasyonunu arttıran unsurlar; karara katılım, çalışma ortamı (fiziki yapı, iklim..), müdürlerin liderlik davranışları, meslek saygınlığı, yönetim ile iletişim kurabilme, mesleğini severek yapma, öğrenilen mesleki yenilikler olarak ortaya çıkmaktadır. Köy enstitüleri öğrencilerin motivasyon kaynakları ise; köylerinin seçkin liderleri olma şansını yakalamış olmaları, savaş sonrası okula girme hayalini bile kuramazken öğrenci olma şanslarının doğmuş olması, kıyafetleri, yemekleri, dostları ve gelecek hayalleri vardı. Köy enstitülerinde karar alma sürecine yönetici, öğretmen ve öğrenciler birlikte katılmaktaydı. Öğrenciler her konuyu yönetici ve öğretmenleri ile tartışabilmekteydi. Cumartesi toplantıları demokratik okulun en güzel örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuyarak, araştırarak dünyaları genişlemişti.

Yöneticilerin motivasyon kaynakları ise; yaşama gerekli olan bilgilerle donatılıyor üstelik de çevre köylerle paylaşmanın keyfini yaşıyorlardı. Vatana hizmet, köye hizmet anlayışı bulunmaktaydı. Atatürk’ün hayalini gerçek yapma sürecine onlar da katılmışlardı. Bakanlık kendilerini destekliyor, yerel gereksinimlere izin ve destek veriliyordu. Öğretmen ve öğrencileriyle birlikte bir bütün olarak hareket edilmekteydi.

Tüm bunların yanında her öğrenci bir müzik aleti çalardı, güne spor ve halk danslarıyla başlanırdı, 496 klasik eser Türkçeye çevrildi. Her öğrenci yılda 24-30 kitap okudu, kendi ürünlerini kendileri ürettiler, Cumartesi toplantılarında eleştiri yaptılar, kuramsal olarak öğrendiklerini uygulamaya döktüler ve bilgileri kalıcı oldu. Tüm bunlara bakıldığında Köy enstitülerinde yaparak-yaşayarak öğrenmenin uygulandığı ve bu sayede sistemin başarıya ulaştığını söylemek mümkündür.

Araştırma Sonuçları

Köy enstitülerin toplumsal kalkınma üzerine etkileri oldukça büyük olmuştur. Erçelebi’nin araştırma sonucuna göre (1991) mezunlarının;

- %98.1’i Enstitülerin çevre halk eğitim sorunlarına çözüm aradığını,

- %98.6'sı Enstitülerin öğrencilerini köyde kalkınma önderliğini yürütecek biçimde yetiştirdiğini,
- %90.2'si Enstitülerin köyün ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarını yetiştirdiğini,
- %87'si Enstitülerin çevre tarafından benimsendiğini,
- %87.9'u Enstitülerin bilimsel düşünce ürettiğini ve bilimsel çalışmaya özen gösterdiğini,
- %91.5'i öğrencilerin okul sorunlarının çözülmesinde katılımının bulunduğunu,
- %92'si bulundukları çevreler için Enstitülerin eğitsel etkinlikler düzenlediğini belirtmiştir.

Planlama örneği olarak köy enstitüleri deneyimine bakıldığında ulusal ve bölgesel ölçekli planlama, köyü planlı olarak kalkındırma, kaynak yaratımı, temini ve/ya kullanımı gibi konularda detaylı planlama ve çalışma yapılması gerekmekte olduğu görülmüştür. Tüm bunlar için; eğitim seviyesi ve bilincini arttıran, kırsaldan başlayarak ekonomik ve sosyal bağlamda kalkınmayı sağlayan bir sistem kurgulanması gerekmektedir. Köy Enstitüleri bu konuda en organize olan yöntem oldu. Köy enstitüleri sadece eğitim alanı değil, aynı zamanda yaşama alanı olarak planlanmıştı.

Tonguç'un oluşturduğu 20 yıllık plan taslağında;1954 yılında; öğretmen, koruyucu sağlık hizmeti ve tarım teknisyeni ulaşmamış köy kalmayacaktır. Her Enstitüde on yıl boyunca yetiştirilecek öğretmen ve eğitimci sayıları bellidir: Toplam 37955 öğretmen, 7455 eğitimci. 14 yıllık tarihinde, hedeflere oldukça yaklaşmıştır. Kapatılana kadar 17341 köy öğretmeni, 1699 sağlık mezunu diploma almıştır. Köy Enstitüleri sistemi toplamda 26016 eğitimci ve öğretmen ile bu kadar gence yön vermiştir.

Sınırlılıklar ve Kısıtlar

Yapılan bu çalışma 5 hafta gibi kısa bir sürede gerçekleşmiş, İmece Halkasının gerekli adımlarından biri olan veri toplama ve çözümleme konusu gerçekleştirilememiştir. Başka bir kısıt da Köy enstitüsünde yetişen öğrencilere ulaşma zorluğudur.

Veri toplama

Köy enstitüsünde yetişmiş olan ressam bir öğretmenin kızı olan Nilüfer Özbey ile röportaj yapılmıştır.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Yapılan alan taraması sonucunda Köy Enstitülerinin uygulama süreçleri boyunca çok başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunların en önemli nedenleri ise katılımcı eğitim anlayışı, uygulamaya yönelik olan

müfredat, Enstitü işleyişinde bölge-bazlı esneklik sağlanması olduğu görülmektedir. Başarılı bir sistem olarak Enstitülerin Genel Planlarının günümüz eğitiminde önemli bir araç olan motivasyonun unsurlarını içerdiği hissedilmektedir.

Bu nedenle öneri olarak; eğitim programları oluşturulurken çağın gerekliliklerine uygun olacak şekilde Köy Enstitüleri programı revize edilerek sisteme uyarlanması gerektiği düşünülmektedir. Köy enstitülerinde olduğu gibi bir çerçeve program belirlenerek okul-bölge özelinde çerçeve müfredata bağlı kalarak revize programlar okul yöneticileri – öğretmenler – öğrencilerin de dahil olacağı bir komisyon ile belirlenmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin karar süreçlerinde aktif katılım sağlayacağı şekilde planlamalar revize edilmelidir. Okullarımız yönetici-öğretmen-öğrenciler ile birlikte çalışarak ‘üreten nesillerin’ yetiştirileceği yerlere dönüştürülmelidir. Öğrencilerin sorumluluk bilincinin yükseltileceği, öz farkındalığın sağlanabileceği, kendine güven ve başarı duygularının geliştirileceği şekilde planlamalar yapılmalıdır. Ezberci eğitim sisteminin dışına çıkılarak enstitülerde olduğu gibi yaparak, yaşayarak öğrenme ile eğitim sistemi desteklenerek kalıcı öğrenme sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ARAŞTIRMA KURULU., 1993, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri. İzmir.
- ARAYICI, A., 1999, Kemalist Dönem Türkiye’sinde Eğitim Politika ve Köy Enstitüleri, İstanbul: Ceylan Yayınları.
- AYSAL, N., 2005, Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 267-282.
- ERÇELEBİ, H., 1991, Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları. Ankara.
- KAPLUHAN, E., 2012, Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri, Marmara Coğrafya Dergisi, 172-194.
- KÖKSAL, H., 2016, İmece ile Yeniden Köy Enstitüleri, Detay Yayıncılık, Ankara.
- OĞUZKAN, A.,1990, Köy Enstitüleri Öğretim Programları: Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri. Eğit-der Yayınları.
- ŞEREN, M., 2008, Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 203-226.
- TONGUÇ, İ. H., ve AYSAL, N., 2005, Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 267-282.

İkinci Bölüm
KÖY ENSTİTÜLERİNDE MİMARİ
TASARIM VE EĞİTİM
UYĞULAMALARI

EGİTİM YAPISI TASARIMINA ÖRNEK OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ: DÜZİÇİ KÖY ENSTİTÜSÜ

*Hülya YÜCEER **

Duygu SABAN ♦

*Rukiye TÜTER **

Reyhan Merve DELİBAŞ ‡

Erol DOĞAN #

GİRİŞ

Eğitim yapılarının mimari tasarımı, geniş anlamda, toplumların eğitime karşı tutumlarının bir ifadesi olarak görülebilir. Tarihsel süreçte bu yapıların mimari tasarımlarındaki değişiklikler ve farklı coğrafyalarda okul mimarisinde izlenen çeşitlilikler, eğitimin toplumdaki yerine dair ortaya çıkan büyük değişimleri yansıtmaktadır (Baker, 2012). Toplu halde eğitim vermeye yönelik okulların özel olarak tasarlanması Arts and Crafts okulları tarafından temsil edilen on dokuzuncu yüzyılın ortalarına kadar izlenebilir (Dudek, 2000). On dokuzuncu yüzyılın sonları okul binası tasarımında devrim niteliğinde değişiklikler getirmiştir. Çeliğin bina yapımında kullanılmaya başlanması, yeni geliştirilen merkezi ısıtma ve havalandırma sistemleri, artan nüfus ve kentleşme nedeniyle daha büyük binalara duyulan ihtiyaç okul yapımında yeni bir dönem başlatmıştır. Engelhardt (1942) on dokuzuncu yüzyıldaki bu değişimin kaynaklarına üç ana başlıkta değinmiştir: Okulların ek sorumluluklar alması, yeni malzeme ve inşaat yöntemleri geliştirilmiş olması ve okulun toplumda değişen yerinin geniş bir şekilde tanınması. Bu değişim sürecinin en önemli aşaması ise her bina için

* Doç. Dr. Adana Alparslan Türkçe Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, e-posta: hulyayuceer@gmail.com

♦ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: duyguafazilet@gmail.com

* Ar. Gör., Çukurova Üniversitesi, e-posta: rukiyetuter@gmail.com

‡ Ar. Gör., Çukurova Üniversitesi, e-posta: reyhan.arc@hotmail.com

Y. Mimar, e-posta: dgn.erol50@gmail.com

ayrıntılı planların üretimine yönelik mimari ve teknik şartnamelerin geliştirilmesi olmuştur.

Eğitimin toplumun gelişmesindeki rolü önem kazandıkça liderler (karar vericiler/erk sahipleri/politika üretenler) başarılı bir eğitim programının bileşenlerini tartışmaya yönelmiş, ancak fiziksel ortam daha çok kurumsal bir zemin olarak görülmüştür. Bir başka deyişle, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi ve okul planlama süreci arasında bir boşluk olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmacılar, okul binalarını tasarlayan mimarlar ile okulların asıl kullanıcıları öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişim sorunları olduğu görüşünde birleşmektedir. Günümüzde yapılan çalışmalar ise, öğrencilerin başarısının önemli bir önkoşulu olarak okul ortamlarında kendilerini rahat hissetmeleri gerektiğini göstermektedir (Walden, 2007; Sanoff, 2015). Buna ilave olarak mevcut öğrenme biçimleri ve öğretim yöntemleri, farklı aktivite ortamları ve küçük grup aktiviteleri ile karakterize edilen yeni bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir (Lackney, 2000).

Ülkemizde eğitim konusuna ve eğitim verilecek binaların tasarımına yaklaşımın zaman içinde değişiklik gösterdiği izlenmektedir. Osmanlı döneminde “sıbyan mektebi” ile başlayan ilköğretim (Demirtaş, 2007) zorunlu olmamakla birlikte devamında ağırlıklı olarak medreselerde sürdürülmüştür (Demir, 2015). Ancak, sıbyan mektepleri için hususi olarak yetiştirilmiş öğretmenler ve okul yapıları bulunmadığından (Demirtaş, 2007), eğitim için mekân olarak özel evler, mescit veya cami yakınları seçilmiştir (Ergün, 1996). On sekizinci yüzyıl başlarında Avrupa’daki gelişmeleri takip eden bazı devlet adamlarının girişimleri ile Osmanlı Devletinde yapılan reformlar eğitim kurumlarının yapılanması bakımından önem taşımaktadır (Doğan, 1997, Ergün 1990). İstanbul’da ilk matbaanın açılması, yeni askeri ve sivil mektepler ile mühendishanelerin kurulması eğitim alanındaki reformların en önemlileri olarak kabul edilebilir (Doğan, 1997). 1824 yılında II. Mahmut döneminde ise yenilik olarak ilköğretim zorunlu hale getirilmiş (Aslan, 1991), ancak İstanbul dışında taşra yerleşimlerinde bunu uygulayacak ve denetleyecek bir sistem kurulamamıştır (Başaran 1996, Demirtaş 2007).

Kurulduğu günden itibaren, kültürüne sahip çıkarak çağın gereklilik ve olanakları bağlamında modernleşme sürecine giren Türkiye Cumhuriyeti Devleti ise eğitim konusunda arayışlar içinde olmuş, öncelikle mevcut durumdaki sorunları çözecek bir takım düzenlemeler yapılmıştır. 1923 yılında Cumhuriyet kurulduğunda Anadolu’da Osmanlı Devletinden devralınan sıbyan mektepleri, iptidai ilköğretim kurumları, medreseler, Rüşdiye, İdadi ve Sultani gibi okulların yanı sıra azınlıklar, yabancılar ve

vakıflar tarafından (Demirtaş 2007) yönetilen okullar 1924'te Maarif Vekaleti'ne bağlanmıştır. Bunun akabinde görülen en önemli sorun ise nüfusun yaklaşık yüzde sekseninin köylerde yaşıyor olmasına rağmen eğitimin köylere yeterli düzeyde ulaşmamış olmasıdır. Bunu sağlayabilmek için fiziksel altyapıdan çok açılacak okullarda eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, özellikle köyün içinden yetişip, köyün ve köylünün sorunlarına hâkim olan öğretmenlerin eğitimde beklenen başarıyı sağlayabileceği düşünülmüştür (Vexliard ve Aytaç, 1964; Stone, 1974).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinin en önemli politikalarından biri olan Köy Enstitüleri, köylerde çalışacak öğretmen, tarım ve sağlık memurlarının yetiştirilmesi amacıyla 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile 17 Nisan 1940'ta kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak tarım arazilerinin bulunduğu yerlerde açılan köy enstitülerinin sayısı 1948 yılına gelindiğinde Anadolu genelinde 21'e ulaşmıştır (Şekil 1). Kuruluş tarihlerine bakıldığında 1937'de Eskişehir-Çifteler ve İzmir-Kızılçullu'da ilk iki Enstitü ve ardından 1938'de Trakya-Kepirtepe, 1939'da Kastamonu-Gölköy, 1940'da Malatya-Akçadağ, Samsun-Akpınar, Antalya-Aksu, Kocaeli-Arifiye, Trabzon-Beşikdüzü, Kars-Cılavuz, Adana-Düziçi, Isparta-Gönen, Kayseri-Pazarören ve Balıkesir-Savaştepe, 1941'de Ankara-Hasanoğlan, Konya-İvriz ve Sivas-Pamukpınar, 1942'de Erzurum-Pulur, 1944'te Diyarbakır-Dicle ve Aydın-Ortaklar, 1948'de ise Van-Erciş açılmıştır (Altunya, 2010). Enstitülerin konumları, “eğitim vahası” yaratma konusundaki kararlılığa paralel olarak komşu yerleşimlere eşit mesafeden ulaşımı kolaylaştıracak merkezi kampüsler oluşturmak üzere seçilmiştir (Tablo 1). Tüm enstitüler, geniş tarım arazilerine ve reformist eğitim sistemine hizmet edecek çeşitli binalara sahip yerleşkeler olarak tasarlanmıştır.

Şekil 1. Köy Enstitülerinin konumları ve etki alanlarını gösteren Türkiye haritası



Tablo 1. Köy enstitüleri ve etki alanları (Akdoğan, 2016)

Yer Ald. İl	Enstitü Adı	Etki Alanları
Osmaniye	Düziçi Köy Enstitüsü	Mersin, Adana, Hatay, Gaziantep, Kahramanmaraş
Antalya	Aksu Köy Enstitüsü	Mersin, Antalya
Isparta	Gönen Köy Enstitüsü	Isparta, Burdur
Tekirdağ- Kırklareli	Kepirtepe Köy Enstitüsü	Kırklareli, Tekirdağ, Edirne, İstanbul'un Avrupa Yakası
Trabzon	Beşikdüzü Köy Enstitüsü	Giresun, Ordu, Trabzon, Rize
Sakarya	Arifiye Köy Enstitüsü	Kocaeli, Bursa, Bolu, Bilecik, Sakarya, Düzce, Yalova, İstanbul'un Anadolu Yakası
İzmir	Kızıllı Köy Enstitüsü	İzmir, Manisa, Uşak
Van	Ermiş Köy Enstitüsü	Van, Ağrı, Hakkari, Muş,
Diyarbakır	Dicle Köy Enstitüsü	Diyarbakır, Bitlis, Siirt, Mardin, Şırnak, Batman
Ankara	Hasanoğlu Köy Enstitüsü	Ankara, Çorum, Kırşehir, Çankırı, Kırıkkale
Kayseri	Pazarören Köy Enstitüsü	Kayseri, Nevşehir, Yozgat
Bahkesir	Savaştepe Köy Enstitüsü	Bahkesir, Çanakkale, Kütahya
Aydın	Ortaklar Köy Enstitüsü	Aydın, Denizli, Muğla
Eskişehir	Çifteler Köy Enstitüsü	Eskişehir, Afyonkarahisar
Konya	İvriz Köy Enstitüsü	Konya, Karaman, Niğde, Aksaray
Sivas	Pamukpınar Köy Enstitüsü	Sivas, Erzincan, Tunceli
Kastamonu	Gököy Köy Enstitüsü	Kastamonu, Sinop, Zonguldak, Bartın, Karabük
Samsun	Akpınar Köy Enstitüsü	Samsun, Amasya, Tokat
Malatya	Akçadağ Köy Enstitüsü	Malatya, Elazığ, Urfa, Adıyaman
Erzurum	Pulur Köy Enstitüsü	Erzurum, Gümüşhane, Bayburt
Kars	Cıvıvuz Köy Enstitüsü	Kars, Artvin, Ardahan, Iğdır

Açıldıktan kısa bir süre sonra 1954 yılında kapatılan Köy Enstitüleri, on dört yıl kadar kısa bir süre zarfında toplam 27.264 kişi yetiştirmiştir. Bugün, Köy Enstitüleri yerleşkelerinin bir kısmı eğitim amaçlı kullanılmakta; bunların dışında kalanlardan bazıları farklı kullanımlara hizmet etmekte, bazıları ise tamamen ya da kısmi olarak işlevsiz bulunmaktadır. Düziçi Köy Enstitüsü günümüze ulaşabilmiş eğitim amaçlı kullanılan yerleşkelerden biridir. Yerleşke genel olarak Düziçi Fen Lisesi ismiyle anılmakta ise de yerleşke içinde bir Anadolu Lisesi, teknik lise ile ilkokul da bulunmaktadır. Bu çalışmada eğitim yapısı tasarımına örnek olarak ele alınan Düziçi Köy Enstitüsü yerleşkesi ve özgün yapıların mevcut durumları 2017 ve 2018 yıllarında Çukurova Üniversitesi Mimarlık Bölümü Restorasyon dersi kapsamında ders yürütücüleri ve öğrencilerin çalışmalarıyla belgelenmiştir. Hazırlanan rölöve çizimlerinin yanı sıra saha ve yapıların analizi, tarihi araştırma, özgün duruma ait bilgi edinmeye yönelik röportajlar gibi çalışmalar da yürütülmüştür. Bu kapsamda, enstitü yerleşkesi ile konferans salonları, yurt, yemekhane, hamam, öğretmen lokali ve sinema gibi çeşitli amaçlarla kullanılan 31 adet yapının envanteri çıkarılmıştır. Yerleşke sonradan inşa edilmiş binalarda hizmet veren üç lise ve bir ilköğretim okuluna ev sahipliği yapıyor olmasına rağmen, Enstitü kapsamında inşa edilen tescilli binaların büyük kısmının kullanılmadığı ve kötü durumda oldukları tespit edilmiştir.

Önceki yayınlarda yerleşke ve yapılar mimari miras olarak değerlendirilmiş ve korunmaları için öneriler geliştirilmiştir (Saban vd., 2017 ; Saban vd., 2019). Bu çalışmada ise Enstitü, planlama, mimari program ve tasarım açısından ele alınmış, günümüzde halen yürürlükte olan tip eğitim yapılarına alternatif olarak beş ana başlık altında irdelenmiştir. Eğitim yapılarının mimari tasarım olarak nasıl ele alınmaya başlandığını, günümüzdeki durumunu ve köy enstitülerini kısaca özetleyerek çalışmanın bu alana nasıl katkı sağlayacağı giriş bölümünde ifade edilmiştir. İkinci bölümde Türkiye’de eğitim yapıları tasarımı ve köy enstitülerinin planlama ve tasarım süreçleri, üçüncü bölümde ise Düziçi Köy Enstitüsü yerleşkesi ile yapıları mimari açıdan incelenmiştir. Dördüncü bölümde mimari tasarım ve üretim süreçleri bağlamında günümüz eğitim yapılarına alternatif olarak köy enstitüleri değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde ise Düziçi Köy Enstitüsü örneğinden yola çıkılarak eğitim yapılarının tip projeler yerine, yapılacakları yere, yerin ihtiyaçlarına ve eğitim kapsamına göre tasarlanmaları konusundaki görüşler aktarılmıştır.

Eğitim Yapıları Tasarımı ve Köy Enstitüleri

Türkiye’de Eğitim Yapıları Tasarımı

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 51. maddesinde eğitim yapılarının planlama ve inşası için “Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler, çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığınca planlanır ve yaptırılır” hükmü bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu hüküm uyarınca, günümüzde devlet okullarının mimari projeleri Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu’na göre, özel ve vakıf okulları ise yine bu yönetmelikteki asgari koşulları sağlamak şartıyla çoğunlukla doğrudan temin yoluyla mimarlar tarafından üretilmektedir. Bakanlığa bağlı okulların binalarının uygulanacak programların özelliklerine uygun olarak yaptırılması için ilgili Genel Müdürlükler veya Daire Başkanlıkları tarafından önerilen ihtiyaç programları dikkate alınarak tip (örnek) projeler hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı yönetmelikleri okul öncesi ve ilköğretim ile ortaöğretim kurumları için olmak üzere iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Bunlardan okul öncesi ve ilköğretim kurumları için hazırlanan yönetmelikte okul öncesi eğitim ile ilgili olarak alt yaş ve üst yaş sınırı 4 ve 6,5 yaş olarak belirlenmiş, en fazla 10 kişilik öğrenci grupları oluşturulabileceği ve okulun programına göre yaz döneminde de çocuk kulüpleri kapsamında eğitim programına devam edilebileceği belirtilmiştir. Aynı yönetmelikte ilköğretim ile ilgili düzenlemeler ise, resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulunu kapsamaktadır. Bu yönetmelikte okulların gerek ders işleyişi gerekse ders işleyiş sürelerinde büyük bir farklılık bulunmamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Ortaöğretim kurumları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan yönetmelikte ortaöğretim kurumları; Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri, çok programlı Anadolu liseleri, özel eğitim meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezleri olarak gruplanmaktadır. Bu okulların mimari programlarında, verdikleri eğitime uygun biçimde resim, makine, tekstil, müzik atölyeleri ve laboratuvarlar gibi mekânların olması gerekliliği yönetmelikte belirtilmektedir. Bu okullarda verilen eğitim neticesinde öğrencilerin ortak bir genel kültür bilgisinin yanında belirli alanda uzmanlık kazanacakları derslerin verilmesi amaçlanmaktadır. Bu yönetmelik ile mezun olan öğrencilerin eğitim aldıkları alanla ilgili olarak yüksekokullarda eğitimlerine devam edebilmeleri ya da, mesleğe, hayata ve iş alanlarına dâhil olmaları hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı,

2014).

Köy Enstitüleri Yerleşke ve Yapılarının Tasarımı

Köy Enstitülerinin aynı amaca hizmet etmek üzere kurulmuş olmaları nedeniyle mimari tasarımlarının benzer olduğu düşünülse de aslında tamamen farklı bir anlayış ürünü yerleşke ve yapılardan oluşmaktadır. Köy Enstitüsü fikrinin özünde yatan, bulunduğu köye ve yakın çevresine ihtiyaç doğrultusunda hizmet edecek öğretmen yetiştirme fikri, yapıların elde edilme süreç ve biçimine de yansımıştır. Yerleşke planları ve yapılar her Enstitüye özel açılan Ulusal Mimari Proje Yarışmalarıyla elde edilmiştir. 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu doğrultusunda açılmakta olan Enstitülerin Tasarımı Ulusal Yarışması Şartnamesinde:

1. Yarışmaya katılacak mimarlar projesini yapmak istedikleri Enstitü'nün bulunduğu yerde en az üç gün kalarak arazinin genel durumunu, yerel inşaat yöntemlerini, inşaat malzemesinin cinsini ve içeriğini etüt edecektir.
2. Yapılacak projelerde yerel özelliklerin, manzaranın, geleneksel köy evlerinin, orman ve deniz gibi esaslı unsurların dikkate alınması, projelerin özellikle vaziyet planlarının hem amaca faydalı olması ve hem de bu unsurları barındırması beklenmektedir.
3. Yarışmaya girecek mimarlar Enstitülerin mevcut binalarını olduğu gibi kabul edecekler ve projelerinde bunların yerini ayrı bir renkle gösterecekler ve bunları yıktırmayı teklif etmeyecektir.
4. Binalar özel şartnamede aksi belirtilmiyorsa bir katlı olacaktır. Büyük ölçekli toprak hafriyatı teklif edilmeyecek, proje arazinin doğal şartlarına uygun şekilde hazırlanacaktır.
5. Bir mimar en fazla üç Enstitü yarışmasında birincilik kazanabilecektir.
6. Planları yapılacak binalar: Okul binası, toplantı binası, atölye, mutfak, çamaşırhane, banyo, idare binası, tavla, ahır ve kümesler, depolar, revir, umumi tuvaletler, öğretmen evleri. Bir Enstitüde yaklaşık 45-55 farklı bina bulunmaktadır.
7. Her Enstitüde 600 öğrencinin oyun ihtiyacına yetecek oyun alanı tasarlanacaktır.

denilmektedir. Şartnameden anlaşıldığı üzere Enstitünün inşa edileceği yeri tanıyan mimarların, mevcut binaları koruyarak ve kullanarak, ihtiyaç duyulan binalarla birlikte çocuklar için oyun alanları da düşünülen kampüsler tasarlaması beklenmiştir. 1940'lı yıllarda hizmet veren mimarların sayısının sınırlı olduğu düşünüldüğünde bir mimarın en fazla üç yarışmada

birincilik kazanabileceğine dair kararın adil bir seçim yapma gayretiyle ilintili olduğu savunulabilir.

Düziçi Köy Enstitüsü

Konum

Çukurova Bölgesinin dağlık kuzey doğu kesiminde yer alan Düziçi İlçesi 1996 yılı öncesinde Adana'ya bağlı olan Osmaniye ili sınırları içerisindeydi. Osmaniye ili, doğuda Kahramanmaraş ve Gaziantep, güneyde Hatay ve batıda Adana illeri ile çevrelenmekte ve Düziçi bu şehirlerin tam merkezinde yer almaktadır (Şekil 2). İlçe, doğuda Düldül, Dumanlı ve Tırtıl Dağları ile sınırlanırken, batıya doğru verimli Düziçi Ovası uzanmaktadır. Düziçi ovası, Aslantaş ile Berke Barajlarını besleyen Sabun Çayı ve Ceyhan Nehirleri ile bölgedeki en verimli ovalardan biridir.

Düziçi Köy Enstitüsü ilçe merkezinin kuzeyinde konumlanmıştır. Yapıldığı dönemde yakın çevresinde yapılaşma olmamasına rağmen ilçenin büyümesiyle birlikte günümüzde yapılaşmalarla çevrelenmiş durumdadır.

Şekil 2. Düziçi konum haritası



Tarihçe

Düziçi Köy Enstitüsü, ‘Seyhan-Bahçe-Haruniye Köy Eğitim Kursu’ adı ile Berlin-Bağdat tren yolu hattının inşası sırasında Almanlar tarafından inşa edilen üç adet konağın restore edilmesi ile kurulmuştur (Payaslı, 2015). Binaların restorasyonu çok kısa sürede tamamlanmış, öğrenciler 24 Nisan 1940 tarihinde eğitimlerine başlamışlardır. Kuruluşunun üçüncü yılında enstitünün kapsamlı eğitim programında yer alan özellikle uygulamalı dersler için yeterli alan bulunmaması nedeniyle kampüs Düziçi Köy Enstitüsünün tasarımı için açılan yarışmayı kazanan Mimar Recai Akçay’ın (Menderes, 1968, Köy Enstitüleri, 2016) projesine göre inşa edilmeye başlanan ovaya daha yakın bugünkü konumuna taşınmıştır (Payaslı, 2015).

1944 yılında eğitim amacıyla 1.485.000 metrekare tarımsal alanın kamulaştırılması ile enstitü sınırları genişletilmiştir (BCA,30.18.1.2/104.7.22).

Yerleşke Planı

Düziçi Köy Enstitüsünün özgün projelerine ulaşılammış olmakla birlikte, hayatta olan Enstitü mezunlarıyla yapılan görüşmeler ve günümüze ulaşmış olan yapıların incelenmesi sonucunda, yerleşkenin özgün tasarımı dördt adet büyük derslik binasının, öğretmenler için yirmi adet lojmanın, mutfağı ile birlikte tasarlanmış olan bir yemekhanenin, bir revirin, öğrenciler için yurt binasının, üç marangoz atölyesinin ve iki adet müzik atölyesinin, olduğu düşünülmektedir. Düziçi Köy Enstitüsünde yer alan yapıların sayı ve çeşitliliğinin Hasanoğlu (Çakıcı ve Çorakbaşı, 2013), Aksu, Gönen (Çetin ve Kahya, 2017) Pulur (Çorakbaşı ve Yeşiltepe, 2015) ve Akçadağ (Özdemir, 2017) Köy Enstitüleri ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yerleşkeye 1950lerde üç adet ikiz lojman, yeni atölye binaları, yurt binası, tatbikat ilkokulu, hamam, yüzme havuzu ve öğretmen lokali, Öğretmen Okulu olarak kullanıldığı 1970li yıllarda sinema salonu ve bir derslik binası, 1980'li yıllarda günümüzde Fen Lisesi olarak kullanılan bina ve 1990lı yıllarda ısıtma merkezi, yurt binası ve yıkılan özgün derslik binasının yerine bir spor salonu ilave edilmiştir.

Alanda yer alan özgün durumdaki 31 bina Kültür Bakanlığı tarafından tescil edilmiştir. Yukarıda bahsedildiği gibi bugün kampüs dört farklı okula ev sahipliği yapmasına karşın köy enstitüsü zamanından kalmış hiçbir binanın kullanılmadığı ve birçoğunun atıl durumda olduğu görülmektedir. Alanda yer alan derslik binalarından biri Eğitim Müzesi olarak kullanılırken diğer ikisi terk edilmiş durumdadır. En fazla kullanılan binalar öğrenci yurtları ile sinema salonudur. Lojmanların da halen kullanıldığı gözlenmişse de kullanıcıların çoğunun öğretmenlerden oluşmadığı tespit edilmiştir.

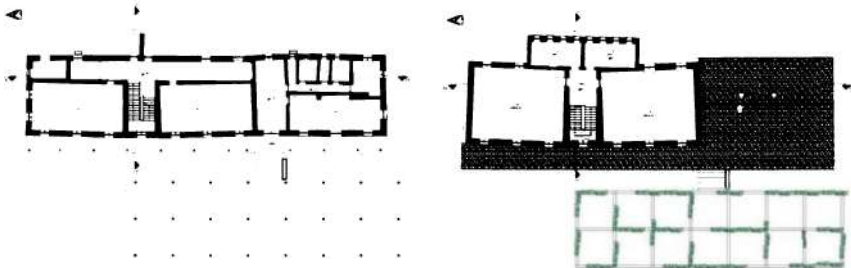
Derslik Yapıları:

Yerleşke içerisinde yer alan derslik binalarının üçünün plan şemaları aynıdır ve bodrum, zemin ve birinci kat olmak üzere 2 katlı olarak yığma sistemle inşa edilmişlerdir (Şekil 4). Yapı duvarlarında taş ve tuğla malzeme, çatıda ise ahşap konstrüksiyon üzerinde kiremit örtü kullanılmıştır. Bina girişlerinde hem güneş ışığı kontrolü hem de yağmurdan korunma sağlayan, açık alanla ilişkili ahşap sundurmalar mevcuttur. Yapının zemin kat planı ana girişten sonra öğretmenler ve öğrenciler için iki farklı bölüm halinde düzenlenmiştir (Şekil 5). Öğretmenler için ayrılan bölüm tek katlı olup, binanın güney kısmında yer almakta ve içerisinde ortak bir oda, bir ofis, mini mutfak ve tuvaletler bulunmaktadır. Geniş bir koridor ile ulaşılan öğrenciler için ayrılmış bölümde ise iki adet derslik ile kız ve erkek öğrenciler için ayrılmış tuvaletler yer almaktadır. Bu bölümde yer alan merdivenler ile bodrum ve birinci kata ulaşım sağlanmaktadır. Birinci katta iki adet derslik ve bu derslikler ile bağlantılı depolama amaçlı kullanılan iki küçük oda yer almaktadır. Yapıların en önemli özelliği köy enstitüsünde çalışan eğitimci ve eğitim gören öğrenciler tarafından imcece usulü ile inşa edilmiş olmalarıdır.

Şekil 4. Derslik binasının giriş cephesinden görünüm



Şekil 5. Derslik binasının zemin ve birinci kat planları



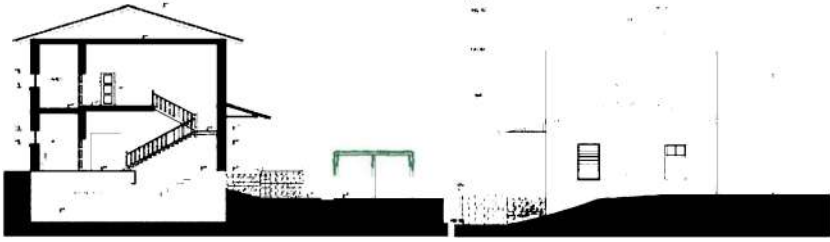
Lojmanlar:

Yerleşkenin kuzey bölümünde geleneksel Türk konutunun tipik özelliklerini taşıyan 20 adet 60 m² ve üç adet 90 m² olmak üzere toplam 23 adet lojman yer almaktadır. Hepsi tek katlı olan lojmanlardan 60 m² oturuma sahip olanlar her sırada beş adet olmak üzere toplam dört sıra halinde planlanmışlardır (Şekil 6). Yerleşkenin en batısında yer alan son sıradaki üç adet lojman ise 90 m² oturuma sahiptir. Eğimle bağlantılı olarak yerden birkaç basamakla yükseltilmiş su basman kotu üzerinde yer alan ve güney yönünde kurgulanmış sundurmadan girilen yapılar sofalı plan tipindedirler (Şekil 7). Yığma tuğla olarak inşa edilen yapılar ahşap çatı üzeri çinko kaplamalıdır ve yapılarda yer alan ahşap detaylardaki özenli işçilik oldukça dikkat çekicidir.

Şekil 6. 60m²lik lojman binası



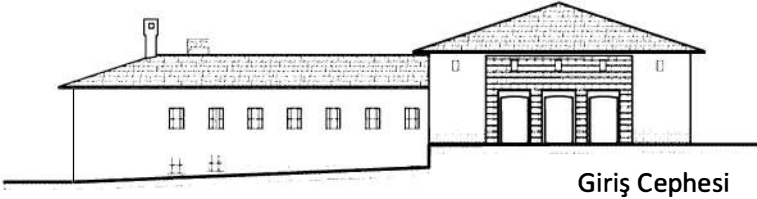
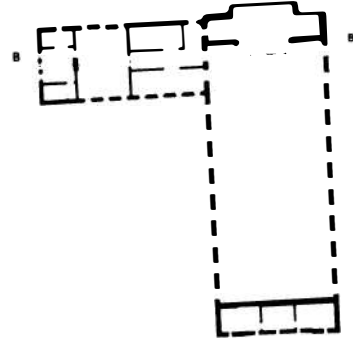
Şekil 7. 60 m²lik lojman binasının zemin kat planı ve diğer çizimleri



Çok Amaçlı Salon:

Yerleşke içerisinde en merkezi konuma sahip olan çok amaçlı salon aynı zamanda yemekhane olarak hizmet vermektedir. L plan tipli yapıda mutfak bölümü iki katlı iken, ana salon bölümü tek katlı olarak inşa edilmiştir (Şekil 8). Çinko kaplı beşik ahşap çatılı, yığma taş bina, giriş cephesindeki Art Deco stili tasarımı ile dikkat çekmekte ve dönemin mimari anlayışı hakkında da bilgi vermektedir. Günümüzde depo olarak kullanılan yapının mutfak bölümünde ağır yapısal hasar bulunmaktadır. Ana salon bölümünde yer alan sahne ve sahne arkası birimler ile yapının özgün halinin farklı fonksiyonlara ev sahipliği yaptığı anlaşılmaktadır.

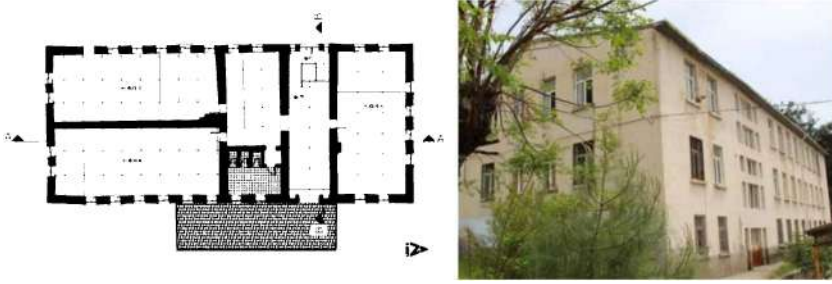
Şekil 8. Çok amaçlı salonun giriş cephesi ve zemin kat planı



Öğrenci Yurdu:

Köy Enstitülerine çevre il, ilçe ve köylerden gelen öğrencilerin konaklama ihtiyacını karşılamaları ve kayıtlı öğrenci sayısının artışı sağlamaları nedeniyle yurt binaları yerleşke içerisinde önemli bir yere sahiptirler. Daha önceki çalışmalardan elde edilen bilgilere göre Düziçi Köy Enstitüsü'nde erkekler ve kızlar için birer adet olmak üzere toplamda iki adet yurt binası olduğu belirlenmiştir. Tescil fişlerinden elde edilen vaziyet planı incelendiğinde ise yurt binalarının alanın güneyinde ve birbirine yakın bir biçimde planlandığı anlaşılmaktadır. Günümüzde halen ayakta olan her iki yurt binası da kullanılmamakta ve atıl durumdadırlar. Erkek öğrenciler tarafından kullanıldığı öğrenilen yurt binasının ise bir yangın geçirdiği ve sonrasında çatısının yenilendiği bilgisi alan çalışmaları sırasında tespit edilmiştir (Şekil 9).

Şekil 9. Erkek öğrenci yurdunun fotoğrafı ve birinci kat planı



Şekil 10. Kız öğrenci yurdunun fotoğrafı ve zemin kat planı



Atölyeler:

Yerleşke alanının güney-batı ucunda üç adet marangoz atölyesi, bir demirci atölyesi ile resim ve müzik atölyelerinin ve bu atölyelere ait depo yapılarının konumlandığı tescil fişinde yer alan vaziyet planı ve alan çalışmaları esnasında elde edilen bilgiler ışığında belirlenmiştir. Tek katlı yığma tuğla olarak inşa edilen yapıların üst örtüsü ahşap beşik çatı olup

kiremit ile kaplıdır. Demirci atölyesi olarak kullanılan iki adet atölye daha sonraki yıllarda sinema salonunun yapımı esnasında yıkılmıştır. İlk inşa edildiklerinde birbirlerinden bağımsız olan marangozluk atölyeleri daha sonradan inşa edilen niteliksiz ekler ile birleştirilerek tek bir yapı halini almışlardır. Günümüzde kullanılmayan marangozluk atölyelerinden biri, içerisinde yer alan teçhizatları ile özgünlüğünü olduğu gibi korumaktadır (Şekil 11). Diğer iki atölye İlçe Çıraklık Eğitim Merkezi tarafından kullanılmak üzere ofis ve sınıflar şeklinde yeniden programlanmış ve özgünlüklerini büyük oranda kaybetmişlerdir. Bu birimlerin hemen arkasında yer alan resim ve müzik atölyeleri ise yerleşke içerisinde bulunan diğer okullar tarafından depo gibi işlevlerle kullanılmakta olup, müzik atölyelerine ait özgün yerleşke tasarımında yer alan iki adet depo, yerleşke içerisinde fen lisesi için yapılacak yurt inşası esnasında yıkılmıştır ve günümüze ulaşamamıştır.

Şekil 11. Atölye Binaları -Marangozluk, Resim ve Müzik Atölyeleri



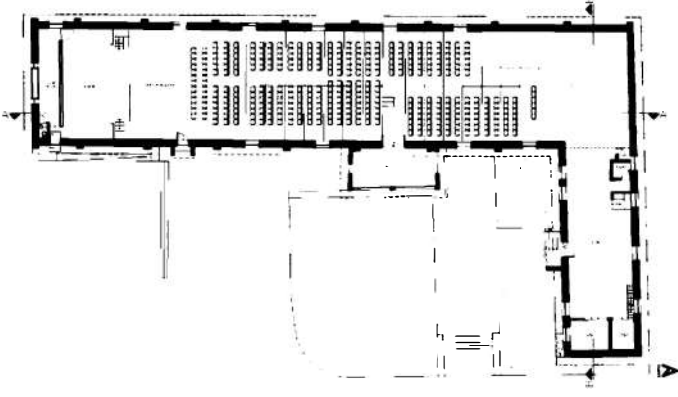
Sinema Salonu:

1970'li yıllarda öğrenciler ve öğretmenler tarafından inşa edildiği alan çalışmaları sırasında tespit edilen sinema salonu, L plan tipinde tek katlı, taş yığma ve ahşap çatılıdır (Şekil 12 ve 13). Yapıya ait ulaşılan görsellerde yapının özgün halinin sıvasız ve kiremit kaplı olduğu görülmektedir. Ancak 1990'lı yıllarda meydana gelen deprem sonrasında yapı duvarlarının betonarme düşey hatıllar ile desteklendiği, taş örgü duvarların sıvandığı ve çatı örtüsünün çinko malzeme ile değiştirildiği tespit edilmiştir. L plan tipli yapıda kuzeyde yer alan bölümde resim çalışmaları için kullanılan bir atölye ve sergi salonu olduğu alan çalışmaları esnasında tespit edilmiştir.

Şekil 12. Sinema Salonunun ön avlu görünümü



Şekil 13. Sinema Salonunun kat planı



Tatbikat Okulu:

Tatbikat okulu yerleşkenin güney-doğu köşesinde yer alan, iki katlı, beşik çatılı ve yığma taş bir yapıdır. Öğrencilerin Köy Enstitüsünden mezun olabilmek için öğretmenlik hayatlarına başlamadan önce bir yıl uygulamalı eğitim yaparak bu okulda ders vermeleri gerektiği yapılan görüşmelerde öğrenilmiştir. Günümüzde halen ilköğretim okulu olarak kullanılan bina büyük oranda özgünlüğünü korumaktadır (Şekil 14).

Şekil 14. Tatbikat İlkokulunun görünümü



DEĞERLENDİRME

1930lu yılların ortasından itibaren, yeni kurulmuş Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle kırsal kesiminde eğitimli insan gücüne duyulan ihtiyaç eğitim sistemine de yansımıştır (Karaömerlioğlu, 1998: 57). O tarihe kadar daha çok genel bilgiyi doğrudan vermeye dayanan eğitim anlayışı (Kirby, 1962:47) yerini iş veya üretim için eğitim anlayışına bırakmış, “yaparak öğrenme” bu anlayışa paralel olarak gelişmiştir (Karaömerlioğlu, 1998: 57). Köy Enstitüleri de dönemin ihtiyaçları ve bu anlayışın bir ürünü olarak geliştirilmiştir.

3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile başlatılan Köy Enstitülerinin Tasarımı Ulusal Yarışmasının şartnamesinde yerleşkeler içerisinde yer alması istenilen birimler şu şekilde sıralanmıştır; okul binası, yatakhane binası, toplantı binası, atölye binaları, mutfak ve yemekhane, çamaşırılık, hamam, idare binası, tavla, ahır ve kümesler, depolar, revir, öğretmen evleri, sergi ve müze binaları, ortak tuvalet, yeterli miktarda oyun ve spor alanı (Anonim, 1941). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında yayınlanan ‘Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu’nda ise ilk ve orta öğretim okullarının tasarımı için belirlenen parametreler açıklanmıştır. Bakanlık tarafından kılavuzun amacı; ‘Bakanlığa bağlı okul ve kurumların binalarının ve uygulanacak programların özelliklerinin göz önünde bulundurularak, yeni veya onarımı yapılacak eğitim öğretim tesislerinin, valiliklerce veya hayırseverler tarafından hazırlatılan özel projelerin günümüzün beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ve öğretimde teknolojiye gelişmelere, yürürlükteki mevzuata, bölge ve arsa koşullarına uygun, güvenli, ekonomik, estetik, herkes için erişilebilir olarak yaptırılması ve nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması’ şeklinde belirtilmiştir.

Her iki şartnamede yer alan ihtiyaç programları ve tasarım parametreleri göz önünde bulundurularak aşağıda yer alan karşılaştırma tabloları çalışma kapsamında hazırlanmıştır (Tablo 2). Karşılaştırma tablosu hazırlanırken günümüz eğitim kurumlarından ortaöğretim düzeyi (Liseler) temel alınarak bu tablo oluşturulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Tablo 2. Günümüz Orta Öğretim Kurumları ve Köy Enstitüleri İhtiyaç Programlarının Değerlendirilmesi

Fonksiyon	Köy Enstitüleri Ulusal Yarışma Şartnamesi	Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu (Lise)	Sonuç-Çıkarımlar
Eğitim Birimleri	Derslikler	Derslikler	-Fen ve sosyal bilimler kapsamındaki teorik eğitim için gereksinin duyulan mekânların günümüz eğitim sistemi içerisinde değişmediği izlenmektedir.
	Laboratuvarlar	Laboratuvarlar	
	Resim-Müzik Derslikleri	Resim-Müzik Derslikleri	
Uygulamalı Eğitim Birimleri	Uygulama Okulu (Tatbikat Okulu)	Endüstriye dayalı eğitim - Stajlar- (Meslek Liselerinde)	-Uygulamalı Eğitim açısından çeşitliliğinin azaldığı, - Eğitim kademelenmesinin değiştiği- ilkökul aşamasında verilen eğitimin lise-ön lisans seviyesine taşıyor olduğu, -Staj uygulamasının iş yerlerine taşınması ile okul içerisindeki mekânsal ihtiyacının ortadan kalktığı izlenmektedir.
	Demircilik, Marangozluk vb. Atölyeleri	Demircilik, Marangozluk vb. Atölyeleri (Endüstri Meslek Liseleri)	
	Hayvan Ahırları (Tavla-Ahır-Kümes)	-	
	Tarım Alanları- (Alet deposu-Ambar vb.)	-	
Konaklama	Öğretmen Lojmanları	-	-Birçok okul öğretmenler için lojman imkânı sunamazken, öğrenci yurtları sadece yatılı okullarda yer almaktadır.
	Öğrenci Yurtları	Öğrenci Yurtları	
Sosyal-Kültürel Birimler	Sergi ve Müze Binaları	-	-Köy Enstitülerinde Ç.A.S ve sergi alanları gibi mekânlar zorunlulukken, artık birçok okulda Ç.A.S. ve sergi alanı bulunmamaktadır. -Sinema Salonu ve Amfi tiyatro için de benzer durum söz konusudur. -Birçok okulda yemekhane bulunmadığı ve tüm günün okulda geçtiği düşünülürse öğrenciye yemek imkânının tanınmamış olması- kantin kullanımına yönlendirmenin beslenme alışkanlıklarımızı değiştirdiği ya da değiştireceği savunulabilir.
	Yemekhane-Mutfak vb.	Yemekhane Mutfak-servis vb.	
	-	Kantin-Kafeterya	
	Çok Amaçlı Salon	Çok Amaçlı Salon	
	Sinema Salonu	Sahne Sanatları-Konferans Salonları	
	Amfi Tiyatro	-	
	Sınıf Kitaplıkları	Kütüphane	
	-	Mescid-Uygulama Mescidi	
Spor-Rekreasyon	Havuz	Özel Eğitim Kurumlarında	-Kapalı spor salonları ve havuz gibi sportif faaliyetlerin her okul tarafın-dan öğrencilerine sunulamadığı, bazı özel eğitim kurumlarının ya da belirli kapasitenin üzerinde öğrenciye sahip okulların bu imkânı öğrencilerine sunduğunu görülmektedir. -Açık oyun alanları tüm okullar tarafından öğrencilerine sağlanmaktadır.
	Kapalı Spor Salonu	Belirli kapasitenin üzerindeki okullar ile Özel Eğitim Kurumları	
	Açık Oyun Sahaları	Açık Oyun Sahaları	
Servis Birimleri	Hamam	Banyo-Duş olarak var.	-Revir ve Çamaşırhane gibi birimler yatılı okullarda olan birimlerdir. -Diğer servis birimlerinin günümüz eğitim kurumlarında da benzer şekilde yer aldığı görülmektedir.
	Tuvaletler	Tuvaletler	
	Revir	Yatılı okullarda var.	
	Çamaşırhane	Yatılı okullarda var.	
	Depo Alanları	Depo Alanları	
	Yakıt Deposu	Yakıt Deposu	
	Malzeme Deposu	Malzeme Deposu	
	Hangar	-	

Tablo 2’de yer alan değerlendirme incelendiğinde eğitim mekânlarının çeşitliliğinin en fazla sosyal-kültürel aktivitelere yönelik mekânlar bağlamında azaldığı görölmektedir. Günümüz eğitim yapılarında sergileme ve müze, amfi tiyatro ve sinema salonu gibi mekânlar ise yer almamaktadır. Değerlendirme sonucunda ayrıca:

- Köy Enstitülerinde eğitim öğretim 1. kademedan başlayıp 3. kademeye kadar devam etmekte, Enstitü öğrencilerinin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerden oluştuğu görölmektedir. Günümüz temel eğitim sisteminde ise okul kademelenmesi okul öncesi, ilköğretim 1. kademe (1.-4. sınıflar), ilköğretim 2. kademe (5.-8. sınıflar) ve ortaöğretim (lise öğrencileri) olarak gruplanmaktadır. Tablo 2’de gösterildiği gibi eğitim kurumlarının sunduğu imkânların kademe değiştirdiği, günümüzde lise düzeyinde eğitim öğretim yapılan bir yerleşkenin sunduğu imkânları, köy enstitülerinin ilkokul düzeyinden itibaren sunduğu anlaşılmaktadır.
- Eğitim birimlerinde yürütölen fonksiyonların günümüz eğitim sisteminde de aynen devam ettirildiği, uygulamalı eğitim için gerekli mekânların çoğunlukla günümüze taşınamamış olduğu ve bu birimlerin mekânsal olarak karşılıklarının artık olmadığı görölmektedir. Bu durumun okullarda verilen eğitimin çeşitliliğinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir.
- Birçok eğitim kurumunda verilen eğitimin fen, matematik, sosyal bilimler- yabancı dil vb. gibi temel bilimler olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitime bir standartlaşma ve tekdüzelik geldiği savunulabilir. Verilen eğitim çeşitliliğindeki bu daralma ihtisaslaşma olarak düşünölmemeli, köy enstitüsü mezunları, hem fen bilimleri hem de sosyal bilimlere ait temel bilgileri edinirken, aynı zamanda gündelik yaşamlarında kullanacakları bazı becerileri edinen öğrenciler iken, günümüz eğitim sisteminde mezunlar gündelik yaşamdaki becerilerden uzak şekilde yetiştirilmektedir,
- Staj ve iş başında mesleki uygulamalar ile eğitim öğretim okul sınırları dışına taşındığı görölmektedir. Uygulamalı eğitim alanlarının eğitim yapıları içerisindeki mekânsal karşılığı ortadan kalkmıştır.
- Sosyal kültürel mekânların da günümüz eğitim isteminde okul içerisinde yer almadığı, bu tarz kültürel organizasyonlar için okul dışarısında yer alan mekânlardan destek alındığı göröldüğünden, eğitim öğretim okul sınırlarının dışına taşındığı anlaşılmaktadır.
- Havuz ve kapalı spor salonu gibi mekânların da birçok günümüz eğitim yapıları içerisinde yer almayışı ve bu imkânın da genellikle

özel eğitim kurumları tarafından sunuluyor oluşu eğitim sistemindeki değişimin bir başka göstergesidir.

SONUÇ

Çalışma kapsamında incelenen Düziçi Köy Enstitüsü yerleşkesinin, eğitim yapılarının kapsamı, konumlandırılmaları ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen mekânların organizasyonu bağlamında, üretildiği dönemin zorlu şartları dikkate alındığında diğer Enstitüler gibi bir vaha niteliğinde olduğu söylenebilir. Enstitülerdeki yaparak öğrenme odaklı eğitim anlayışı ve genç yaşta deneyimli öğretmenler yetiştirerek kırsal kalkınmayı yerel kaynaklarla gerçekleştirmek hedefi dünyada farklı coğrafyalarda uygulanan bir sistem olarak kabul görmüştür. Bununla birlikte eğitim teorileri son yüzyılda farklılık göstermiştir. Okul binalarının tasarımı da, sürekli değişen eğitim teorilerini kapsayan özellikle uzmanlaşmış bir alan olarak görülmektedir.

Erken dönemlerde okul mimarisi genellikle, seçilen eğitim müfredatını desteklemiş, zamanın eğitimcilerinin pedagojik gereksinimlerinin yakın bir temsili olmuştur (Dudek, 2000). Benzer şekilde, çağdaş okul tasarımcısının rolü de yeni öğrenme yöntemlerinin özellikli ihtiyaçlarını yorumlamak ve öngörmek olmalıdır. Bu nedenle, ülkemizde olduğu kadar dünyada da devam etmekte olan eğitim tartışmalarına odaklanan müfredatlar dikkate alınmalıdır. Eğitim yapısını tasarlayacak mimarın, eğitimin toplumun içinde değişen doğasını öngörmesi ve mimarisinde buna karşılık vermesi temel bir öneme sahiptir. Son yıllarda, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da çağdaş ve ilerici eğitim yöntemleri sorgulanmakta (Dudek, 2000) ve bu süreç şu anda ülkemizde de güçlü bir şekilde gerçekleşmektedir. Hem devlet hem özel kuruluş/vakıf okullarında izlenen ve yaparak öğrenme modelini yeniden ön plana çıkaran bu değişim okul binalarının tasarımına da yansımaktadır. Bu bağlamda, yeni yapılacak eğitim yapılarının tasarımına planlama ve mimari açıdan Köy Enstitüleri iyi birer örnek teşkil etmektedirler. Eğitim yerleşkelerinin konumu, yerel ihtiyaçlar, yöreye özgü mimari program, kapalı ve açık mekân ilişkileri bakımından köy enstitülerinin yorumlanması çağdaş eğitim binaları tasarımına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- AKDOĞAN, M. E., 2016, Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- ALTUNYA, N., 2010, Köy Enstitüsü Sistemi, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul. ISBN: 978-6-055-525-0-33.
- ARAYICI, A., 1999, Village Institutes in Turkey, Prospects, 29 (2), 267-280.
- ASLAN, B., 1991, “İlköğretim Kurumlarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Teftiş Raporu” ile Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- BAKER, L., 2012, A History of School Design and Its Environmental Standarts, 1900 to Today. National Institute of Building Sciences, Washigton.
- BAŞARAN, E., 1996, Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BAYSAL, E., 2012, Köy Enstitülerinde Mekan Kurgusu ve Mimari Yapılanma, Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyetin Köy Enstitüleri, 1940-1954, Suna ve İnan Kıraç Vakfı İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- BCA (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi) “Düziçi Köy Enstitüsü civarında bulunan 1485 dönüm arazinin okulun ders tatbikatı ihtiyacı için istimlakı”. 30.18.1.2/104.7.22, 12.01.1944.
- ÇAKICI, S. ve ÇORAKBAŞ, F. K., 2013, Hasanoğlu Köy Enstitüsü ve Yüksek Köy Enstitüsü Yerleşkesi’nin Tarihçesi ve Değerleri, Mimarlık, Sayı 369, pp. 66-72.
- ÇETİN, S. ve KAHYA, A. 2017, Kırdı Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri: Aksu ve Gönen Örnekleri Üzerinden Yeni Bir Anlamlandırma Denemesi, METU JFA, 34 (1), 133-162.
- DEMİR, Ş., 2015, XIX Yüzyıl Osmanlı Eğitim Sisteminde Yaşanan Değişim, Tarihin Peşinde, Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13, 435-447.
- DEMİRTAŞ, Z., 2007, Osmanlı’da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1), 173-183.

- DOĞAN, R., 1997, Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 37, 407-442.
- DUDEK, M., 2000, Architecture of Schools-The New Learning Environments, Routledge, NewYork. ISBN: 0-7506-3585-1.
- ENGELHARDT, N. L., 1942, School Plant and Equipment, Review of Educational Research, 12 (2), 171-177.
- ERDOĞAN, İ. E., 2000, Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ERGÜN, M. 1990, Türk Eğitim Sisteminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 17, 453-457.
- ERGÜN, M., 1996, İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914), Ocak Yayınları, Ankara.
- KARAÖMERLİOĞLU, A.M., 1998, The village institutes experience in Turkey, British Journal of Middle Eastern Studies, 25 (1), 47-73.
- KIRBY, F., 1962, Türkiye’de Köy Enstitüleri, İnceleme Yayınları, Ankara.
- KÖY ENSTİTÜLERİ, 2016, Bülten, Köy Entitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 51, Nisan-Mayıs, 4-5.
- LACKNEY, J. A., 2000, A Design Language for Schools and Learning Communities, Rotraut Walden (Ed.) “Schools for the Future” içinde, Springer, Wiesbaden, s. 185-200.
- MENDERES, A., 1968, Recai Akçay’ın Ölümü, Arkitekt, Sayı 1968-01 (329), 32.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2013, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 28758 sayılı ve 07.09.2013 tarihli Resmî Gazete
(<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim>, Erişim Tarihi: 12.04.2019)
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2014, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 29072 sayılı ve 26.07.2014 tarihli Resmi Gazete
(<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>, Erişim Tarihi: 12.04.2019)
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2015, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, Ankara,

- https://iedb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/17032245_2015asgarita_sarmklavuzu.pdf[Erişim Tarihi: 17 Temmuz 2019].
- ÖZDEMİR, A. 2017, Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü Koruma ve Kullanım Durumu, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- PAYASLI, V., 2015, Belleklerde Bir Çınar: Düziçi Köy Enstitüsü, Tarih Okulu Dergisi, 8 (21), 319-356.
- SABAN, F. D., YÜCEER H., TÜTER R. Ve DELİBAŞ, R. M., 2017, Village Institutes as Witnesses of the Fading Past: The Case of Düziçi Village Institute, International Conference on Conservation of Architectural Heritage and Urban History, 13-14 Ekim 2017, İstanbul, s. 130-138.
- SABAN, F. D., YÜCEER H., DELİBAŞ, R. M, TÜTER R. Ve DOĞAN, E., 2019, Düziçi Köy Enstitüsü Yerleşkesinin Yeniden Değerlendirilmesi, XI. Uluslararası Sinan Sempozyumu, 11-12 Nisan 2019, Edirne, s. 199-208.
- SANOFF, H., 2015, Schools Designed with Community Participation. In: Walden R. (eds) Schools for the Future. Springer, Wiesbaden, s. 149-172.
- STONE, F. A., 1974, Rural Revitalization and the Village Institutes in Turkey: Sponsorsand Critics. Comparative Education Review, 18 (3), 419-429.
- VEXLIARD, A. and AYTAÇ, K., 1964, The Village Institutes in Turkey, Comparative Education Review, 8 (1), 41-47.
- WALDEN, R., 2015, Schools for the Future, Springer, Wiesbaden. ISBN 978-3-658-09404-1.

AKÇADAĞ KÖY ENSTİTÜSÜ'NDE TASARIM VE UYGULAMALAR

*Arif ÖZDEMİR **

Emine EKİNCİ DAĞTEKİN ♦

GİRİŞ

Köy enstitüleri projesi, Cumhuriyetin kurucularının oluşturduğu seçkin ve elit kesime karşın, halkın modernleşme hareketine katılımının sağlanmaya çalışıldığı, Cumhuriyetin Anadolu'ya yayılma projesidir. Uzun süre enstitüler ile ilgili araştırma yapan ve bu konuda tez hazırlayan Kirby'e göre Köy Enstitüleri programlarının üç yönü mevcuttu: birincisi öğretim programı, ikincisi yeni deneylerin yaşanması, üçüncüsü ise sorun çözümüyle yöntemlerinde alışkanlıkların kurulmasıydı (Kirby 2010: 314).

Köy enstitülerinde temel ilke üretici eğitim, iş içinde iş yoluyla iş için eğitimdi. (Tonguç,1974:154). Köy enstitüleri programına göre dersler, Kültür Dersleri, Tarım Dersi Ve Çalışmaları, Teknik Dersler Ve Çalışmalar olmak üzere üç gruba ayrılırdı (Akyüz 2001:355, Şekil 1).

* *Malatya Çevre Şehircilik Bakanlığı,*

♦ *Dicle Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, e-posta: eminedagtekin@hotmail.com*

Şekil 1. Köy Enstitülerinde Ders Programı (Akyüz 2001: 355).

KÜLTÜR DERSLERİ	ZİRAAT DERSLERİ VE ÇALIŞMALARI	TEKNİK DERSLER VE ÇALIŞMALAR
Türkçe, Tarih, Coğrafya	Tarla ziraati	Köy demirciliği
Yurttaşlık bilgisi	Bahçe ziraati	-Nalbantçılık
Matematik, Fizik, Kimya	-Fidancılık	-Motorculuk
Tabiat ve okul sağlığı	-Meyvecilik	Köy düğzerliği
Yabancı dil	-Bağcılık	-Marangozculuk
El yazısı	-Sebzecilik	Köy yapıcılığı
Resim-iş, Müzik	Sanayi bitkileri ziraati	-Tuğla ve kiremitçilik
Beden eğitimi ve ulusal oyunlar	Zootekni	-Taşçılık
Askerlik	Kümes hayvanları bilgisi	-Kireççilik
Ev idaresi ve çocuk bakımı	Arıcılık ve ipek böcekçiliği	-Duvarcılık, sıvacılık
Öğretmenlik bilgisi	Balıkçılık ve su ürünleri	-Betonculuk
-Toplumbilim	Ziraat sanatları	Köy ve el sanatları
-İş eğitimi tarihi		-Dikiş, biçki, nakış
Öğretim metodu ve tatbikatı		-Örgü ve dokumacılık
Zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik		-Ziraat sanatları

Bu program ile sadece teorik dersler görüp sınıfta öğrenme yerine, derslerin önemli bir kısmını çalışarak dolayısıyla pratik yaparak öğrenmesi yoluna gidilmiştir (Yiner 2012: 307). Öğrenciler ayrıca sistem içinde okuma, müzik dinleme, millî oyunlar oynama, çeşitli teskilleri idare etme, yardımlasma, yüzme, bisiklet, motor veya motosiklet kullanma, kürek çekme, saz veya mandolin çalma, spor yapma, ziraat ve sanat işlerinde çalışma, hayvanlara bakma gibi, alışkanlıkları kazanarak yetişirler (Tonguç, 1998:418).

Köy enstitüleri parasız, yatılı ve karma eğitim yapılması bakımından Türkiye’de yeni eğitim anlayışını yansıtıyordu. Enstitülerde 1952’ye kadar öğretim süresi, 5 yıllık ilkokul üzerine 5 yıldı. Enstitülere beş sınıflı köy okulunu bitiren sağlıklı ve yetenekli köy çocukları alınıyordu. Üç yıllık ilkokul mezunları, 5 yıllık ilkokulu, enstitülerde açılan hazırlık sınıflarında ya da uygulama ilkokullarında tamamlıyorlardı. 1946’dan sonra enstitüler üç yıllık eğitimli okul mezunlarını almadılar, ancak hazırlık sınıfları, beş yıllık okullardan gelen zayıf öğrencileri yetiştirmek üzere işlevini sürdürdü (Altunya 2009: 48).

Enstitü kurulumu yasalaştıktan sonra, enstitülerin gelecekte göreceği işlere ve alacağı öğrenci sayısına göre ülkedeki mimarlar arasında yapılacak yarışma projeleri ile vaziyet planları ve binaların projelendirilmesi, bunların yapı ve sanat dersleri içinde öğrenciler tarafından uygulanması ilkesi ile hazırlıklar yapılmıştır (Tonguç, 1998:497).

Şekil 2. Proje yarışmasında istenen birimler (Köy Enstitüleri I-II 2003: 29)

PLANLARI YAPILACAK BİNALAR
Okul binası
Toplantı binası
Atölye binası
Mutfak, çamaşırhane, banyo
İdare binası
Tavla, ahır, kümesler
Depolar
Revir
Umumi helalar ve yüz yıkama yerleri
Öğretmen evleri

Tebliğler Dergisi'nin (1940, 200-204). 13 Mayıs 1940 tarihli sayısında “Köy Enstitülerinin Binaları İçin Avan Proje Şartnamesi” başlıklı bir duyuru yayınlanmış ve her Enstitünün gereksinim duyduğu birimler ve sayıları ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Çetin 2017:139, Şekil2).

Enstitülerin kuruluş yerlerinin tarım işlerine elverişli ve aynı zamanda devlete ait olması tercih edilmiştir. Bununla birlikte, bu arazinin çok verimli olması, işlenmesinin kolay olması, bağ ve bahçelerle zenginleştirilmiş olması da önemli ölçüttür. Ancak asıl önemli olan kuruluş yerinin 2–3 il için merkez teşkil edebilmesidir (Gedikoğlu 1971:40-41). Köy enstitüleri için seçilecek yerlerde su bulunması, işe yarayacak yapıların ve arazilerin bulunması, az çok taşıt araçlarının bulunması, hastane, pazar ve resmi dairelerle bir açıdan ulaşım olanaklarının bulunması gerekiyordu (Kirby 2000: 217). Her Köy Enstitüsü 1000-6000 dekarlık arazi üzerinde kurulmuştur. Enstitüler, geniş bir tarım işletmesinin merkezinde bağımsız bir ekonomik hücre olarak düşünülmüştür. (Arayıcı, 1999, s. 215).

Edirne'den Kars'a, Diyarbakır'dan Aydın'a Trabzon'dan Antalya'ya, Malatya'dan Kastamonu'ya kadar uzanan bölgelerin içindeki en ıssız köylerde, her biri bin yatılı öğrenci alacak genişlikte 20 enstitü kuruldu. Enstitüler yapılırken öğrenciler birbirlerinin yardımına koştular. Nerede yeni bir enstitünün temeli atılırsa, oraya diğer köy enstitülerindeki çocuklar arılar gibi toplanıyorlardı.

Akçadağ Köy Enstitüsü'nde Tasarım ve Uygulama

İlk yapılan enstitülerden biri olan Akçadağ Köy Enstitüsü'ne Malatya, Sivas, Erzincan, Diyarbakır, Mardin, Urfa, Bingöl, Muş, Elazığ, Tunceli, Adıyaman ve Kahramanmaraş İllerinden gelen öğrenciler alınmıştır. Ancak 1942 yılında Sivas'da Pamukpınar Köy Enstitüsü'nün açılmasıyla Sivas ve Erzincan İlleri Pamukpınar'a 1944 yılında

Diyarbakır'da Dicle Köy Enstitüsü'nün açılmasıyla Diyarbakır, Urfa, Mardin, Bingöl ve Muş illeri buraya bağlanmıştır.

Akçadağ Köy Enstitüsü'nde yapılan yapıların tasarım ve süreçleri yazılı ve görsel belgelerden yararlanılarak saptanmıştır. Bu bağlamda, Enstitüsü'nün ilk müdürlerinden olan Şerif Tekben'in (2005) "Canlandırılacak Köy Yolunda", dönemin Milli Eğitim Genel Müdürü İ. Hakkı Tonguç'un (1998) "Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy", Akçadağ Köy Enstitüsü'nün ilk öğrencilerinden Mehmet Ali Cengiz'in (1993) "Akçadağ Köy Enstitüsü" ve H. Nedim Şahhüseyinoğlu'nun (2005) "Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben" adlı yazılı eserlerden yararlanılmıştır. Ayrıca, İsmail Hakkı Tonguç Vakfı Arşivi, Köy Enstitüleri Dergisi, İpekyolu Dergisi, Kültür ve Tabiat Varlıkları Koruma Kurulu Tescil Fişinden, Gülhan Hazır'ın "Akçadağ Öğretmen Okulları" tezinden, Harita ve Kadastro Müdürlüğünde yer alan haritalardan ve Okul arşivinden alan ve yapılar ve süreçleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Köy enstitülerinin hiçbir rastgele seçim yapılarak bulunan yerlerde kurulmamıştır. Yer seçimleri enstitülerin kuruluş amaçları ile örtüşür. Kurulacak yerlerin tespiti aşamasında iklim ve ziraat şartları göz önüne alınmış, ziraat bakanlığı ile ortak çalışılmıştır (Bulut 1990:60). Enstitülerin tümü, şehir ve kasabaların dışında, tren veya şoseye yakın, köy ve köylerin, bucak merkezlerinin ortasında ya da bir köyün hemen yanında kurulmuştur. Uzun araştırmalar sonucu yerleri belirlenen enstitülerden biri olan Akçadağ Köy Enstitüsü'nde bu süreç, ilk müdürlerinden ve Enstitü yerleşkesinin mimarı olan Şerif Tekben (2005: 45-46) tarafından şöyle ifade eder:

"Enstitünün ilçe merkezine 7 kilometre uzağında bulunan demiryolu istasyonunun hemen yanına kurulmasına karar verildi. Bundan sonra çalışmalar hareketlendi. Ankara'dan müfettiş Hayrullah Örs ile mütehassıs Öğretmen Sili (Tüm Köy Enstitülerinin kuruluşunda ilk ip iskelesini yapan, ilk kazığı çakan Macar inşaat uzmanı Sili Layoş1) geldiler. Bunların vazifesi yeni araziye tespit ve planını yapmaktır. Bu iş Malatya naftasına verilmek istenmiş fakat hem masraf hemde uzun bir süre talep edildiğinden görev bizlere devredilmişti. Her gün ortalık ağarmadan başlayan iş akşam karanlığına kadar devam ediyor, zamandan kazanmak için bazen öğle yemeği de ihmal ediliyordu. Yeni sahada tek bir yeşil dal, içecek ve kullanılacak bir damla su yoktu. Çevresi 8 kilometreyi bulan üç bin dekarlık

¹ Erdal Atıcı "Neler Okuyalım", Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü Köy Enstitüleri Dergisi, 2010, sayı 23, s.5

arazinin etrafı her gün iki defa devrediliyor, ölçülüyor, işaretleniyordu. Ekilmeyen bu toprakların sahiplerini bulmak güçlük çıkartıyordu. Bir buçuk ayda yapılabileceği belirtilen iş üç günde tamamlanıyor.

Yirmibir Köy Enstitüsü'nün ilk onikisi için yapılan proje yarışması içinde yer alan Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü proje yarışmasında birincilik kazanan eser Yüksek Mimar Ahsen Yapaner'e aittir. Yapaner'in eserinden sadece maket resmine ulaşılmıştır. Buna göre ilk tasarım da enstitü yerleşkesi eğitim ve diğer binalar olmak üzere iki ana gruba ayırır. Yol bu grupların kesişim bölgesi ve dışa açılan nesnesidir (Özdemir 2017, Şekil 3).

Şekil 3. Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü proje maketi

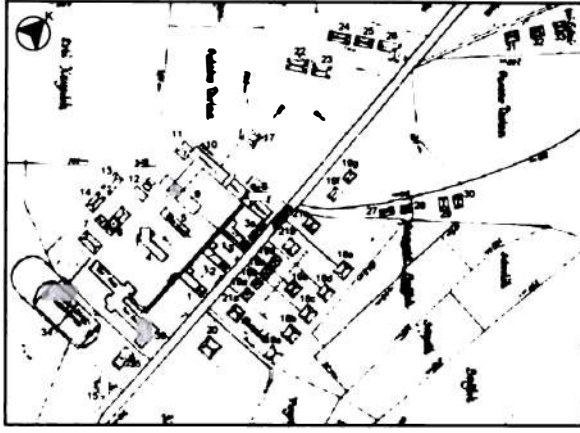


Ahsener'in tasarımı tam uygulanmamakla beraber ana ilkelerden olan grup yerleşimine sadık kalmıştır. Dönemin ekonomik yapısı düşünüldüğünde uygulamada hız, kullanışlılık ve ortak alanlar ön plana çıkmıştır. Akçadağ'da her biri ayrı sınıflara ayrılan iki okul binasında yemekhane, dersane, kütüphane, hamam ve helaların bulunduğu, her binanın birer aile birliği içinde (söz konusu olan küme yapılanmasıdır) kendi işlerini kendi başarmak suretiyle tam bir serbestliğe sahip olmuştur (Köy Enstitüleri Dergisi)².

Her enstitü ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar, iklimsel veriler ve yetiştirecekleri eleman sayısının hesaba katıldığı planlamayla oluşturulmuştur. Enstitülerde tasarım tek yapı ölçeğinden çıkarılıp ulaşım, çevre ve peyzaj elemanları ile bir bütün olarak ele alınmıştır (Şekil 4-6).

² Köy Enstitüleri Dergisi I-VIII. 2005, Köy Enstitüleri Dergisi (1945-1947), Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Sayı V-VI, Sayfa 189. Ankara.

Şekil 4. Akçadağ İlköğretmen okulu dönemine ait (1954-1970) arası yapılan yapıların yerleşim planı (Akçadağ Öğretmen Lisesi Arşivi)



Şekil 5. Enstitü'yü kara ve demir yoluna bağlayan yol



Şekil 6.Enstitü çinde yapılan “Sevgi Yolu”



Akçadağ Köy Enstitüsü'nde okul binaları 1940'lar da³ ilk yapılan yapı grubudur. Plan ve form olarak birbirine benzer. “L” plan tipinde, doğu batı yönünde konumlandırılmış ve beş adet mekandan oluşmaktadır. 2 nolu okul binasının bodrum katında matbaa makinaları bulunmaktadır (Şekil 7-9).

³ Bkz. Tekben, Ş. 2005. Canlandırılacak Köy Yolunda. KEÇEV Yayınları. Ankara. Şahhüseyinoğlu, N. 2005. Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben. Karatepe Yayıncılık, Ankara. Cengiz, M. Ali. 1993. Akçadağ Köy Enstitüsü. Yeni Malatya Ofset Tesisleri Yayını, Sayfa:4-97. Malatya. Köy Enstitüleri I-II. 2003. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Karatepe Yayınları, Biçem Dizgi, Ankara

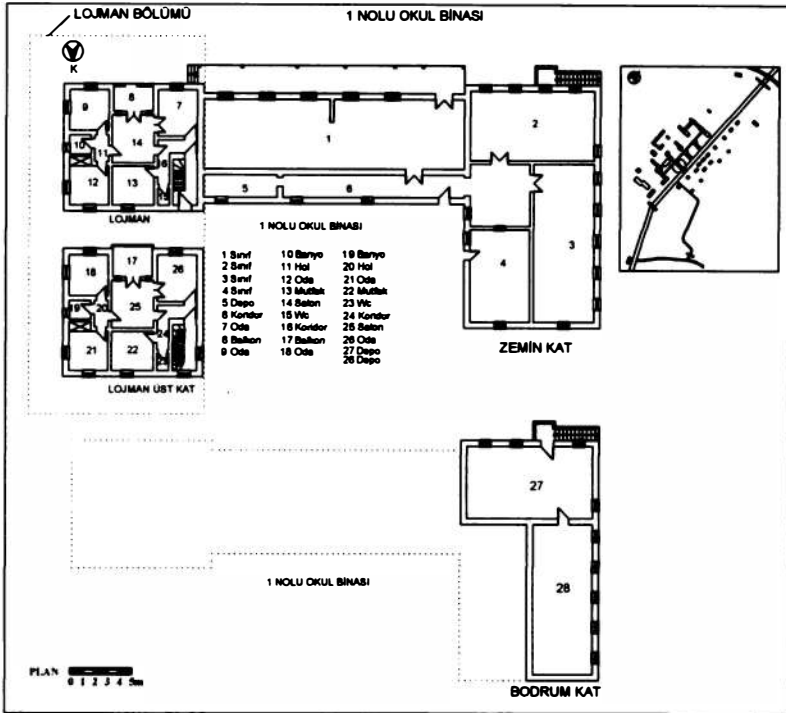
Şekil 7. 1 nolu okul güney cephe



Şekil 8. 1 nolu okul kuzey cephe



Şekil 9. Okul binası planı



Okul yapıları ile yapılan lojmanlar ise farklı şekillerde yapılmıştır. Birinci grup lojman okul binasına bitişik yapılmıştır. İkinci grup lojmanlar okuldan bağımsız bir ve iki katlı, düzgün geometride, alana en rahat şekilde aplike edilecek tarzda ve büyüklüktedir (Şekil 10-11).

Şekil 10. Tek katlı lojman



Şekil 11. İki katlı lojman



Marangozhane yerleşkedeki yapıların yapımında gerekli ürünlerin ortaya çıkarılmasında etkin olan bir mekan olarak ilk yapılan binalardandır. Günümüzde yıkık olan hamam yapısı, kubbeli geleneksel formda ancak daha küçük ölçektir.

Akçadağ Köy Enstitüsü'nde binalar yerel malzeme ve inşaa tekniği ile kolay, çabuk ve ekonomik olacak şekilde yapılmıştır. Taş, ahşap, tuğla malzeme ve yığma yapı ön plandadır. Hızlı üretim gereği ilk binalar kerpiçtir. Malzeme ve tekniğe göre bazı yerlerde taş işçiliği ve kemerli kapılar, pencereler görülebilir. Çatılar ahşap konstrüksiyon ile kırma yada beşik çatı biçiminde yapılır ve kiremit kaplıdır. Akçadağ'da 1940'lı yıllarda yapılan yapılarda tuğla, taş, kerpiç malzemeleri kullanılmıştır. Günümüze ilk döneme ait yapılardan (1940-1954) taş ve tuğla malzemeden olanlar ulaşmasına rağmen kerpiç yapılar yok olmuştur.

SONUÇ

Türkiye'de 1940-1954 yılları arasında yaşam bulan Köy Enstitü'leri; devlet bütçesine minimum yük olacak şekilde, ülkenin ekonomik ve sosyal yapısını geliştirmek amacı ile kurulan eğitim kurumlarıdır. Ulusal Mimari Proje yarışması ile yapılan enstitülerde yarışmayı kazanan projelerden bazıları, savaş yıllarından kaynaklı malzeme temininde yaşanan zorluklar, binaların talebe cevap verememesinden dolayı uygulanamamış veya revize edilmiştir. Akçadağ Köy Enstitüsü Yüksek Mimar Ahsen Yapaner tarafından tasarlanan projeye sahip olmasına rağmen Şerif Tekben'in yorumu ile revize edilerek uygulanmıştır.

Akçadağ Köy Enstitüsü çok sayıda binası ve geniş tarım alanları ile günümüz üniversite kampüslerinden daha fazla donanımına sahip olarak inşa edilmiştir. Alanda; idare binası, okul binası, toplantı binası, atölyeler, mutfak, çamaşırhane, banyo, tavla, ahır, kümes, depo, revir, umumi helalar ve yüz yıkama yerleri, öğretmen evleri, pansiyon, havuz, spor sahaları ile proje yarışmasında istenen birimlerden daha fazla birim yer alır. Farklı dönemlerde eklenen yapıları ile Akçadağ Köy Enstitüsü'nün geleceğe

aktarımı için yeniden işlevlendirilmesi, UNESCO tarafından gelişmekte olan ülkelere örnek model olarak gösterilen Köy Enstitüleri'nin yaşayan bir örneği olarak korunması, Türkiye'nin koruma politikasında önemli bir adım ve prestij olacaktır.

KAYNAKLAR

- AKYÜZ, Y. 2001, "Türk Eğitim tarihi", Alfa Yayınları, s.355, İstanbul.
- ALTUNYA, N., 2005, "Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış". Kelebek Matbaası, s.20, 21, 48, İstanbul.
- ARAYICI, A., 1999, "Kemalist Dönem Türkiye'sinde Eğitim Politika ve Köy Enstitüleri", Ceylan Yayınları, İstanbul.
- ATICI E., 2010, "Neler Okuyalım", Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü Köy Enstitüleri Dergisi, sayı 23, s.5.
- BULUT, R., 1990, "Nisandaki Güneşler 50.yılında Köy Enstitüleri 1940-1990", San Matbaa, s.36- 67. Ankara.
- CENGİZ, M. Ali., 1993, "Akçadağ Köy Enstitüsü", Yeni Malatya Ofset Tesisleri Yayını, s.4-97, Malatya.
- ÇETİN S., KAHYA A., 2017, "Kırda Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri: Aksu Ve Gönen Örnekleri Üzerinden Yeni Bir Anlamlandırma Denemesi (1)", METU JFA, (34:1), s.133-162, Ankara
- GEDİKOĞLU, Ş., 1971, "Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri", İş Matbaası, s.40- 215. Ankara.
- KIRBY, F., 2010, "Türkiye'de Köy Enstitüleri", Tarihçi Yayınları, s.314. İstanbul.
- Köy Enstitüleri I-II. 2003, "Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları", Karatepe Yayınları, Biçem Dizgi, Ankara.
- Köy Enstitüleri Dergisi I-VIII. 2005, "Köy Enstitüleri Dergisi (1945-1947)", Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Sayı V-VI, s.189. Ankara.
- ÖZDEMİR, A., 2017, "Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü Koruma Ve Kullanım Durumu", Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- ŞAHHÜSEYİNOĞLU, N., 2005, "Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben", Karatepe Yayıncılık, Ankara, s. 213.

- TEKBEN, Ş., 2005, “Canlandırılacak Köy Yolunda”, KEÇEV Yayınlar, Ankara.
- TONGUÇ, İ. H., 1998, “Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy”, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, 3. Baskı, s. 497-640, Ankara.
- YİNER, A., 2012., “Köy Enstitülerinin Üzerine Bir Deneme”, The Journal of Academic Social Studies International Journal of Social Science. Volume 5, Issue 4, P.307-317.

GİRİŞ

Eğitimin bireyi toplumsal norm ve değerlere uyum sağlayarak, hakim kültür ve ideolojinin aktarılması noktasında önemli bir yeri vardır. Toplumsal anlamda gelişimin sürdürülmesi eğitimle mümkün olabilmektedir. Birey eğitimle birlikte yaşam içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm önerileri getirmekte, sorgulayıcı bir anlayışa sahip olarak daha kaliteli yaşam şartlarını sahip olmaya çalışmaktadır.

Eğitim kurumları bilginin yanı sıra ulusal kimliğin oluşturulması, toplumsal değerlerin kazandırılması, ekonomik koşulların iyileştirilmesi ve yeni alışkanlıkların oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Toplumsal anlamdaki değişimin ön koşullarından birisi de sonuç olarak eğitim kurumlarındaki değişimle mümkündür.

Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumları genel olarak din eğitimi veren mahalle mektepleri ve medreseler ile, klasik bilim eğitimi veren idadiler, rüştiyeler, öğretmen okulları ve son olarak azınlıklara ait okullardan oluşmaktadır. Okulların kent merkezlerinde yer alması, kırsal yerleşim ve köylerde yaşayan bireylerin eğitime ulaşmasına engel teşkil etmektedir.

Osmanlı'da köylerde bireyin eğitiminden sorumlu tutulan din adamlarının yerini, Cumhuriyet ile birlikte öğretmenlerin yer alması ön görülmüştür. Cumhuriyet rejiminin köylerdeki temsilcisi öğretmendir. Köylerin kalkınmasında, köylünün eğitilmesinde, sorunlarına çözüm önerilerinin sunulmasında, liderlik edilerek yönlendirilmesinde Enstitülerden mezun olan öğretmenlere büyük önem verilmiştir.

* Öğretim Görevlisi, Balıkesir Üniversitesi, e-posta: okankocby@gmail.com

Okullarda okuma-yazma, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya, mantiki felsefe gibi derslere çok az yer verilirken, öğrencilerde sorgulama ve düşünme alışkanlığı oluşturma noktasından uzak durulmuştur (Tonguç, 1998). Dinsel metinlerin ezberine dayalı sürdürülen, öğrencinin ne okuduğunu anlamadığı, araştırma, gözlem ve sorgulamanın yer almadığı bir eğitim anlayışı bireyleri olumsuz yönde etkilemiştir (Karal, 1956).

Tanzimat dönemiyle birlikte ilköğretimin yaygınlaştırılması hedeflenmeye başlamış; ancak ilerleme kaydedilememiştir. Rüştîyeler ve orta mektepleri çoğaltılmış, bu okullardaki ders içerikleri temel bilimler ve dini bilgilerin aktarıldığı bir yapıya dönüştürülürken, istenilen başarı yakalanamamıştır (Akyüz, 2008: 89).

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte toplumsal değişim ve dönüşüm noktasında, gereksinimleri karşılayacak, yeni ideolojinin değerlerine uygun insan gücü yetiştirecek eğitim kurumlarına gereksinim duyulmuştur. Bir yandan yeni rejimin devamını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi hedeflenirken, diğer taraftan ekonomik kalkınmanın sağlanabilmesi için nitelikli insan gücünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. (Eskicumalı, 2003).

Ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sağlanabilmesi doğrultusunda kırsal yaşamın yeniden kurgulanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda köylerdeki eğitim ve yapılanma sorununun ortadan kaldırılması ön görülmüştür. Köylerde uygulanacak eğitim kentlerdekinden farklı yapılandırılacak olup, üretimi destekleyecek, yaşamı kolaylaştıracak unsurlar da barındırmaktadır.

Kurulacak köy okulları ile bireyler küçük yaşlardan itibaren üretime dahil edilmekte, yaşamın zorluklarıyla mücadele edebilmek için donatılmakta, köy yaşamı konusunda bilgi ve becerileri artırılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, Köy Enstitüleri'nin kuruluş amacına değinilerek, eğitimin temel bileşenleri arasında görülen kütüphanenin yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Köy Enstitülerinde bireylerin yaşam boyu okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığı doğrultusunda katkılarına yer verilmiştir.

Köy Enstitüleri'nin Kuruluş Amacı

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte kısa sürede herkesin okuma-yazma öğrenmesi amaçlanmasına rağmen 1935 yılında gerçekleştirilen sayıma göre, okuma-yazma bilenlerin oranı % 15,6 olarak ölçülmüştür (Kaplan, 1999: 182).

Gerek uzman raporları gerekse eğitim-öğretimde yapılan girişimler

vasıtasıyla, Ülke genelinde okuma-yazma oranını yükseltmek ve ilköğretimi köylerin tamamına ulaştırmak amacıyla gerçekleştirilen uğraşlar istenilen sonucu vermemiştir. Bu durumunun en büyük nedeni olarak, Mustafa Necati döneminde ilköğretim konusunda gerçekleştirilen uğraşların sonraki dönemde yavaşlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tonguç, 1998).

1935 yılında gerçekleştirilen nüfus sayımı ile bu durum ortaya konularak; Türkiye’de erkeklerin %23.3’ü, kadınların %8.2’si okuma-yazma bilmekte iken; erkeklerin %76.7’si kadınların ise 91.8’inin bilmediği belirlenmiştir. Nüfusu 10 binden az olan yerlerde okuma yazma bilenlerin oranı %89.3; 10 binden fazla olan yerlerde ise bu oran %59.7 olarak belirlenmiştir.

1926 yılında Denizli ve Kayseri’de Köy Öğretmen kulları açılmış, ancak 1932 de beklenen sonuçlar alınamayıp, bu okullar yeterince desteklenmeyince kapatılmıştır. 1936 yılına gelindiğine dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’ın köy okullarının yeniden gündeme alınması, bu konuda yeterli bütçenin sağlanması için TBMM de destek çağrılarında bulunduğu bilinmektedir (Öztürk, 2005).

1937’de Saffet Arıkan’ın konuyu daha kapsamlı bir hale dönüştüren programı neticesinde ilki Eskişehir Çifteler, İzmir Kızılçullu, Edirne Kadirtepe ve Kastamonu Gököy’de köy öğretmen okulları açılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın Hasan Ali Yücel’e geçişiyle birlikte, İlköğretim Genel Müdürü olarak görevlendirilen İsmail Hakkı Tonguç Köy Öğretmen Okullarının Enstitülere dönüştürülmesini sağlamıştır. 17 Nisan 1940’da çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile adı geçen süreç başlamıştır.

Bu doğrultuda Köy Enstitülerinin başlıca amacı kırsal alanı kalkındırmak, köylüyü eğitmek ve öğretmenlerle köylüyü üretici duruma getirmektir. Çünkü Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkemizde okuryazar oranı neredeyse yok denecek kadar düşüktür. Özellikle kadınlarda ve köylerde okur yazarlık oranı oldukça geri düzeydedir. Bu tablo karşısında Atatürk ve arkadaşları yeni rejimin ruhunu ve düşüncesini köye de ulaştıracak bir eğitsel devrim hareketini başlatırlar. Gerçek anlamda devrimci bir hareket olan Köy Enstitüleri hareketi yalnızca köyün maddi kalkınmasını değil, aynı zamanda ve daha önemli olarak köy insanını bilinçlendirmeyi, onu hiçbir kuvvetin istismar edemeyeceği modern bir kırsal yaşam biçimine kavuşturmayı amaçlar (Ortaş, 2005).

Köy Enstitüleri ve Okuma

Eğitim tarihimiz açısından, Köy Enstitüleri sınırlı da olsa dönem için kadınların eğitime katılmasında önemli bir oynamıştır. Bununla birlikte toplumun tüm kesimlerine eğitimin ulaşması esas alındığından, okuma-yazma bilenlerin sayısının artırılması konusu üzerinde titizlikle durulmuştur.

Köy Enstitülerinin kurulmaya başlamasıyla birlikte, kalkınmanın köylerden başladığı anlayışı hakim olarak, okuma- yazma oranının yükseltilmesi amaçlanmıştır. Köyün ihtiyaçlarına yanıt verebilecek öğretmenlerin şu özelliklere;

- Köy hayatını yakından bilen,
- Yaş, bilgi, görüş ve anlayış olarak karşılaşılan sorunlara çözüm getirebilecek,
- Çalışma konusunda pes etmeyen,
- Okuma- yazma, hesap bilgisi ve yurttaşlık bilgisi konusunda eğitim verebilecek seviyede olan,
- Eğitim, tarım ve güncel yaşamda köylüye rehberlik edebilecek bilgiye, yetiye (Tonguç, 2004) sahip olması istenmiştir.

Bu sebeple Köy Enstitüleri'nde okuyan, okuduğunu yorumlayarak doğru bir şekilde diğer bireylere aktarabilen ve aynı zamanda okuma alışkanlığı kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eğitimci yetiştirilirken okuma alışkanlığının kazandırılması sürekli olarak üzerinde durulan konular arasında gelmiştir.

Eğitmen kurslarının programlarına bakıldığında bu durumu destekler nitelikte bilgilere yer verildiği görülmektedir. Buna göre;

- Eğitimci kursları, kursa katılan bireylerin okuma konusundaki eksikliklerini gidermekle yükümlüdür.
- Eğitimci adayları öncelikle alfabe kitabı okuyarak eğitime başlamaktadır.
- Okumaya başlanan ilk haftalarda köy hayatına ilişkin bilgilerin yer aldığı kısa parçalar okutulurken, yeterli seviyeye ulaşılması ile birlikte daha kapsamlı ziraat kitaplarının okutulmasına başlanmalıdır.
- Bireylerin okuduğunu anlayabilmeleri ve anlatabilmeleri doğrultusunda okuma – anlatma yolu tercih edilmelidir.
- Eğitimci adaylarının ders kitaplarının yanında, gazete ve dergi okumaları da sağlanmalıdır.
- Eğitimci adaylarının okuma parçalarında ana fikir bulmaları istenmelidir.

- Açık havada ağaç altlarında, dere ve göl kıyılarında okuma etkinliklerinin yapılması önemli görülmektedir.
- Kısa ve manzum eserlerin ezberletilmesi eğitmenlere katkı sağlayacaktır.
- Eğitmenlerin kursa başladıkları ilk hafta okuma seviyeleri tespit edilmeli, her ay mevcut durumları kontrol edilmelidir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004).

Okuma alışkanlığı kazandırılması yalnızca öğrenciler amaçlanmamış, öğretmenler de sürece dahil edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere kitap tavsiye edebilmeleri için öncelikle kendilerinin ilgili kitapları okumaları istenmiştir (Eser, 2011: 282). Enstitülerde okuma alışkanlığının önemi

“Enstitülerde talebenin okuması için seçilecek kitapların geçilmesinde, serbest olarak talebenin satın alacağı kitapları onlara tavsiyede çok dikkatli ve düşünceli hareket edilmelidir. Muayyen ve rejimimizin prensiplerine aykırı politik fikirleri yayma maksadiyle yazılmış kitaplar Enstitülerde, Enstitü mensupları ve talebe nezdinde hiç yer bulamamalıdır. Talebeye kitap okuma işi disiplin altına alınmalı ve onların yaşları, seviyeleri göz önünde tutularak çocuklara metodlu bir şekilde iyi kitapları okumanın yolları gösterilmelidir.

Öğretmenlerin serbest zamanlarında çok okumaları, iyi eserleri seçerek okumaları işi üzerinde durulmalı, onlarda mutlak surette okuma itiyadı yaratılmalı ve bu bakımdan da talebeye örnek olabilecek duruma gelmeleri sağlanmalıdır (Maarif Vekilliği İlk Öğretim Umum Müdürlüğü, 1943)” şeklinde ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte Köy Enstitüleri’nde günlük olarak serbest okuma saati düzenlenmiştir. İlgili öğretmenin kontrolünde öğrencilerin en az 45 dakika olmak koşuluyla kitap okuma etkinliğine katılımı sağlanmıştır (Eser, 2011: 283).

1947 tarihli İlk Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından Köy Enstitüleri’ne gönderilen raporda, serbest okuma etkinliğinin önemi değinilerek, amaçlarının neler olduğu, sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005).

1947 yılından sonraki süreçte Köy Enstitüleri’nde uygulanan serbest okuma saatlerinde değişiklikler olmuştur. En az 45 dakika sürdürülen okuma eylemi bazı yerlerde yapılmamaya başlanmıştır. Artık zorunlu olarak görülmemeye başlanmış, uygulama Enstitü idarecilerinin insiyatifine

birakılarak etüt saati olarak kullanılabilir hale sokulmuştur (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2004). İlerleyen süreçte Enstitülerde uygulanan serbest okuma saati ve okutulan kitaplar siyasi baskılarla karşılaşmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin okuduğu kitaplar sıkı bir denetim altına alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin bavulları, odaları, yatakları aranarak kitap okuyup okumadığının tespit edilmeye başlandığı bir döneme geçilmiştir. Enstitüler’de uygulanan okuma etkinliğinin topluma zararlı bir uygulama gibi gösterilmeye başlandığı görülmektedir. Okunan kitaplara denetim uygulayarak müdahale etmeyi haklı kılmak için aklın alamayacağı uygulamaların yer aldığı bilinmektedir. Örneğin Halil Fikret Kanat’ın Pedagoji eseri cilt renginin kırmızı olması ve isminin farklı olması sebebiyle yetkililer tarafından el konulma gerekçesi olarak görülmüştür (Makal, 1995).

Serbest okuma saatlerinin sert bir şekilde etkilendiğini söylemek mümkündür. Okunan kitapların listeleri aylık olarak idareye verilirken, öğrenciler tarafından çıkarılan kitap özetleri düzenli olarak dosyalanmakta ve sık sık kontrol edilmektedir (Eser, 2011: 294).

Köy Enstitüleri’nde Kütüphaneler

Köy Enstitülerinde kalan öğrenciler, öğretmen ve idarecileriyle birlikte eğitim alacakları kompleks yapıyı el birliğiyle yapmıştır. Bu kompleks yapının içinde dersaneler, yemekhaneler, yatakhaneler, hamamlar, spor salonları ve kütüphaneler yer almaktadır.

Bu doğrultuda Enstitülerde öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye kolay erişiminin sağlanması için bir Enstitü Kütüphanesi ve her sınıfta ise sınıf kitaplıkları kurulması esas alınmıştır.

Kütüphane, eğitim- öğretimin dinamik bir parçası olarak görülürken, sosyo- kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel bileşenleri arasında önemli bir yere sahiptir. Okul kütüphanelerin temel amacının; eğitim- öğretim müfredatını destekleyerek, öğrencilerde okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığının oluşturulması, bireysel bilgi ve okuma ihtiyacının karşılanması, bilgiye erişimin öğretilmesi olduğundan Köy Enstitüleri’nde kurulan kütüphanelerde de benzer amaçlar güdülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının oluşturulması, bilgi ihtiyacının karşılanması amaçlarıyla kitaplıklar ve kütüphaneler kurulmuştur.

Köy Enstitüleri’nde kütüphane, eğitim öğretimin temel bileşeni olarak görülmüş, kültürel anlamda bireye kazandıracağı zenginlikler göz önünde tutulmuştur. Hasan Ali Yücel’in 1940 tarihinde İlköğretim Umum Müdürlüğü’ne göndermiş olduğu “Köy Enstitüleri’nin eğitim ve öğretim işleri” adlı yazının 13. Maddesi Enstitü kütüphanelerine verilen önemi

açıkça ortaya koymaktadır.

“Köy Enstitülerinde, enstitü faaliyetlerini ve köy hayatını yakından ilgilendiren kitaplar başta olmak üzere, çocukların bilgilerini arttırmak amacıyla kitap, dergi, ansiklopedi, broşür, gazete ve diğer bilgi kaynaklarının yer aldığı bir kütüphanenin oluşturulması ve öğrencilerin kullanımının sağlanması önemli görülmektedir (Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, 2005).”

İlgili yazı 1940 yılından itibaren Köy Enstitüleri’nde kütüphanelerinin, farklı türden bilgi kaynaklarını bünyesinde barındıracak şekilde kurulmaya başladığını göstermektedir.

Köy Enstitüleri’nde kütüphane eğitim öğretim programları için önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple kurulan her Enstitü’nün ilk olarak birer kütüphaneye sahip olması istenmiştir. Öğrencilerin kütüphane konusunda sorumluk alması sağlanarak ayrıca her sınıf için sınıf kitaplıkları da kurulmuştur. Göl Köy Enstitüsü mezunlarından Mehmet Çakır’ın ifadeleri öğrencilerin kütüphane konusunda almış olduğu sorumlulukları göstermesi açısından önemlidir.

“Kütüphanecilik de yaptım. Benden önce Hasan Yücel bakıyordu. Ben ondan devraldım. Epeyce kitap vardı. Öğrenci başına 3-5 tane düşerdi. Öğrenciler içeride okuyamıyorlardı, dışarı veriyorduk (Saydur ve Yılmaz, 1994).”

Enstitüler’de kütüphaneler genellikle bir sınıfın kütüphaneye dönüştürülmesiyle şeklinde oluşturulmuştur. Gün boyu açık olması sağlanarak, haftada bir gün okunan kitaplarla ilgili görüş alış verişinde bulunulması amacıyla tartışmalar düzenlenmiştir. Okul içerisinde öğrencilerin yoğun kullandığı yerlerde kitap dolapları bulundurularak öğrenci ve öğretmenlerin kitaba kolay ulaşımı hedeflenmiştir (Göl Köy Enstitüsü, 1942).

1944 yılında İsmail Hakkı Tonguç’un tüm Enstitü Müdürlüklerine göndermiş olduğu yazı Köy Enstitülerinde kütüphanelerin kurulmuş olduğunu ve düzenli bir şekilde eğitimin içerisinde rol aldığını göstermesi açısından önemlidir.

“Köy enstitülerinin birçoğu artık muntazam, kitapları ciltli, dolapları güzel ve sağlam birer kütüphane kurma devrine girmiştir. Her Enstitünün kütüphaneye ve okumaya meraklı bireyleri bularak programa uygun olarak kütüphaneyi oluşturması gerekmektedir. Enstitülerde kütüphanenin bulunmaması ya mevcut eksiklikleri hemen herkesi rahatsız

etmeli, bu konuda iş birliğine gidilmelidir. Öğrencilerin gideceklerde köylerde kütüphane kurma alışkanlığının verilebilmesi bu zihniyetin Enstitülerde yerleşmesine bağlıdır.”

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasını destekleyen bir yapının varlığı her sınıfta küçük ölçekli de olsa bir kitaplığın kurulmasına zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin derslerine yardımcı kitapların ve genel kültürlerine olumlu katkı sağlayacak, entelektüel seviyelerine dokunacak kitapların kitaplıklarda ve kütüphanelerde yer aldığı da bilinmektedir.

Kurulan her kitaplığa, Bakanlıkça 457 adet kitap eklenirken, Tebliğlerle tavsiye edilen kitap ve dergiler de eklenmiştir. Ayrıca bu kütüphanelerde,

- Öğrencilerin geldikleri illere ait gazeteleri,
- TDK İmla kılavuzu ve sözlüğü
- Fransızca-Türkçe Sözlük
- En az bir takım ders kitabı
- Öğrencilerin bilgi ve seviyelerine uygun idarece, öğretmenlerce tavsiye edilen kitaplar
- Tebliğler Dergisi ve İlk Öğretim Gazetesi,
- Köy postası, öğretmen dergisi,
- İlkokul yönetmeliği, ilkokul programı, ilköğretim kılavuzu, ilköğretim kavramı, temel kitap,
- En az bir takım İlkokullarda okunan kitaplar
- Yardımcı meslek kitapları (Kepenek, 2001) yer almaktadır.

Enstitülerde kütüphaneye büyük önem verilmiştir. Her Enstitü kütüphanesinde Hasan Ali Yücel’in çevirisini yapmış olduğu dünya klasikleri bulundurulmak sorundaydı. Ayrıca okuma noktasında üzerinde durulan bir diğer konu her öğrencinin yılda 25 klasik eseri okuması zorunlu kılınmasıdır. Teklif, Elektra, Faust, Kırmızı ve Siyah, Vadideki Zambak, Benim Üniversitelerim, Goriot Baba, Figaro’nun Düğünü, Nora, Şamdancı, Savaş ve Barış, Venedik Taciri, Germinal gibi dünya klasiklerini okumak zorunluydu. Bununla birlikte öğrenciler, Zoraki Tabip, Kibarlık Budalası, Bir Yaz Gecesi Rüyası gibi tiyatro eserlerini de sahneliyorlardı.

Enstitü Kütüphaneleri öğrencilerin entelektüel olarak kendilerini geliştireceği eserleri de bünyesinde barındırmaktadır. Tiyatro önemli üzerinde durulan bir konu olduğundan, tiyatro eserlerinin kütüphanelerde bulundurulmasına gayret edilmiştir. Bu kapsamla William Shakespeare’den Romeo ve Jüliet ve Henri Beraud’dan Şişko, Selami İzzet Sedes’in Tiyatro’ya Dair ve Necip Fazıl Kısakürek’in Bir Adam Yaratmak, Halit

Fahri Ozasoy'un Baykuş adlı eserleri Enstitü'nün kütüphanesinde bulunan önemli tiyatro eserleridir (Eser, 2011: 245).

Bununla birlikte her öğrencinin bir kütüphane kaydı oluşturulmakta, kitap kayıt fişi verilmektedir. Yılsonunda hangi öğrencinin ne kadar kitap okuduğu böylelikle öğrenilmektedir. Enstitü içerisinde hemen her yerde kitap okuma eylemi gerçekleştirilmektedir (Kepenek, 2001).

Köy Enstitüleri'nde yetişmiş aydınların ifadeleri göre bazı Enstitü kütüphanelerinde kitap sayısının 20 bini bulduğu görülmektedir. Bu kütüphanelerde eskiyen kitapların öğrenciler tarafından tamir ve cilt işlemlerinin yapıldığı, kullanılamaz hele gelenlerin yerine yenisinin alındığı bilinmektedir (Tan, 2010: 142).

Enstitü'den mezun olan öğretmenlerin köylere giderek öğrencilere ve köylülere kütüphane kullanım ve okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için öncelikle öğrencilik hayatları boyunca bu yetilerini geliştirmeleri gerektiği düşünüldüğünden, kütüphanelere büyük önem verilmiştir.

SONUÇ

Köy Enstitüleri kalkınmanın köyden başlaması gerektiği şiarıyla ortaya çıkarılmış, Türk Eğitim Tarihi açısından oldukça öneli görülen bir oluşumdur. Bazı çevreler tarafından yoğun eleştirilere maruz bırakılan eğitim anlayışı ve uygulamaları kendi dönemi içerisinde hayatın birçok alanına katkı sağlamıştır.

Enstitü eğitim- öğretim açısından öğrenciyi merkeze alan bir yöntem izleyerek, teori ile pratik birlikte yürütülmüştür. Öğrenci sıradan bir birey olarak, ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynayacak olan geleceğin öğretmenleri olarak görülmüş ve öğrenciler sosyo- kültürel anlamda sürekli desteklenmiştir.

Birçok bileşene sahip olan Enstitülerin olmazsa olmazları arasında okul kütüphaneleri de önemli bir role sahip olmuştur. Öğrencilerin sürekli yatakhanelerden, iş atölyelerine, okul bahçesinden sınıflara kadar kitapla içli dışlı bir yapıya sahip olmaları istenmiştir. Bir takım eksikliklerine rağmen büyük oranda bu durumun yaşandığını söylemek mümkündür.

Köy Enstitüleri okuyan, okuduğunu yorumlayarak uygulamaya aktaran, kazanmış olduğu okuma alışkanlığı ve kitap sevgisi konusunda çevresine örnek teşkil eden bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Kitap ve kütüphane kavramının hayatın içinde önemli bir yerde olduğu vurgusu yapılan uygulamalarla kendisini göstermektedir. Eğitim ve öğrenci ayrımı yapmaksızın Enstitü içindeki herkesin okuma konusunda teşvik edildiği görülmektedir.

Her Şeyden 6nce bireylerin okuma konusundaki kazanımlarının d6zenli olarak kontrol edilmesi, okudukları kitapların 6zetlerinin istenmesi, okunan metinlerle ilgili ana fikrin ne olduğu 6zerine tartışmaların d6zenlenmesi, okuma eyleminin yalnızca kitapla sınırlı tutulmayıp diğer gazete, dergi bilgi kaynaklarına da y6nlendirilmesi, k6y hayatına uygun bilgi kaynakların se7ilerek hayatı kolaylaştırıcı y6ntemler 6zerinde durulması, okuma eyleminin sistemli bir şekilde s6rd6r6ld6đu g6stermektedir.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Y., (2008). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AYDIN, B. M., (2007). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERGİN, O., (1977). Türkiye Maarif Tarihi C.I-II-V. İstanbul,: Eser Matbaası.
- ESEN, Z., (2007). Kepirtepe ve Arifiye Köy Enstitüleri (1940- 1946). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- ESER, G., (2011). Köy Enstitüleri'nde Bir Öncü: Özgün Arşivi Işığında Göl Köy Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı.
- ESKİCUMALI, A., (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. 1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2), 15-29.
- GÖL KÖY ENSTİTÜSÜ (1942). *Göl Köy Enstitüsü'ne ait 07.09.1942 tarihli Öğretmenler Meclisi Toplantı Tutanağı*.
- KAPLAN, İ., (1999). Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi,. İstanbul: İletişim Yayınları.
- KARAL, E. Z., (1956). Osmanlı Tarihi, Cilt 7. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- KEPENEK, M., (2001). Basında Köy Enstitüleri Cilt II 1944-1949. Ankara: K.E. ve Ç.E. Vakfı.
- KÖY ENSTİTÜLERİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİM VAKFI. (2004). Köy Enstitüleri Programları, yayına hazırlayan Niyazi Altunya. Ankara.
- KÖY ENSTİTÜLERİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİM VAKFI. (2005). Köy Enstitüleri ile İlgili Yönetmelik ve Resmi Yazılar, yayına hazırlayan Mustafa Aydoğan. Ankara.
- MAARİF VEKİLİĞİ İLK ÖĞRETİM UMUM MÜDÜRLÜĞÜ. (1943). T.C. Maarif Vekillliği İlk Öğretim Umum Müdürlüğü tarafından Göl Köy Enstitüsü Müdürlüğü'ne "Gizli" ibaresiyle gönderilen 03369 sayı ve 09.03.1943 tarihli yazı.
- MAKAL, M., (1995). Köy Enstitülerinde Okuma", Köy Enstitülerinde Kitap, Kitaplık ve Okuma, Yayına Hazırlayan Hasan S. Keseroğlu. İstanbul,: Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi Yayınları No: 15.

- ORTAŞ, İ., (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy Enstitüleri PiVOLKA, 4(17), 3-5.
- ÖZTÜRK, C., (1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ÖZTÜRK, C., (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*., İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- TAN, O., (2010). *Köy Enstitülerinde Demokrasi Eğitimi ve Liderlik: Nitel Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi.
- TONGUÇ, E., (2009). Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç, Yaşamı, Öğretisi, Eylemi. İstanbul: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- TONGUÇ, İ. H., (1946). İlköğretim kavramı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- TONGUÇ, İ. H., (1998). Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy. Ankara: KEÇEV Yayınları.
- TONGUÇ, İ. H., (2004). İlköğretim Kavramı. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- SAYDUR, M., & YILMAZ, H. T., (1994). *Bir Tonguç Okulu Gölköy Enstitüsü*. İstanbul: Gökem Yayınları.

GELENEKSEL GIDALARIN KORUNMA ALTINA ALINMASINDA ENSTİTÜ YAKLAŞIMI

*Tuğba GÜNGÖR ERTUĞRAL **

GİRİŞ

Uygarlık tarihi, üretim-tüketim süreçleri esas alınarak ekonomi sosyolojisi bağlamında değerlendirildiğinde, insanlığın yaşadığı ana dönemler; avcılık-toplayıcılık, tarım, endüstri ve bilgi çağı olarak sınıflandırılmaktadır (Erkan,2004). Bu sınıflandırmada yer alan bilgi çağına ilaveten sanayi devrimi gıda sektörünün en çok etkilendiği devrimdir. I. ve II. Dünya savaşında konserve üretimi ile başlayan gıda fabrikaları hızla artmış ve beslenme geçmiş asırlara kıyasla hızla ve sadece bir yüzyıl gibi kısa bir zamanda değişmiştir. Sanayi devrimi teknolojik açıdan insan iş yükünü azaltmış ancak gıda sektöründeki değişim insan sağlığını olumsuz etkilemiştir.

Günümüzde Geleneksel Anadolu Mutfak Kültürü'nü teknolojik gelişmeler daha fazla etkilemiştir ki bunlar; yağların rafinasyonu, tereyağı ve iç yağlarının yerini margarinlerin alması, tatlandırıcı olarak bal ve pekmez yerine şekerin yoğun olarak kullanılmasıdır. Ayrıca buğdayın saflaştırılarak tam buğday unu yerine beyaz unun kullanılması, konserve, hazır yemeklerin, gıda katkı maddelerinin, tatlandırıcıların mutfaka girmesi, yemek pişirme araçlarının değişmesi, GDO'lu ürünlerin piyasaya girmesi Geleneksel Mutfak Kültürü'nün değişmesinde rol alan başlıca etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bünyelerine yabancı genler dahil edilerek genetik yapıları değişikliğe uğratılan, yabancı genleri genomlarına entegre eden ve bu özellikleri

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Gıda Teknolojisi Bölümü, e-posta: tuba.gungr@hotmail.com

gösteren organizmalara “genetiği değiştirilmiş organizma (GDO)” denir. Geliştirilmelerinden bu yana; birçok alanda gündelik hayatımıza giren GDO’ların, en yaygın uygulama alanı bulunduğu sektörler, tarım ve gıda sektörü olmuştur. Ancak, uzun süredir özellikle gıda olarak tükettiğimiz GDO’ların ve türevlerinin, insan sağlığı üzerinde; alerjik ve toksik etkiler oluşturma, antibiyotiklere direnç gelişimine neden olma, kanser oluşumunda rol oynama gibi olumsuzluklara yol açabileceğini savunan tartışmalar yapılmaktadır (Şen ve Altunkaynak, 2014).

Geleneksel gıdalara olan ilgi ise son yıllarda artmaya başlamış ve bireyler evlerinde daha güvenli ürünleri üreterek tüketmeye yönelmişlerdir. Geleneksel gıdalar günümüzde tam olarak bilinmemektedir. Gıda endüstrisinin geleneksel gıdaları üretiminde zayıf olması, satış ve kar endişesi mevcuttur. Ancak Anadolu toplumu örnek alındığında gastronomik açıdan benzer gıdaların tüketildiğini düşünüldüğünde geleneksel gıdaların üretilmesi ve satışında böyle bir satış kaybısı yersizdir.

Türkiye’ye Özgü Geleneksel Gıda Örnekleri

Fırın kurusu; Giresun Şebinkarahisar ilçesinde üretilen fırın kurusu Giresun il merkezinde ‘golit’ ekmeği olarak adlandırılır. Diğer ekmeklerden ayıran özelliği tadından ziyade uzun raf ömrüne sahip olmasıdır. Kuru ve serin ortamlarda saklanırsa 2 yıla kadar saklanabilir. Ekmekte maillard reaksiyonu yani karamelizasyon homojen olarak dağılmıştır. Ekmekte Oluşan karamelizasyon maddelerinin kolon kanserini engellediği bilinmektedir. Fırın kurusunda daha fazladır.

Sürk; Hatay'a özgü bir üründür ve Arapça'da çökelek anlamına gelen sürk, yayık ayrandan elde edilen çökelek ten üretilmektedir. Ayranın kaynatılmasıyla elde edilen çökelek pıhtı) bez torbalara aktarılmakta 5-6 saat baskıda tutularak suyu süzülmemektedir. Baharat karışımı (kırmızı biber, kekik, nane, kimyon, karabiber, karanfil, zencefil, yenibahar), tuz ve katılarak yoğrulmakta ve elle armut büyüklüğünde konik bir şekli verilmektedir. 20-25 gün bekletilip küflendirildikten sonra tüketilir. Serin ve kuru yerde uygun muhafazayla uzun raf ömrüne sahiptir. Yapılan bir araştırmada incelenen 36 adet sürk örneğinde ortalama kuru madde %44.32, yağ %8.99, protein %19.02, tuz %8.32, kül %7.96, asitlik 1.14 (% l.a.), pH 4.94,. Başka bir araştırmada ise, sürk örneklerindeki kuru maddenin %45.6, yağın %18.6, proteinin %17.0, tuzun %8.2 ve külün ise %1.9 olduğu belirlenmiştir. Maya ve küf 8.17x 10⁵ dir. Lactic asit bakteri içeren bir gıdadır. pH: 4.5(Akın G. ve diğ., 2002).

Menengiç kahvesi; kahve çekirdeklerinden değil, Latince ismi pistacia terebinthus olan ve ülkemizde menengiç olarak anılan ağacın

meyvesidir. Yani aslında kahve değil. Halk arasında çitlenbik, çedene, çitlik gibi isimlerle de anılan menengiç ağaçları, ülkemizin birçok yerinde özellikle Akdeniz, Güneydoğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinin dağlık alanlarında kendiliğinden yetişmesiyle bilinir. Bu ağacın meyvelerinin kurutulup kavrulması ve ardından öğütülmesiyle elde edilen kahve de ismini ağaçtan alır (Gülsoy ve diğ., 2013).

Geleneksel Gıda Üretiminde Teknolojik Gelişimin Etkileri

Geleneksel gıda üretimi kültürel mirastır ve yapım metodu asla değiştirilmemelidir. Metod değişikliği gıda maddesinin reolojik yapısını, kimyasal, fiziksel ve mikrobiyolojik özelliklerini değiştirir. Çizelge 1. de de gösterdiği gibi Giresun Şebinkarahisar yöresine ait olan fırın kurusu ekmegi dengeli bir maillard reaksiyonuna uğramaz ise kabuk kısmının hızlı oluşumu ile iç kısmının geleneksel yöntemle pişmemesi hamurumsu bir doku oluşturur yeterince pişmez. Bu ticari sanayi fırınlarında gerçekleşen bir olaydır. Aynı şekilde geleneksel kahvelerin yavaş ısıtma maruz kalması aromayı ve tadı zenginleştirirken, elektrikli ısıtma iyon ayırımına yol açar, tat ve aroma değişir ve geleneksel gıda duyuşsal ve kimyasal özellik açısından fakirleşir. Bu ve bunun gibi örneklerden yola çıkıldığında görülmektedir ki (Çizelge 1.) kültürel miras yani nesilden nesile aktarım yok olmakta ve geleneksel gıdanın fonksiyonel gıda olma özelliği olan insan sağlığına faydası da azalmaktadır.

Geleneksel Gıdaların Korunmasında Eğitim ve Enstitünün Önemi

Eğitim: Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfî olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Akyüz Y.,2009).

Öğretim: Teşkilâtlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür. Başka deyişle öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli, teşkilâtlı, plânlı çabaların tümüdür ve bazen örgün eğitim olarak da adlandırılır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin

davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür (Akyüz Y.,2009).

Bu anlamda özellikle köy yerlerinde eğitimhaneler vasıtasıyla yöre halkına ulaşılarak geleneksel gıdaları koruma altına alacak gıda eğitimler verebilir. Bu eğitimler Hijyen, gıda işleme ilkeleri, gıda muhafazası ve önemini içeren eğitimler olmalıdır.

Ülkemizde ve dünyada geleneksel gıda eğitimleri sadece üniversitelerde verilmektedir. Ancak bu kurumlar kendilerine iletilen bilgiler ve araştırmalar doğrultusunda hareket etmekte, yöresel ürünlerden oluşan geleneksel gıdaların birçoğuna ulaşamamaktadır. Yöre halkı üretim yaptığı halde ürettiği ürünü dışa arz edememektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen girişimcilik eğitimleri bir nebze de olsa geleneksel gıdaları üretime geçirmeyi başarmıştır ancak hala ortaya çıkarılamayan çok sayıda geleneksel gıda mevcuttur.

Enstitü; bir üniversiteye bağlı olarak ya da bağımsız bir kuruluş biçiminde kurulmuş olan ve genellikle belli konularda araştırmalar yapan ve kimi durumlarda öğretime de yer veren eğitim kurumudur (anonim).

Günümüzde çok sayıda devlet destekli başarılı kalkınma projeleri (DOKAP, DAKA, GAP, AB vb.) bulunmaktadır. Özellikle raf ömrü uzun olan geleneksel gıdalara devletin desteği tamdır ve ihracatı başarı bir şekilde sonuçlanmıştır. Ancak geleneksel gıdaların tümüne ulaşmak ancak eğitimle gerçekleşebilir. Halk bu konunun önemini ve faydasını ancak eğitimle anlayabilir. Bilinçsiz bir şekilde üretilen geleneksel gıdaların tarihinin ve sürekliliğinin risk altında olduğu söylenebilir. Gelişen teknoloji üretim yöntemlerini değiştirmiş ve gıdanın orijinal yapısını bozmuş olması gıdayı yok olma riski ile karşı karşıya getirir. Binlerce yıldır tüketilen kültürel miras olan geleneksel gıdalar sanayi devrimi ile yok olmaya yüz tutmuştur.

Enstitü tanımı bu gıda maddelerinin koruma altına alınmasıyla birebir uyuyabilmektedir. Özellikle üzerinde durulması gereken projeler olmalıdır ki bunlar;

- Üniversite projeleri
- Kalkınma projeleri
- Girişimcilik eğitimi
- Tarihi değerler eğitimi

türündeki eğitim projeleridir. Köy enstitüsü modelinde kırsalda yaşayan insanlarla yakın temas kurulmuş ve kırsaldaki bireylere ulaşılabilmiştir. Geleneksel gıdaların koruma altına alınmasında bireyleri tek tek belirleyerek kırsaldaki üreticiye verilecek eğitimler enstitüler ile

sağlanabilir. Ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde geleneksel gıdaların coğrafi işaretlemeleri yapılmaktadır. Bu sebeple geleneksel gıdanın ait olduğu coğrafya ya sahip çıkılması da eğitimle mümkündür. Hala bilinmeyen yüzlerce geleneksel gıda mevcuttur. Milli hazine niteliğindeki geleneksel gıdalara en önemli destek elindeki kültürel mirasın değerini bilme ve farkına varma eğitimleri olmalıdır.

Köy Enstitüleri Tarafından Verilebilecek Eğitimler;

17 nisan 1940'ta kabul edilen, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasıyla köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek elemanlarını yetiştirmek üzere, tarım işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Köy Enstitüleri açılmıştır. Bu yasa hükmüne göre enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler vd. meslek elemanları yetiştirmek bu kurumların temel amacı olmuştur. Toplam 21 tane açılan bu okullar 1954 yılında tamamen kapatılmışlardır. Köy Enstitülerine köyden gelen yetenekli çocuklar tam donanımlı olarak yetiştikten sonra, tekrar köylerine, geride kalan insanları eğiterek yöre dolayısı ile ülke kalkınmasına katkıda bulunmuşlardır. Köy Enstitülerinin ekonomik, toplumsal, kültürel, eğitsel ve kişisel gelişimde birçok etkileri olması ile birlikte bu çalışmada toplum kalkınması üzerindeki etkileri üzerinde durulmuştur. Yapılan alan taraması sonucunda Köy Enstitülerinin toplum kalkınmasında önemli bir etkiye sahip oldukları anlaşılmıştır (Kartal, 2018).

Köy enstitülerinin kurulması ile verilebilecek teknik eğitimler;

- Geleneksel gıdanın öğrenilmiş üretim tekniğinin muhafazası
- Geleneksel gıdanın raf ömrünün belirlenmesi
- Hijyen
- Geleneksel gıdanın ambalajlanması
- Geleneksel gıdanın geniş kitlelere arz edilmesi
- Satış ve pazarlama teknikleri

Eğitimleri başta olmak üzere geleneksel gıdayı nesillere aktaracak ve bu kültürel mirası koruma adına her türlü eğitim köy enstitüleri ile sağlanabilir.

SONUÇ

Kültür mirası niteliğindeki geleneksel gıdalar sanayinin de gelişimi ile yok olmaya yüz tutmuştur. Geleneksel gıdaların üretim metotları gelişen teknoloji ile bilinçsiz bir şekilde değiştirilmekte ve hızlandırılmaktadır. Bu sebeple geleneksel gıda maddelerinin raf ömrü kısalmaktadır. Gerek fiziksel ve gerekse kimyasal açıdan teknolojik değişime uğrayan geleneksel gıda

Üretim yöntemlerinin sonucunda besin değeri kaybolmakta ve asırlar süren sağlıklı besin olma özelliği kaybolmaktadır. Geleneksel gıdaları üreten bireyler kırsal kesimde yaşıamaktadır. Bu kişilerin aynı ürünü ürettiklerini düşünerek geleneği bozması eğitimsizlikten kaynaklanır. Bu anlamada sadece geleneksel gıda eğitiminin de kırsala ulaşıması zordur. Bu zorluk ancak bu amaçla kurulmuş enstitü eğitim projeleri ile mümkün olabilir. Eğitilmiş halk, geleneği muhafaza etmesi gerektiğinin ve her ayrıntısının bir kültürel miras olduğunun farkında olmalıdır. Kültürel geleneksel gıda mirasının korunması ancak eğitimle mümkündür.

KAYNAKLAR

- AKYÜZ, Y. 2009, Türk eğitim tarihi'nin eğitim bilimleri içindeki yeri ve eğitim fakültelerinde okutulma gerekçeleri, eğitim bilimleri fakültesi dergisi, c. 41, 40. Yıl zel sayısı, s. 7-22.
- GÜLER-AKIN, M. B., KONAR, A. 2002, *Antakya piyasasında satılan srklerin bazı zellikleri*. Harran Üniv Ziraat Fak Derg; 6 (1-2): 55-63. 6.
- GÜLSOY, S. ÖZKAN, G., ÖZKAN, K., GENÇ, M., 2013: Menengiç (Pistacia terebinthus L. subsp. palaestina (Boiss.) Engler) meyvelerinin bazı fiziksel ve fizikokimyasal özellikleri üzerine ekolojik faktörlerin etkisi. SD Orman Fakültesi Dergisi 14: 15-23.
- KARTAL, S. 2008, Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 43-51 Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, ss. 23-36.)
- ŞEN, S., ALTINKAYNAK S. 2014, Genetiği değiştirilmiş gıdalar ve potansiyel sağlık riskleri Sa. Fen bil. Der. 18. Cilt, 1. Sayı, s. 31-38 sau j. Sci. Vol 18, no 1, p.31-38, 2014

EKLER

Çizelge.1. Geleneksel gıda işleme tekniklerinin zamanla değişim örnekleri.

Geleneksel Gıda	Gıda işleme Tekniği	Gıda İşleme Tekniğinde değişimler	Geleneksel gıda özgün değerlerinde kayıplar
Fırın Kuruşu	Isıl İşlem; Taş Fırınlr	Tuğla fırınlar kullanılması	Homojen olmayan pişirme; kuruluk, çabuk küflenme.
Menengiç Kahvesi	Isıl işlem; ateşte yavaş pişirme	Pişirme hızı ve elektrikle pişirme	Elektrikli ısıtma sonucu iyonlaşma sebebiyle tat ve aroma kaybı.
Dut pekmezi	Isıl işlem; kaynatma ve güneşe serme.	Uzun süreli kaynatma	Besin değerinin azalması, HMF oluşumu.
Tulum peyniri	Fermantasyon; Kurutulmuş Buzağı şirdenin kullanılması	Fabrikada suni üretilen peynir mayası kullanılması	Fermantasyon süresinde azalma, tat ve aroma besin kaybı.
Fındık helvası	Kavrulmuş fındık ve dut kuruşu karışımının dövülmesi.	Kavrulmuş fındık glikoz şurubu.	Doğal Fruktoz kaybı, yapay glikoz miktarında artış
Tandır Ekmeği	Çukur biçimli tandırlarda yavaş ve homojen pişme.	Elektrikli fırınlarda pişirme.	Hızlı pişirmeye bağlı dış kabuk oluşumu ve iç kısmın hamur kalması Tat ve aroma kaybı
Peynir Helvası	Peynir ve sakkaroz esaslı şeker kullanımı	Peynir ve glikoz şurubu kullanılması	Aşırı glikoz tüketimi ve beslenme bozuklukları

Figür 1. 1950 yılına ait Konya İvriz’de görüntülenmiş Köy enstitüsü faaliyetine ait fotoğraf.(anonim)



Resim 15:İvriz Köy Enstitüsü'nde ekin hasadı - 3.7.1950

Figür 2. Köy enstitüleri döneminde köyde ve kırsalda yaşayan halkın söz ve fotoğrafla anlatımı (anonim)



Figür 3. Karadeniz kıyı sahillerinde bir köy enstitüsü fotoğrafı (anonim)



ÇAĞDAŞ EĞİTİM YAKLAŞIMLARI EKSENİNDE KÖY ENSTİTÜLERİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI

*Mustafa Aydın BAŞAR **

Seda ŞAYAN KÖSEM ♦

*Neda ŞAYAN **

GİRİŞ

Türkiye eğitim tarihinin en özgün eğitim kurumlarından olan Köy Enstitüleri; yeni bir eğitim anlayışıyla ülke nüfusunun yüzde 80'ini oluşturan köylerin eğitim sorununu çözmek için kurulmuştur. 1937-1948 yılları arasında ülkenin tüm bölgelerine yayılmış 21 Köy Enstitüsü açılmıştır (Gazalcı, 2018: 17). Köy enstitülerinin amacı sadece köylülere okuma-yazma öğretmek, teknolojik yenilikleri köylere sokmak ve modern tarım yapılmasını sağlamak olmamıştır. En önemli misyonlarından biri kırsal alandaki geleneksel bağlılıkları çözmek, feodal yapıyı kırmak ve geleneksel egemen güçlerin nüfuzlarını silerek buradaki insanlara ulus bilinci aşılamak olmuştur (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004). Köylerin sağlık, temizlik, gelişme imkanlarından uzak olmasından dolayı köylerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır (Türen, 2019: 36).

Köy Enstitü Sisteminin mutlak başarısını sağlayan temel etmenlerin başında köy yaşamının bir bütünü hedefleyerek, her insanın birçok yeteneğinin olabileceği üzerinde durularak, yapılacak her iş planlılık ilkesiyle hareket ederek insanın değerinden ve onun eğitim sisteminin öznesi olmasından kaynaklanmasıdır (Altunya, 2014: 45).

* Dr., Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mbasar@comu.edu.tr

♦ MEB, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü, Cumhuriyet Ortaokulu, sedasayankosemtez@gmail.com

* MEB, Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü, Bilim Sanat Merkezi, nedasayan@hotmail.com

Tonguç (1970: 38-39), Köy Enstitülerin kuruluşunda halkın kendi özgün eğitim sistemine ne kadar uyumlu olabileceğini ifade etmektedir. Atatürk 16.7.1921’de eğitim alanında şu sözleri söylemiştir: “...şimdiye kadar izlenen öğrenim yöntemlerinin ulusumuzun tarihsel geriliğinin en önemli nedeni olduğu kanısındayım. Onun için bir ulusal eğitim programından söz açarken, eski çağın bütün hurafelerinden sıyrılmış, yaratılışımızın özellikleriyle hiç de ilgisi olmayan, yabancı dşnlerden, doğudan ve batıdan gelen her türlü etkilerden hepten uzak, ulusal karakterimiz ve tarihimize uygun bir kültür kastediyorum.” Tonguç ise; “...Demokrasiyle yönetilecek Cumhuriyet Türkiye’sinin, yani halkın, halk için halk tarafından yönetileceği bir memleketin eğitim planını hazırlamak kolay mesele değildi...” der.

Cumhuriyetin kurulmasıyla başlayan devrimler, yeni eğitim sistemi arayışlarıyla halka uygun bir sistem arayışı içine girilmiştir. Kurtuluş Savaşı’ndan yeni çıkan bir ülkenin eğitim ile kalkınarak ekonominin de düzeleceği düşünülmektedir. Başarı için köylünün dilinden anlayan yeni bir aydın tipine gereksinime vardır. Bu da köylünün kendi içinden çıkabilecektir. İşin bu püf noktasını iyi yakalayan ve kendisi de bir köylü çocuğu olan büyük eğitimci İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüsü sisteminin hem kuramcısı hem de kurucusu olacaktır. Onu Atatürk’un eski kurmaylarından Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan göreve getirmiş, sonraki Bakan Hasan Ali Yücel de onun bu girişimlerine sahip çıkmıştır (Aysal, 2005: 270-271).

Köy Enstitüleri uygulamalarında, teorik ve pratik eğitim birlikte yer alarak sadece temel dersler değil, yaşama dair bütün konular bir bütünlük içinde işlenmesi esas alınmıştır. Örneğin; güçlü bir tarih eğitimi yanında tarım, el işi ve güzel sanatlar ile yurttaşlık bilinci ve ulusal bilinç kazandırılması; diğer taraftan dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya değerleri ile tanışılması bu sistemin yaparak ve yaşayarak öğrenmenin temelinde problem çözmeyi esas almıştır (Ortaş, 2005).

Köy Enstitülerinde Eğitim ve Eğitim Uygulamaları

Köy Enstitülerinin oluşumunda özellikle Batılı eğitimcilerin etkili olduğu kanısı vardır. Bu eğitimciler; Almanyalı George Kerschensteiner, Amerikalı John Dewey ve İsviçreli Johann Heinrich Pestalozzi’dır. Ancak batılı eğitimcilerinin düşüncelerine göre kurulmuş eğitim sistemlerinden alınarak açılmış okullar değil, onlardan bazı temel noktalarda ve ayrıca nicelik ve nitelik bakımlarından da değişik bir sisteme dayanır. Köy Enstitüleri’nin, Batılı eğitimcilerin düşünce ve sistemlerinin bir taklidi

olmadığı gibi, şu ya da bu partinin ve şu ya da bu bakanın keyfine dayalı bir buluş da değildir. Köy Enstitüleri Türkiye'nin eğitim sorununun doğal ve zorunlu olarak vardığı, uzun aramalar ve deneyler sonunda, kolektif çalışmalarla ortaya çıkarılmış bir eserdir ve onda hiçbir yapaylık ve siyasal çıkar bulunmamaktadır. Köy enstitülerinin öyküsü; Cumhuriyetin ilk on yılında egemen olan, batılı eğitimcilerin ötesinde başarı kazanan Türkiye'nin eğitim koşulları kendi doğallığı ile oluşturmuştur. Batılı pedagogların kanıtlamış oldukları sandıkları teorilerin dışında 'topyekün ulusal ideal' şeklinde bir takım hazır kalıpları, toplumsal, moral ve siyasal ilkeleri aşarak yeni ideallere göre deneycilikle Türkiye'nin eğitim yolunu bulmasıdır (Kirby, 2018: 74-75).

Türkiye'nin eğitim yolunu bulmasında öndelik yapan İsmail Hakkı Tonguç, eğitimin özgür bağımsız ulusun kendi gücüyle kalkınmasını gerçekleştirmesinde köyleri canlandıracak ve ürettikleriyle kendisine yetebilmesini sağlayacak bir yaşam birimi olarak tasarlamıştır (Başaran, 1999: 31) Köy enstitülerinin babası olarak kabul edilen Tonguç' a göre: 'Elverişli koşullar hazırlanmadıkça, insanlar candan kazanılmadıkça, onlara sevgiyle, içtenlikle davranılmadıkça değil eğitimde reform, günlük basit işler bile yapılamaz (Tonguç, 1978:30).

Köy Enstitüleri eğitim ve öğretim etkinliklerinin esasını iş ve iş içinde öğretim oluşturmaktadır. Günlük, haftalık, mevsimlik ve yıllık programlar bu temelde düzenlenmiştir. Bilginin kullanıldığı zaman anlamlı olacağı görüşü ağır basmaktadır. Örneğin, Köy Enstitülerinin mimarı sayılan Tonguç (1947) bu konuda şöyle demektedir:

"Uygulanmayan bilgi boş ve lüzumsuz bilgidir. Bir şeyi yapabiliyorsak aynı zamanda biliyoruz demektir. Doğru, iyi, düzgün yazamıyor veya resim yapamıyorsa, anlatmak istediğimiz konuyu bilmiyoruz demektir. Bir olayın deneylerini yapmaktan, müzik parçalarını bir alet ile çalmaktan veya notayı söylemekten aciz isek, o olayı veya o parçayı bilmediğimiz anlaşılır. İlgili kitabı veya dergiyi okuyarak, tabiatı ve sosyal hayatı inceleyerek bilgi edinemiyorsak, kitapta yazılan veya öğretmen anlattığını ezberleme yolunu tutmuş, iskolastiğin esiri haline gelmişiz demektir. Köy Enstitülerinde yetiştirilen çocuklar, skolastiğe köle olmaktan kurtarılmaya uğraşmıştır. Onların kültürleri, cila şeklinde ve ezberlenerek benimsenmiş bilgi değil, iş içinde iş vasıtasıyla öğrenilen gerçek ve öz bilgidir."

Köy Enstitülerinde eğitimin temel amacı; yetişecek öğrencilerin çağdaş bilgi ve becerilerle donatılarak, üretken, fırsat eşitliği içinde yetenek ve eğilimlerine göre mesleklerini seçebilen, kapalı köy ekonomisini mesleksi ayrışmayla dışa açabilen, haklarını bilen, bu hakları

savunabilmek için demokratik yollardan örgütlenebilen insanlar yetiştirmektir (Tonguç, 2004). Öğrencilere işliklerin, yemekhanenin, yatakhane, revirin vb. köy enstitüsünde tüm yaşam alanlarında dönüşümlü olarak görev sorumluluk verilerek yaşamın üretiminden sonra yaşamın yönetimi ve bu ikisini bütünleştirmeleri öğretilmiştir. Bu bütünleştirme, özerkliğin her şeyi yıkıp toplumsal sürekliliği kesintiye uğratıp kaosa yol açma şeklinde ortaya çıkan bilinçsiz algı ve yorumlamalar karşısında en güçlü engeli oluşturmaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi Köy Enstitülerinde "iş" kavramı önemli bir yer tutmaktadır.

Köy Enstitülerinin kendi binalarını kendilerinin yaptığı ve kendi gereksinmesi olan buğdayını, meyve ve sebzelerini kendisinin ürettiği göz önünde tutulursa durum daha açık bir biçimde anlaşılmaktadır. Köy Enstitülerinin programında öğrencilere kuramsal bilginin yanı sıra tarım ve teknikle ilgili becerilerin de kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Enstitülerin öğretim süresi olan beş yıl içinde 114 hafta kültür, fen, öğretmenlik bilgisi derslerine, 58 haftası ziraat derslerine ve çalışmalarına, 58 haftası teknik derslere ve çalışmalara, 30 haftası da beş yıllık sürekli tatillere ayrılır ve haftada 44 saat çalışılırdı (Maarif Vekilliği, 1944).

Köy Enstitülerinde çalışma düzeni de önemlidir. Bu düzen, günlük, haftalık, mevsimlik ve yıllık programlarda açıkça görülmektedir. Bilhassa yoğun bir günlük çalışma göze çarpmaktadır. Özellikle günlük gereksinmelerini kendilerinin karşıladığı görülmektedir (Eser, 2011). Sabahın erken saatlerinde kalkan öğrenciler 8:00'e kadar temizlik, spor, kahvaltı ve sabah okuması yaparlar, saat 8:00'den sonra öğleye kadar derslere ve işlere dağılırlardı. Saat 12:00'de yemekte toplanırlar, öğle sonu çalışmaları 13:00'den 18:00'e kadar sürer, geceleri en az iki saat okuma ve ders hazırlığından sonra saat 22:00'de yatarlardı. Bunun yanı sıra iş ve kuramsal ders uygulamaları da yoğun bir şekilde sürdürülürdü (Kırby, 1961).

Öğrenciler okul hizmetlerini üstlenerek; okulun inşasından başlayarak okul kullanıma girdiğinde temizliğine kadar her işinden sorumludurlar. Okullarda uygulanan programlar, öğretim yöntem ve teknikleri geleneksel okullardan farklıdır. Buralarda 'iş bölümü' ve 'sorumluluk' anlayışına dayalı serbest eğitim uygulamalarına öncelik verilmiştir. Okul yaşantısı, yalnızca derslikte öğretmen ile öğrenciler arasında geçen dar ve sınırlı yaşam demek değildir; ders ve okul dışı tüm etkinlikleri de içine alan geniş bir yaşamdır (Kıncal ve Uygun, 2006:15-16) Köy enstitülerindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinde; öğreten ve öğrenen ilişkisinden ziyade 'bilen öğretir, öğrenme arzusunda olanın herkesten öğreneceği bir şey vardır' düşüncesi hakimdir. Öğrenme, enstitülerde bir etkileşim sürecinde kazanılan

bir davranış olarak algılanmıştır. Açılışından sekiz yıl sonra Tonguç; ‘Türkiye köylerinde planlı bir şekilde kısa zamanda modern pedagojinin yarattığı ilkeler doğrultusunda ve 20 köy enstitüsü yaratan bu hareket ilköğretim tarihinde bir dönüm noktası olarak görülebilir’ diyerek Türkiye’nin modern ve özgün bir eğitim sistemini vurgulamıştır (Gazalci, 2018: 37).

Köksal (2016: 75-76) Köy Enstitü işleyişini şu alt başlıklarda toplamıştır:

Bütünsellik: Köyü iyileştirme projesi olarak kurulan Köy Enstitüleri köy hayatı, köylüyü iyileştirmeyi köyün içinde gençlerle yapmayı amaçladığı için bütünsel bir yaklaşım izlenmiştir.

Çok Yönlülük: Öğrencilere kuramsal bilgiler ışığında uygulamalı eğitim verilmiştir. Öğrenciler mezun olduklarında yaşamda kullanabilecekleri bilgi ve becerilerle donatılıyordu. Örneğin; marangozluk, çiftçilik, arıcılık, demircilik, dikiş gibi.

Uygulanabilirlik: Öğrenciler öğrendikleri bilgileri uyguma yaparak kendi ihtiyaçlarını üretmişlerdir.

Karma Eğitim: Kız erkek karma eğitim birçok Avrupa ülkesinden önce kullanılmaya başlanmıştır.

Planlılık ve Yöneltilme: Köy enstitülerin çalışmaları planlı, programlı ve ara zamanlarda iyileştirme yapılarak uygulanmıştır. Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir alana yönlendirilmiştir.

Kültürde Yerelden Evrensele: Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları kazanması sağlanmak amacıyla en az iki saat serbest okuma saati bulunmaktadır. Bir öğrenci bir yılda 25 kitap okumaktaydı. Bu azan zarfında öğrenciler edebi ve evrensel eserlerle tanışmıştır. Her mezun gittiği köye üretim araçları dışına 100-150 kitap götürerek bir kitaplık verilmektedir (Başaran, 1999: 46)

Ahlaki Değer: Öğrencilere ilk günden yardımlaşma, çevreyi temiz tutma, kamu malını koruma gibi erdemler aşılanmaktaydı.

Köylü Öğretmen Yazgı Birliği: Mezunlar gittikleri köylerde köylüyü anlamaz ve köylüyle aynı kaderi paylaşmazlarsa aldıkları eğitimin hiçbir anlamı kalmazdı.

Özyönetim: Öğrencilerin yönetimde etkin rol alması onların özgüven ve motivasyonunu olumlu etkiliyordu. Yapılan cumartesi toplantılarında öğrenciler hafta boyunca hatalarını gördükleri arkadaşları, öğretmenleri, hademeler, yöneticileri eleştirebiliyorlardı. Eleştiriler yapıcı, kırmadan olması önemliydi.

Köy enstitülerinin 1940’da açılışından kapanışına kadar geçen sürede eğitimin işleyişi ve uygulanan programda vurgulanan bütünsellik, çocuğa görelilik, çevre ve zamana uygunluk, yaparak yaşayarak öğrenme, hayatilik, uygulanabilirlik ilkeleri günümüz eğitim sisteminde ulaşılmaya çalışılan hedeflerdir. 2005 yılında uygulanmaya konulan yeni ilköğretim programındaki değişiklikler de bu hedeflerle örtüşmektedir (Kıncal ve Uygun, 2006).

Çukur (2008)’de Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipini mevcut sistemden farklı farklı bir insan tipi ve toplumsallaşmayı öngörmekte olduğunu vurgulamıştır.

Türkoğlu (2000) ise modelin temel özelliklerini şu maddelerle açıklamıştır:

İş İçinde İlkesiyle; derslerin teori aşamasında edinilen bilgiler uygulamada, yaşamın sorunlarını çözümünde kullanılmıştır. İş için eğitim ilkesi, öğrencinin etkin katılımını ve üretimi ön plana çıkarmıştır. Böylece ezberciliğe dayalı eğitim yerine “yaparak ve yaşayarak” öğrenme esas alınarak “tam öğrenme” gerçekleştirilmiştir. Gözlem, deney, araştırma ve tartışma yöntemleri uygulanmıştır.

İş Aracılığıyla İlkesiyle; işin hem araç, hem amaç, hem de yöntem olması müfredat programına da yansımıştır. Okuma alışkanlığı kazanan, güzel sanatlarla (müzik, resim-iş, süsleme sanatı, ulusal oyunlar, tiyatro vb.) ilgilenen bireyler yetiştirilmiştir. Böylece beden ve ruh sağlığına, zihinsel ve duygusal gelişime önem verilmiştir.

İş İçin Eğitim İlkesiyle; öğrencilerin iş içinde, üretim alanlarında, yönetim örgütünde, kuramsal derslerde, kültürel etkinliklerde gösterdikleri olumlu çaba ve sonuçlar “kül halinde” saptanarak değerlendirilmiştir. Öğrenciyi tanıma, gözlemleme, yöneltme, yeteneklerini ortaya çıkarma, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde sağlıklı tutumlar vb. etkinliklere göre başarı ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Enstitüler yönetimleri açısından öğrencilerin katılımını sağladığı için demokratik kurumlar olarak görülmektedir. İşlerin, yetki ve sorumlulukların paylaşılması, karma eğitimin yapılması, enstitü işlerinin topluca görüşülmesi, eleştiri toplantılarının yapılması, birlikte eğlenilmesi, imece yönteminin uygulanması, “kümebaşı”lık düzenlemesi vb. özellikler enstitülerdeki demokratik yaşamın göstergeleri olmuştur. Böylece çocukların etkinleşmesi, bağımsız düşünebilmesi, karar verebilmesi, kendini tanıyıp yönetmesi, kendiışlerini görebilmesi, çevreyle ilgili sorumluluklar yüklenmesi, hoşgörü kazanması sağlanabilmiştir. Kısaca, yurttaşlık bilgisi ilkeleri ezberletilmemiş, o düzen içinde yaşanmıştır.

Sonuçta olarak köy enstitülerinde etkin, bencil olmayan, yaratıcılığı gelişmiş, sorumluluk sahibi, kendine güvenen, üretken, eleştirel düşünen, araştırmacı, cesur, tutumlu, sağlıklı, kendi varlığına yabancılaşmamış bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Ayrıca, bireylerde kolektiflik/ortaklık bilinci, dayanışma ve hoşgörü oluşmuştur. Görüldüğü gibi bu nitelikte insan tipi, sistemin oluşturduğu insan tipine göre zıt niteliklere sahiptir. O halde, günümüzde mevcut eğitim sisteminin özellikle ezberci niteliğine yönelik yapılan eleştiriler, el ve beyin eşgüdümünün sağlandığı bu modelin yeniden değerlendirilmesiyle aşılabilir görünmektedir.

Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Köy Enstitüleri

Türk eğitim tarihi açısından üzerinde en çok konuşulan uygulamalardan biri Köy Enstitüleridir. 21. Yüzyıla gelindiğinde eğitimde yenileşmeler hız kazanmış ve eğitim-öğretim uygulamalarına yansımıştır. Çağdaş eğitimde, öğrenciyi merkeze alan ve çok yönlü öğrenme-öğretmeye dayalı anlayışlar ön plana çıkmıştır. Bunlar; işbirliğine dayalı öğrenme, yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, üretim için eğitim ve benzeri yaklaşımlardır. Eğitim programlarında bu yaklaşımlara bağlı olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerisi, iletişim becerisi / empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, bilinçli tüketici, çevre bilinci, zaman, para, maliyet yönetimi, Türkçeyi güzel ve doğru konuşabilme temel kazanımları ön plana çıkmıştır (MEB, 2009). Aslında yeniden tanımlanan ve adlandırılan bu çağdaş anlayışlara benzer uygulamalar geçmişte de farklı isimler altında görülmüştür. Özellikle köy enstitüleri eğitim uygulamalarında bunun örnekleri çokça sergilenmiştir.

İsmail Hakkı Tonguç 1927 yılında *'Elişleri Rehberi'* kitabında: 'Yaşayan her insan kendi gücü oranında bir iş yapmak zorundadır. Onun içindir ki, insan yavrusu, insanlığın gelişmesi için yapabilecek güçte eğitilmelidir. Doğanın insanlara verdiği yetenek ve güçler, iş yapabilecek güçte eğitilmelidir. Yalnız zihinsel veya yalnız bedensel yetilerin gelişmesine hizmet ederek, tek yönlü insan yetiştiren eğitimle yanlış bir amaç izlemiş olur. Tek yönlü yetişen insanlar, yaşamda başarılı olamazlar, Yalnız belleğe dayanan, bilgilere değer veren eğitim de doğru değildir. Çünkü böyle kuru bilgilerin de yaşamda geçerliliği yoktur.' diyerek iş eğitiminin yaşamdaki önemini vurgulamıştır. Ancak on beş yıl sonra Köy Enstitüleri açılarak fikirleri hayata geçmiştir (Kaplan, 2002:123). *'İş içinde, iş aracılığıyla, iş için'* ilkesiyle diğer okullardan ayrılan köy enstitüleri modeli, 4 Temmuz 1949'da Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından *'bütün gelişmekte olan ülkelere örnek olacak bir eğitim sistemi'* olarak nitelendirilmiştir (Güneri, 2014: 58).

Özden (2002: 80-81)'e göre de okullarda öğrenme yerine öğretmenin ön planda olduğunu vurgulayarak alınan bilgileri anlama, becerilerini yansıtma ve bilgilerini kullanmalarının düşük olduğuna vurgu yapmıştır. Günümüzde öğrenmenin *parmak izi kadar kişiye özgü olması* gerektiği görüşünü herkesin öğrenme biçemi, hızı ve ritminin nörofizyolojik olarak farklı olduğu gerçeğiyle desteklemektedir. Çağdaş eğitimde öğrenmenin bireyselliği, öğretmenin ise estetik, toplumsal ve bilimsel açılarından değer taşımasına önem verilmelidir.

1988 yılında Amerika'da öğrencilerin bilinçli, sistemli çalışmalarıyla başarıya ulaşabileceğini vurgulayarak derslerde tüm zeka alanlarını kullanarak Hoerr tarafından bir okul kurulmuştur. Örneğin; öğrenciler şiir açıklamada resim, müzik ve dans şekilleri kullanmışlar ya da ürünlerini sergilemek için müzeler oluşturmuşlardır. Öğrencilerin değerlendirmeleri klasik sınavlar yerine aynı hedefe farklı değerlendirme teknikleriyle ulaşılmıştır. Projelerde grup çalışması etkin kullanılmış, çalışmalar velileriyle tekrar değerlendirilmiş, velilere her hafta öğrencilerin çalışmaları ve yapılacak etkinlikleri hakkında mektuplar gönderilerek onların da katılım göstermeleriyle sorumluluk hissetmeleri sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar sonunda herkesin farklı biçimde öğrendiğini ortaya koyarak tüm zeka alanlarına yönelik öğretim ekipleri oluşturmuşlardır. Hoerr'in yaratmaya çalıştığı dersleri sanat eğitimiyle bütünleştirerek, okulda işbirliği yada yaratıcılık havası oluşmasını sağlamakta ve herkesin öğrenme ve öğretmede etkin katılımını sağlamaktadır. Amerka'da 1988 yılında oluşturulmak istenen coşkulu hava 1940'da Köy Enstitüleri ile sağlanmıştır (Bümen, 2004: 157-158).

Çoklu Zeka Yaklaşımı ve Köy Enstitüsü Uygulamaları

Çoklu zeka kuramının kurucusu Gardner; zekânın birden çok bileşenden meydana geldiğini temelinde ise biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır (Başaran,2004). Zekanın tanımını ayrıntılı olarak ele alarak; bireyin zekasının doğuştan varolmakta ama farklı kültürlerde farklı biçimlerde ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Bümen, 2004).

Geleneksel yaklaşımın aksine tek boyutlu olmadığı; çok boyutlu ele alınması gerektiğini aralarında sıkı bir bağ olduğunu savunmuştur. Birey problem çözme kapasitesiyle zengin içerikli doğal ortamlarda yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesi artmaktadır (Duran ve Tuğrul 2003). Her insanda yedi temel zekanın bulunduğunu savunarak insanların sahip oldukları yetenekleri ve potansiyelleri 'zeka alanları' olarak adlandırmıştır. Beyin bir bütün olarak sıkı bir ikiye içinde çalışır. Sözgelisi yüzen bir kişi **bedensel zekayı** el, kıl ol vücut hareketlerini yaparken; **görsel uzamsal zekayı**

mesafeyi, derinliği hesaplarken, kestirirken; **dilsel zekayı** yüzmeyle ilgili kuralları öğrenirken; **toplumsal zekayı** yüzmeyle ilgili gelenek ve göreneklere uygun davranırken; **özedönük zekayı** kendi yüzüşünü değerlendirirken; **mantık ve matematiksel zekayı** yüzme süresini hesaplarken; **müzikal zekayı** yüzme sırasında duyduğu seslerin ritmini yakalarken; **doğal zekayı** denizle, suyla etkileşime girerken kullanmaktadır (Sönmez, 2007). Gardner'a göre, bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, eğer farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir (Talü, 1999).

Bu noktada Çoklu Zeka Kuramı eğitimcilere, kuramın temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve güçlendiren programlar hazırlamaları konusunda yeni ufuklar açmıştır (Çinici, Demir ve Kurt, 2011).

Köy enstitülerinin eğitim programının temelinde; amaç, araç ve yöntem olarak işe dayalı ilkeler kullanılmıştır. Büyük eğitimci Tonguç müdürlere yazdığı mektuplarda: *'Klasik metodları kırarak, o yeni işe göre, yeni metodlar bulmak lüzumunu, bu bakımdan kafayı bir motor gibi işletmek gerektiğini takdir etmiyorsunuz. Hayatta yeni imkanlar yaratmanın birinci şartı düşünmektir. Başkalarından üstün düşünmenin, onları istenilen noktaya yönleltmeyi temin edeceğini kestirmeniz lazımdır.'* diyerek öğretmenden beklenilenin kendini geliştirmek ve yaratıcılığını kullanmaları vurgusunu yapmıştır. Eğitim felsefesi olarak gerçeklikten kaynaklanan eğitimin betimlenmesi ve ezberci yaklaşımdan uzaklaştırılarak özendirici bir nitelikte araştırma, tartışma, düşünme ve akıl yoluyla uygulanan metodlar noktasında durulmuştur (Bümen, 2004: 159).

Enstitülerde günlük yaşamı çoklu zeka uygulamaları olarak ele aldığımızda birçok örnek karşımıza çıkmaktadır. Örnekler olarak: *'Sabah altıda uyanarak yıkanma ve giyinme işlemlerinin yani kişisel temizliğin yapılması (öze dönük zeka), öğretmen ve öğrencilerin toplu beden hareketleri ve halk dansı yapılması (bedensel/kinestetik zeka), enstitüye özgü toplu kahvaltı yapılması (sosyal zeka), bir saat kadar boş zamanda yatakhane temizliği, kirlilerin çamaşırhaneye götürülmesi ve derslik temizliğinin hapörlördün müzik eşliğinde yapılması (müzikal zeka/sosyal zeka/özedönük zeka), sabah 8:30 da yoklama ve günlük işlerin dağılımı yapılması (mantıksal zeka), tarla, işlik ve labaratuvar derslerinin yapılması (mantıksal/ sosyal/uzamsal/dil/bedensel zeka), bir haftayeni öğrendikleri geometri problemi çözümünden ziyade yapıda çalışanlar yada mandolin çalışanlar yada tarımistatikleri öğrencileriolarak yaptıkları yada yapacakları işlerin matematiksel yönünü incelemesi (mantık/uzamsal zeka), spor, müzik yada sahne etkinlikleri öğleden sonra ile akşam yemeği*

arasındaki zamanda kümeler oluşturularak tartışılır günün konuları üzerinde düşünce alışverişi yapılması (mantık/özedönük/sosyal/müzikal zeka),cumartesi toplantılarında haftalık eleştiri yapılması (manti/dil/özedönük/sosyal zeka)’ sayabiliriz (Kirby, 2018).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Köy Enstitüsü Uygulamaları

İşbirliğine dayalı öğrenme, üzerinde uzun yıllardır araştırmalar yapılan ve çoğunluğu öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi üzerine olan bu araştırmalarla birçok ülkede, her çeşit okulda, her temel konu alanında ve her sınıf seviyesinde etkililiği ortaya konmuş bir yaklaşımdır (Slavin,1995, akt. Yağcı, Kaptı ve Beyaztaş, 2012). İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenciler çoklu öğrenme ortamlarında kendi öğrenmelerini yapılandırmaktadır. Başarı duygusunun yaşanması ve paylaşılması, sınıfta oluşan olumlu ortam, öğrenenlerin motivasyonunu yükseltmekte ve okula, derse, ortama ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açmaktadır (Ekinci, 2005:93). Grup çalışması öğrencilerin birbirleriyle olan sosyal ilişkilerini düzenlemelerinde, akranlarıyla birlikte öğrenme yaşantısı kazanmalarında etkili olan bir yöntemdir. Ayrıca öğrencinin bilgisini kullanmasına, düzenlemesine ve bilgiyi yeniden oluşturmasına katkı sağlamaktadır (Ocak ve Küçükilhan, 2014). Öğrencilere sağlanan öğretim ortamı ve faaliyetleri öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle birçok eğitimci öğretim faaliyetlerini daha etkili bir hale getirmek için yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmektedir (Erden, 1988). Geleneksel eğitimde ihmal edilen öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla birlikte çalışma, öz-saygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok kazanıma işbirlikli öğrenmeyle kolayca ulaşılabilir. Asıl olan, kalıcı olan ve değişmesi zor olan da bu öğrenme ürünleridir (Açıkgöz, 2003). Bu durum işbirlikli öğrenmenin önemini arttırmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme uygulamaların köy enstitüsüne yansımalarına baktığımızda pek çok örnek karşımıza çıkmaktadır. Köy enstitülerinin çok yönlü bir eğitimi hedefleyerek; her enstitü kendi gereksinimleri doğrultusunda kendi yıllık, aylık ve haftalık planını kendisi hazırlıyordu. Bakanlıktan çıkan yasa doğrultusunda programın yarısı iş ve tarım dersleri, yarısı da kültür dersleri oluşturmaktadır. Yarısı iş ve üretim derslerine ayrılan programda dikiş, tarlanın ekilmesi, bahçe bakımı, hayvanların otlatılması vb. işler öğrenciler tarafından işbirliğiyle gerçekleştirilmekteydi. İşbirliğine verilecek en güzel örneklerden birisi de Hasanoglan’da öğrencilerin kendi elleriyle yaptıkları açık hava tiyatrosudur (Türkoğlu, 2009: 209-309).

Altunya (2014: 87), enstitülerin yönetim anlayışının işbirliğine dayalı olduğunu Tonguç'un ifadeleriyle '.... müdür kendi aklını iyi kullanırsa, enstitüde bulunan 30-40 öğretmen, usta öğretici ve diğer personelle bin küsur öğrencinin ortak aklı, iyi bir yönetim yaratmaya yeter...' şeklinde anlatmıştır. Demokratik yaşam ve ortamın hakim olduğu enstitülerde bu amaç doğrultusunda müdür, öğretmen ve öğrencilerin birlik ve beraberlik ilkesi doğrultusunda dayanışma dürtüsü ile hareket etmiştir. Bu amaçlar doğrultunda uygulanan eğitim ilkeleri, yöntem ve yönetim; geleneksel eğitimin aksine mevcut sistemden farklı bir insan modeli ile toplumsallaşmayı amaçlamıştır. El ve beyin koordinasyonunu sağlayan kuramsal uygulamalı dersler olan; kültür dersleri ile tarım dersleri bir arada hayata geçirilmiştir. İş içinde, iş aracılığıyla iş için eğitim temel ilkeleriyle hareket ederek bu ilkeler hem araç hem amaç hem de yöntem olmuştur (Çukur, 2008).

Köy enstitülerindeki dayanışmanın yüzyıllar boyunca 'imece' geleneği ile modernize edilerek işlerin sürdürüldüğü görülmektedir. İmecedeki işlerin topluluk tarafından ortaklaşa yapılması vardır. Enstitüler bu yöntemi hem enstitü içinde hem yeni açılan enstitülerin kuruluşunda, hem de yakınlardaki köylerin ekin ve harmanlarının kurtarılmasında görevlendirdikleri ekiplerle uygulamışlardır (Altunya, 2014: 87). Tonguç 1940'da bütün Köy Enstitüsü müdürlerine gönderdiği mektubunda: *'Ruhen, kalben, fikren birbirine bağlanmayan insanlardan büyük ve devamlı, kendine haz verici hamleler, çok verimli, normalin üstünde işler beklenemez.'* diyerek güçlü gönül bağıyla birçok kişinin Köy Enstitüsü çatısında toplandığını ortaya koymaktadır. Bu gönül bağının oluşması ile işlerin işbirliği, ortak demokratik kararlar doğrultusunda ilerleyeceğini vurgulamaktadır. (Bümen, 2004:157).

Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Köy Enstitüsü Uygulamaları

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır. Birey bilgi ile uğraşırsa o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin bireyi yaşadığı sürece bırakmayacağı düşünülmektedir. Kişi bilgi alanında derinleşirse oluşturulan bilgini kişiyi yaşamı boyunca bırakmayacağı düşünülmektedir. Yapılandırmacı kuramda; Piaget bilişsel yapılandırmacılığın, Vygotsky ise sosyo-kültürel yapılandırmacılığın üzerinde durmuştur (Yurdakul, 2005).

Geleneksel sınıf ortamında bir ders kitabına bağlı olarak öğretmenin öğrenciye bilgiyi düz anlatım metodu ile aktarması ile öğrenme

gerçekleşmektedir. Öğrenciler öğretmen ile etkileşime geçmeden yapılan bu öğretimde öğrendikleri bilgileri sorgulamadan devam eden süreç bilginin doldurup boşatıldığı bir havuz misalidir. Oysa yapılandırmacı sınıf uygulamalarında ise bilgi özne olmaktan çıkartılarak, öğrencinin varolan önceki bilgilerinin de sürece dahil edilmesiyle yeni bilgiye ulaşmasını sağlamaktır. Öğrencinin problem çözme, araştırma yapma, eleştirel düşünebilme gibi yeteneklerini geliştirerek öğrencinin yeni bilgiye ulaşabileceği öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olmaktadır (Ocak,2010). Sınıf ortamında ise; yaparak yaşayarak öğrenme ve önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması öğrencinin yeni bakış açısının gelişmesine ve bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olacaktır (Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010).

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte çoğu ülkede, düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanan ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için dil ve zihinsel becerileri geliştirmenin zorunlu olduğu gündeme gelmiştir. Dünyamızdaki gelişmelere paralel Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır (Güneş, 2009).

Köy enstitüleri, çoklu zeka uygulamaları gibi yapılandırmacılık anlayışına dayalı uygulamaların hayat bulduğu öğretim programlarına sahiptir. Yetiştirilen öğrencilere yönelik program uygulamaları kadar mesleğe girdiklerinde öğrencilere nasıl bir öğretim uygulaması yapacaklarının yeterlilikleri öğretmen adaylarına kazandırılmıştır. Dersler teorik olmaktan uzak, buluş ve araştırma yoluyla öğrenme esasına dayalı olarak verilmektedir. Köy enstitülerinde uygulamaya yansıtılamayan ve kullanılmayan bilgiler gereksiz görülmüştür. Köy enstitülerinin ilk mezunlarından Hasan Yücel'in bunu destekleyen açıklamaları şöyledir:

Bize dördüncü sınıflarında öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının öğretmenlikle ilgili dersleri, köy ve köy çocuğunun hayatı üzerine kurulması ve bu amaçla öğrencilere köy incelemeleri yaptırılması vurgulanmıştır. Örneğin resim dersinde sadece bir ağaç seçerek onun resmini yaptırmadığını, aynı ağacın resim yoluyla aylık raporunu da tutarak, güneye bakan çiçeklerin daha erken açtığını, ağacın kuzey kısımlarının ise yosun tuttuğunu incelemelerini de istiyorduk. Bu uygulama Tonguç'un iş içinde eğitim ilkesiyle bize kazandırılmıştır (Eser, 2011).

1945 yılında mezunlarından Hasan Kılıç, öğrenim gördüğü Göl Köy Enstitüsü'nde öğretmenlerin *“Çocuklar size bir bilgi öğrettiğimiz zaman bu*

bilginin ne işe yarayacağını bize sorun, kullanamayacağınız bilgiyi ezberlemeyin” şeklinde açıklamalarda bulunduklarını belirtmektedirler. Örneğin, bu öğrenciler matematik derslerinde öğrendikleri alan hesaplarını inşaat malzemelerinin tutarlarının hesaplanmasından mobilya yapımına kadar birçok alanda kullandıklarını hatta eğribüğü malzemelerle işe koyulduklarında bu malzemelere dair hesap işlerinde nasıl ortalama alabileceklerini yine iş içinde eğitim ilkesiyle öğrendiklerini ifade etmektedirler (Eser, 2011). Tonguç tarafından enstitüsü müdürlüklerine gönderilen 27.02.1941 tarihli yazıda “iş içinde eğitim” ilkesinin etkili biçimde uygulanmasına yönelik uyarılara yer verilmiştir. Bu yönde uyarıların birçok yazışma ve görüşmelere yer verildiği görülmektedir. Köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin anlatımıyla; dersler her zaman uygulamalı yapılmış ve bilgilerin ilgili ders saati içinde kazandırılması istenmiştir. Öğretmenler toplantılarında kültür derslerinin daha fazla uygulamalı yapılması için gerekli tedbirlerin alınması vurgulanmıştır. Uygulaması mümkün olmayan ve ezbere dayalı konuların gerekirse terkedilmesi ya da basit şekilde anlatılması sıkça öğretmenlerden istenen ve hatırlatılan bir davranış olmuştur (Eser, 2011).

SONUÇ

Köy Enstitüleri Türk Eğitim Sistemi’nde iz bırakmış, etkileri halen süren ve gündemdeki yerini koruyan bir eğitim uygulamasıdır. Köy enstitülerini sadece bir öğretmen yetiştirme projesi olarak görmek de doğru olmaz. Bu uygulama, genç Cumhuriyet’in toplumsal kalkınmadaki en dinamik ögesi olarak da görülebilir. Öğretmen yetiştirme programları kadar köyün ihtiyacı olan sağlık ve ziraat elemanları da yetiştiren köy enstitüleri, yetiştirdiği öğretmenlerle eğitim sistemine önemli katkılar sağlamış, eğitim kalitesini ileri noktalara taşıma başarısını göstermiştir.

Yekpare bir öğretmen yetiştirme programı olmayan köy enstitülerinde sağlanan bu başarıda eğitim öğretim metodolojisinin doğru belirlenmiş olmasının etkisi büyüktür. Nitekim öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak öğrenme ve öğretme sürecinde seçilen yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin büyük bir uzgörü ile belirlenmesi ve kararlılıkla uygulanmasını önemi yadsınamaz. Geleneksel eğitim anlayışlarının gerek Türkiye ve gerekse dünyada hakim olduğu bir dönemde, günümüz çağdaş eğitim anlayışlarının köy enstitülerinde yaşam bulması hedeflenen başarıyı ortaya çıkarmıştır. Yukarıda da ortaya koyulduğu gibi köy enstitülerindeki eğitim; bireyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrenme, takım çalışmaları ve çok yönlü gelişimi esas alma anlayışlarına dayanmaktadır.

Köy enstitülerinde yetişen öğretmenlerin hikayelerine, anlatımlarına ve görev yaptıkları yerlerde bıraktıkları eserlerine ve etkilerine bakıldığında, kendilerininle gurur duyacakları ve övünecekleri bir tablo ile karşılaşılır. Günümüz eğitim programlarının hedeflediği temel kazanımlara sahip olduğu gözlenir. Köylerinden çıkıp gelen bu öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma ve karar verme becerisine yüksek derece sahip oldukları rahatlıkla söylenebilir. Ne zaman bir köy enstitülü öğretmen ile konuşsanız, ilk dikkatinizi çekecek husus, Türkçe'yi güzel ve doğru konuşma, empatik iletişim becerileri olacaktır. Bu okullardan yetişen öğretmenler, köyün kalkınmasının da öncüsü olmuşlardır. Üstlendikleri bu misyon onların girişimcilik, bilinçli üreticilik ve tüketicilik, zaman, para maliyet yönetimi yeterliliklerini kazanmasına büyük katkı sağlamıştır. Dönemin tarıma dayalı üretim ilişkileri doğayı ve çevrelerini tanıma, kullanma ve korumadaki bilinçlerini de güçlendirmiştir.

Köy enstitülerinin etkisinin günümüze kadar yansıması, toplumun ihtiyaçlarını, bireyin doğasını ve öğrenme özelliklerini ön plana çıkaran bir eğitim modeli olarak tasarlanıp uygulanmasının bir sonucudur. 21. Yüzyıl ilk çeyreğinde, Türkiye Eğitim Sistemi halen beklentilere ve ihtiyaçlara dönük bir öğretmen yetiştirme sistemini kurmadan uzaktır. Köy Enstitüleri Modeli, eğitim sistemimizdeki çıkmazlara yol gösterecek ışık ve ipuçlarını içinde barındırmaktadır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- ALTUNYA, N. (2014). *Köy enstitüsü sistemi toplu bakış*, Cumhuriyet Kitapları, 4. Basım, İstanbul.
- ARSLAN, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- AYSAL, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S 35-36, s.270-271.
- BAŞARAN, B., I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi* (5), 7-15.
- BAŞARAN, M. (1999). *Özgürleşme eylemi: köy enstitüleri*, Cumhuriyet Kitabevi, İstanbul.
- BEYAZTAŞ, İ. D., KAPTI, S. B., YAĞCI, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin fen ve teknoloji dersinde uygulanmasına ilişkin bir çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 59 – 77.
- BÜMEN, T, N. (2004). *Okulda çoklu zeka kuramı*, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- ÇELİK-ŞEN, Y., ŞAHİN-TAŞKIN. Ç. (2010). yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 2, 23-51.
- ÇİNİCİ, A., DEMİR, Y., KURT, M. (2011). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanları ile biyoloji dersine yönelik akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (3), 51-68.
- ÇUKUR, D. 2008, Köy enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve türkiye'de yapılmış tezlerde köy enstitüleri, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), 151-162.
- DURAN, E. TUĞRUL, B. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı, *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, (24), 224-233.
- ERDEN, M. (1988). Grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısına etkisi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,(3),79 – 86.
- ESER, G. (2011). Köy enstitüleri'nde bir öncü: özgün arşivi ışığında Göl Köy enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- GAZALCI, M. (2018). *Köy enstitüleri sistemi*, Bilgi Yayınevi, 3. Basım, Ankara.
- GÜNERİ, M. (2014). *Hasanoğlu hatırası: bir köy enstitülünün kaleminden ve objektifinden (1941-1951)*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- GÜNEŞ, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11),1-21.
- GÜVERCİN, C.H., AKSU, M., ARDA, B. (2004). Köy Enstitüleri ve sağlık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57 (2), 97-103.
- KAPLAN, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve köy enstitüleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları,Ankara.
- KIRBY, F. (2018). *Türkiye’de köy enstitüleri*, Tarihçi Kitabevi, 7. Baskı, İstanbul.
- KÜÇÜKİLHAN, S., OVAK, G. (2014). İşbirliğine dayalı öğrenci takımları - başarı bölümleri (ötb) tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (5), 4, 17-40
- OCAK, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 3, 835-857.
- ORTAŞ, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: köy enstitüleri. *Pivolta*,4(17), 3-5.
- ÖZDEN, Y. (2002). Eğitimde yeni değerler, *Pegem Yayıncılık*, 5. Baskı, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri, *Anı Yayıncılık*, Ankara.
- ŞEREN, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,28(1), 220-223.
- TALU, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 164 – 172.
- TONGUÇ, E. (1970). *Devrim açısından köy enstitüleri ve Tonguç*, Ant Yayınları, İstanbul.
- TONGUÇ, İ. H. (1978). *Mektuplarla köy enstitüsü yılları 1936-1946*, Güldiken Yayıncılık, 1999.
- TÜRKOĞLU, P. (2009). *Tonguç ve enstitüleri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- TÜRKOĞLU, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

MÜZİK EĞİTİMİNDE ÖRNEK BİR MODEL; KÖY ENSTİTÜLERİ

*Alaattin CANBAY **

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin “muasır medeniyet” seviyesine ulaşmadaki en önemli atılımlarından biri olan Köy Enstitüleri modeli yüzlerce yıllık imparatorluk süreci içinde, ağır ekonomik koşullar altında ezilen köylünün aydınlanması yönünde başlatılan en önemli eğitim reformlarından. Cumhuriyetin “yılmaz” eğitim kadroları bu adımla bütün dünyanın ağır biçimde etkilendiği ekonomik buhranla dolu yıllardan kendi payına düşen kısmıyla boğuşan Türkiye köy çocuklarının “makûs” talihini tarihin karanlık sayfalarına gömüp, yeni bir anlayış ve uzantısı günümüze kadar süren bir motivasyonla yola çıkmaya çalışıyorlardı. 1935 nüfus sayımı istatistiklerine göre; Türkiye’de erkek nüfusunun %76.7’si, kadınların da %91.8’i okuma yazma bilmiyordu. 10.000’den az nüfuslu yerlerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı %89.3, 10.000’den çok nüfuslu yerlerde ise %59.7’ydi (Tonguç, 1939:16-17, Ertuğrul, 2001:45). Bu koşullar altında şekillenerek kurulan “Köy Enstitüleri” 17 Nisan 1940 tarihinde açıldı ve kapandığı yıl olan 1954’e kadar eğitim sistemimizin gerektirdiği donanımda öğretmenleri yetiştirmek yanında, hedefleri çağın çok ilerisinde olan cumhuriyetimizin ulusal, çağdaş ve kültürel gelişimine de katkıda olağanüstü düzeyde katkılarda bulundu.

Cumhuriyetin kurucu önderi Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1924 yılında Türkiye’ye davet edilen ABD’li filozof ve eğitim kuramcısı John Dewey, Türkiye’de kaldığı iki ay süresince İstanbul, Ankara, Bursa, İzmir gibi kentlerdeki okulları gezerek raporlar hazırlamış ve öneriler sunmuştur

* Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: acanbay@comu.edu.tr

(Öztürk, 2008, Bal, 1991). Dewey, “okul; öğretmen ve öğrenciden oluşmuş ve yapay olarak öğrenmeye odaklanmış olmamalı, eğitim ancak yaparak ve yaşayarak öğrenme modeline göre gerçekleşmeli” düşüncesiyle öngördüğü çağdaş eğitim anlayışının ana hatlarını ortaya koyarken, “*Son yıllarda hayalindeki okullar Türkiye’de kurulmaktadır, bunlar Köy Enstitüleri’dir.*” sözleriyle yapılan çalışmaların dünya eğitim tarihindeki önemine vurgu yapmaktaydı. Ayrıca bu konuda tarihçi Arnold Toynbee ise; “*Köy ile şehir arasına uçurum açmışsınız. Birkaç Köy Enstitüsü’nü ziyaret ettikten sonra anladım ki, bu uçurum Köy Enstitüleri ile düzeltilebilir. Enstitüler, köylü ile şehirli, halk ile aydın arasındaki uçurumu doldurmak için bulunmuş pek maharetli bir çaredir.*” ifadeleriyle atılan yeni adımların önemine vurgu yapmakta, Fredrik W. Fernau da “*Köy Enstitüleri, Kemalist Türkiye’nin kendine özgü ve özgün bir buluşudur.*” düşüncesiyle, bu anlamda dile getirilen görüşlere katıldığını belirtmektedir (Kirby, 1962; Altunya, 2002; Makal, 1997).

Onbinlerce yıldan beri süzülüp gelen kültür yaşamının eğitimsel yansıması olan Köy Enstitüleri, cumhuriyetle kristalleşen düşüncelerin eğitimci aydınların plan ve hedefleri doğrultusunda Türk kültür ve eğitim yaşamına uyarlanması ile oluşturulmuş ve kurumsal bir yapıda örgütlenmiş bir yapıdır. Bu yönüyle Köy Enstitüleri; batılı eğitimcilerin fikir ve sistemlerinin bir taklidi olmadığı gibi, herhangi bir bürokratin kişisel projesi değildir. Köy Enstitülerinin Türkiye’nin eğitim dâvasının uzun arayış ve deneyler sonunda doğal olarak ortaya çıkan sinerji ve kolektif çalışmalarla meydana gelen bir eser olduğu, onda hiçbir yapaylık ve politik çıkar bulunmadığı açıktır. Köy Enstitüleri, eğitimi Türk toplumunun modern bir toplum haline gelişinin itici gücü olarak kurma ve kullanma yolunda, henüz II. Mahmut zamanında bağlamış olan deneylerin, ardı ardına gelen başarısızlıkların verdiği tecrübelerden sonra bulunmuş olan çıkar yoldur. Bu toplumsal geçişin niteliğini en iyi kavramış olan Kemalizm prensiplerine dayanılarak bir yandan batı uygarlığını anlama, diğer yandan da bu uygarlığa geçişin yollarını, Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre bulma fikrinin bir zaferi olmuştur. Bundan dolayı, Türkiye’nin eğitim tarihinde girilmiş deneylerin hiçbiri, Enstitülerin büyük güçlüklerin arasında ve kısa zamanda gösterdikleri başarıları gösterememiştir. Köy Enstitülerine yönelik eleştiriler başladığı zaman bile bu başarıların sayısız delilleri ortaya konmuş bulunuyordu (Kirby, 1962:6, Ertuğrul, 2001:33).

Kurulma çalışmalarına 1935 yılında başlanan ve Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişte yeni devletin eğitim anlayışını ortaya koyan ve bu niteliğiyle gerçek bir “devrim” niteliği taşıyan Köy Enstitülerinin kurulmasındaki temel hedef, kaynağını yetenekli köy çocuklarının

oluşturduğu adaylardan yetiştirilecek öğretmenlerin, köy halkıyla daha çabuk ve etkili bir biçimde bütünleşip, köy koşullarında verimli faaliyet gösterme beklentisiydi. Bu amaçla atılan ilk adımlardan biri Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1935' teki IV. Kurultayı'nda, ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla alınan bir dizi kararla askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapmış olan köy gençlerinin kısa bir eğitimden geçirilerek kendi köylerinde eğitmen olarak görevlendirilmeleri, enstitülerin kurulmasına giden yoldaki ilk adımlardan biri olarak sayılabilir. İlk uygulamasına 1936 yılında Eskişehir'e bağlı Çifteler' de açılan bir kursta başlayan ve başarılı olan 84 köylü gencin köy öğretmeni olarak görevlendirilmesinin ardından kursların sayısı artırılmış, eğitmenlere toprak, tohumluk ve tarım araç-gereci de verilerek, bulundukları bölgede tarımsal çalışmalara öncelik vermeleri sağlanmıştır. 1937 yılında konu daha kapsamlı bir biçimde ele alınarak Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın hazırlattığı bir program çerçevesinde Eskişehir Çifteler' de (1937), İzmir Kızılçullu'da (1937), Edirne Kepirtepe'de (1938) ve Kastamonu Gölköy'de (1939) deneme niteliğinde dört köy öğretmen okulu açılmıştır. Bu çalışmalar Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığını döneminde daha da genişletilmiş, yerli ve yabancı eğitim düşünürlerinin görüş ve uygulamaları mevcut ülke koşulları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş, başlatılan yeni programın mimarı olarak dönemin ilköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından eğitim sorunlarını büyük ölçüde çözecek kapsamlı ve ideal bir yapıya kavuşturulmuştur (Ersil, 2007:14). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından bir yasa tasarısı hazırlatılarak ülkenin tarım koşullarına göre her biri 3-4 ili kapsayan ve en uygun yerlerine Köy enstitüsü kurulacak olan 21 bölgeye ayrılması sağlanmış, bu enstitülerin şehirden uzakta ama mümkünse tren istasyonuna yakın bir yerde kurulması, köyün kalkınması için öğretmenler yetiştirilmesi, bu öğretmenlerin okuma yazma yanında modern tarım teknikleri, marangozluk, müzik ve sağlık konularında da bilgili olmaları hedeflenmişti. Bir anlamda yerel önder ve aydınlar olması beklenen öğretmenler, köy kalkınmasına ivme kazandıracak ve cumhuriyet tarihinin en büyük eğitim seferberliğini daha doğrusu mucizesini gerçekleştireceklerdi. Bu amaçlarla 17 Nisan 1940 tarihinde çıkartılan 3803 sayılı kararla kurularak 27 Ocak 1954 tarihine kadar olan süre içerisinde 13 yıl 9 ay 10 gün faaliyet gösteren ve ardından 6 yıllık ilköğretmen okuluna dönüştürülerek kapatılan ve sadece köylerden öğrenci alan Köy Enstitüleri, ilk mezunlarını 1942 yılında verdi. Bu okullar "Köy Enstitüsü" adını alarak yasanın çıktığı 1940 yılından 1945 yılına kadar geçen süre içerisinde sayıları 20 olan ve bölge esasına göre kurulan Köy Enstitülerinin 1948 yılında sonuncusu açılarak sayıları 21'e

ulaşmıştır. 1937-1948 yılları arasında açılmış olan köy enstitülerinin bulunduğu iller ve kuruluş tarihleri aşağıda sıralanmıştır;

1. Çifteler/ Eskişehir 1937
2. Kızılcıllu/ İzmir 1937
3. Kepirtepe/ Kırklareli 1938
4. Gököy/ Kastamonu 1939
5. Beşikdüzü / Trabzon 1940
6. Cılavuz/ Kars 1940
7. Akçadag/ Malatya 1940
8. Akpınar/ Samsun 1940
9. Düziçi/ Adana 1940
10. Gönen/ Isparta 1940
11. Pazarören/ Kayseri 1940
12. Savaştepe/ Balıkesir 1940
13. Aksu/ Antalya 1940
14. Arifiye/ Kocaeli 1940
15. Hasanoğlu/ Ankara 1941
16. Pamukpınar/ Sivas 1941
17. İvriz/Konya 1941
18. Pulur/ Erzurum 1942
19. Ortaklar/ Aydın 1944
20. Dicle/ Diyarbakır 1944
21. Ernis/ Van 1948

Köy Enstitülerinden 1951- 1952 öğretim yılı sonuna kadar 1.398 kadın, 15.943 erkek olmak üzere 17.341 öğretmen on üç yıllık süre içerisinde bu kurumlardan yetişmiştir (Gedikoglu, 1970:231, Ersil, 2007:15-16, Dündar, 2006:99). Enstitüler, etkin olduğu dönem boyunca köylerin eğitim yoluyla aydınlanması ve canlandırılması yolunda çalışacak öğretmenleri yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Köy enstitüleri, üretime elverişli alanları olan köylerin yanında ve ortasında kurulmuş, köylerde bir “altyapı değişikliğini hedef alan bu kurumların amaçlarına ulaşabilmelerinin tek koşulu bu olmuştur. Köy Enstitülerine köyde yaşayan, köy okulunu bitirmiş, üretici köy yaşamının verdiği yetenek ve alışkanlıkları yitirmemiş, 18 yaşını doldurmayan köy çocukları alınmıştır. Köy kaynağından gelen insan, amaca göre eğitilerek yine köye gönderilmiştir. Böylece ulaşılacak istenen amaçla insan ögesi arasında bir uygunluk oluşturulmuştur. Köy Enstitülerinde çok yönlü bir eğitim programı benimsenmiş, genel kültür ve beceriler yanında edebiyat, resim, müzik ve spor gibi etkinlikler, her öğrencinin doğal hakkı sayılmıştır. Her sabah güne jimnastik ya da halk oyunları ile başlanmış, eğitim yaşamının tümüne sanat, hareket ve yaratıcılık egemen olmuştur. Her

öğrencinin bir çalgı çalması zorunlu tutulmuştur. Enstitülerde her hafta bir eğlence düzenlenmiş, yönetici ve öğretmenlerin de katıldığı bu eğlence programlarında piyes, müzik, gösteri, halk oyunu, orta oyunu vb. etkinlikler sergilenmiştir. Bu etkinlikleri, çevredeki köylüler ve öğrenci velilerinden konuk olanlar da izlemiştir (Ersil, 2007: 24-26).

Yüksek Köy Enstitüsünde ise köy enstitülerinde uygulanmış olan yöntemler daha geliştirilerek uygulanmıştır. Köye yönelik bir araştırma enstitüsü olması da amaçlanan Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde Türkiye'nin en seçkin eğitimcileri, üniversite öğretim üyeleri ve devlet yöneticileri görev almıştır. Derslerin bir bölümü Ankara'da bazı yükseköğretim ve fakültelerinde görülürken, bazı ilgili dersler ise devlet kuruluşlarında yapılmıştır. Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri, her ders yılı sonunda, meslekleri ile ilgili kurumlarda iki ay staj yapmakta ve her yıl bir ay süre ile her kol, kendi konuları üzerinde araştırma ve gözlem yapmak amacıyla, ilgili öğretim üyeleriyle yurt gezisine çıkmıştır. Son yıldaki stajdan sonra, bir sınav verip başarılı olanlar ilgili alanlarda görev almıştır. Yüksek Köy Enstitüsü 1945-1947 yılları arasında 213 mezun vermiş olup buradan mezun olanlar, köy enstitülerine alan öğretmeni, müfettiş, gezici başöğretmen ve bölge okulu müdürü olarak göreve başlamışlardır (Altunya, 2005: 21).

1946 yılında çok partili hayata geçildikten sonra, özellikle yeni kurulan Demokrat Parti'nin yoğun eleştirileriyle karşılaşan köy enstitüleri bu dönemde belirgin bir duraklama sürecine girmiştir. İkinci dünya savaşının bitiminden hemen sonra ABD'den 1947'de Truman Doktrini ile askeri yardım, 1948'de Marshall planı ile ekonomik yardım ve 1949'da ise Eğitim anlaşması ile müfredat yardımı geldi. 27 Aralık 1949'da Türkiye ve ABD hükümetleri arasında kurulan "Eğitim Komisyonu" ile eğitim programının idaresini kolaylaştırmak amaçlanıyordu. Komisyon dördü Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, dördü de ABD vatandaşı olmak üzere sekiz üyeden oluşmakla birlikte başkanı ABD büyükelçisi idi. Aynı zamanda "Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı" adı ile kurulan birim, personel politikaları ve ders programları gibi oldukça önemli konularda kararlar almayı hedefliyordu. (Yalçın, 2018:310). 1947'de Reşat Şemseddin Sirer'in Milli Eğitim Bakanlığı sırasında, eğitim programları temelli değişikliklere uğramış ve ilk olarak Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır. Köy Enstitüsü yönetici ve öğretmenleri değiştirilerek İsmail Hakkı Tonguç görevden alınmıştır. Aynı yıl eğitim kurslarına son verilmiş köy enstitülerinin programı klasik ilk öğretmen okullarının programıyla birleştirilmiştir (1951). Birkaç yıl sonra çıkarılan 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri tamamen kapatılmış (1954) ve adı İlköğretmen okulu olarak

değiştirilmiştir (Ersil, 2007:16). Nitekim İnönü, “*Elimizi çabuk tatalım, savaş (2.Dünya savaşı) bitmeden yapabileceğimiz her şeyi yapalım, yarın savaş biterse bize bu fırsatı vermezler.*” sözüyle emperyalist tehlikenin, gelişmekte ve yeni bir ivme kazanmakta olan Cumhuriyet Türkiye’sinin yeni eğitim modelinin önemli bir tehlike ile karşı karşıya olduğunu açıkça belirtmiştir (akt. Uçan, 2013:370-371). 1940-1954 yılları arasında 6.875 eğitimci; 1.398 kadın, 15.943 erkek olmak üzere toplam 17.341 öğretmen ve 1.599 sağlıkçı mezun eden Köy Enstitülerinin idealist süreci kimi bürokrat ve yerel otoritelerin gayretiyle 27 Ocak 1954 yılında böylece son bulmuştur.

Köy Enstitülerinde Genel Kültür ve Güzel Sanatlar

Köy Enstitüleri’nde sadece öğrenci eğitimi gerçekleştirilmiyordu. Köy eğitimci ve öğretmeni köy halkını yetiştirmekle kalmıyor, köy halkının çağdaş yaşam koşullarına göre yetişmesini sağlamak, onların mutlu ve üzgün günlerinde yanlarında olmak, köyün ekonomik hayatını geliştirmek, çevre şartlarına göre avcı, binici, kayakçı yetiştirmek gibi pek çok görevleri vardı. Enstitü mezunu öğretmenler çağdaş gelişmeye ve teknolojiye uygun olarak köylülerin yetişmesi için çalışacaktı. Evini onaran, elektrikten, motordan ve makineden anlayan bu kişiler, Köy Enstitüleri’ndeki demokratik kültür ortamını bir anlamda köylere taşıyacaktı. Böylece kimse kimseyi sömürmeyecek, köylerden kentlere düzensiz göç olmayacak, halk çalışmak için yurt dışına gitmeyecekti. Eğitim görmüş bilinçli köylüler sayesinde köy nüfusu dengeli artacak, artan nüfus daha dengeli gelişecekti (Akar, 2011:56). Bu amaçla Köy Enstitülerinde etkin alanların en önemlilerinden biri de sanat eğitimi ve güzel sanatlar kültürüdür. Bunun anlamı, güzel sanatları amaçlamak yada sanatçı yetiştirmek değil, güzel sanat alanlarını kullanarak eğitim ortamı ve niteliğini zenginleştirip bu yolla toplum ve bireyin sağlıklı gelişimine olanak yaratmaktır. Bu nedenle güzel sanatlar alanı ve sanat eğitimi çalışmalarının enstitüdeki yeri, gerek fen ve sosyal bilim alanı, gerekse teknik sanatlar ve tarım dersi alanı çalışmalarından daha önemsiz değildir. Bu alan çalışmaları, müzik, resim-iş, süsleme sanatı, ulusal oyunlar, tiyatro vb. etkinliklerdir (Ersil, 2007: 36).

Köy Enstitüleri Kültür Derslerinin Dağılımı (1943)

Aşağıda verilen Tablo 1’de görüldüğü gibi Kültür derslerine beş yıllık genel dağılım dikkate alındığında 114 saat gibi oldukça yüksek oranda bir zaman ayrılmıştır. Derslerin yanında özellikle serbest zaman etkinlikleri ve diğer programlarda yer verilen kültür etkinlikleri de düşünüldüğünde, enstitüdeki öğrencilerin kültürel gelişimlerine oldukça önem verildiği görülmektedir. Tablo 2’de ise genel kültür ve öğretmenlik bilgisi derslerinin yıllar esasına göre haftalık saat ve dağılımları görülmektedir. Burada da kültür derslerinin yanında müzik dersinin ağırlığı ve sürekliliği açıkça

görülmektedir. Ayrıca; Öğretmenlik Bilgisi dersi kapsamında Toplumbilim, İş Eğitimi, Çocuk ve İş Ruhbilimi, İş eğitimi Tarihi, Öğretim Metodu ve Tatbikat gibi konulara yer verilmiştir (Uçan, 2013:130).

Tablo:1 Ders ve Etkinliklerin 5 Yıla Göre Genel Dağılımı

DERSLER	HAFTA
I. KÜLTÜR DERSLERİ	114
II. ZİRAAT DERSLERİ VE ÇALIŞMALAR	58
III. TEKNİK DERSLER VE ÇALIŞMALAR	58
IV. BEŞ YILLIK SÜREKLİ TATİLLER	30
TOPLAM	260

Tablo:2 Genel Kültür ve Öğretmenlik Dersleri

Dersler	Sınıf I	Sınıf II	Sınıf III	Sınıf IV	Sınıf V	Beş Yılda Okutulacak Ders Saatlerinin Toplamı
1. Türkçe	4	3	3	3	3	736
2. Tarih	2	2	1	1	1	322
3. Coğrafya	2	2	1	1	-	276
4. Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
5. Matematik	4	2	2	3	2	598
6. Fizik	-	2	2	1	1	276
7. Kimya	-	-	2	2	-	184
8.Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
9. Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
10. El Yazısı	2	-	-	-	-	92
11. Resim-İş	1	1	1	1	1	230
12.Beden Eğt. ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-	184
13. Müzik	2	2	2	2	2	460
14. Askerlik	-	2	2	2	2	368
15. Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	46
16. Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6	368
17. Ziraî İslt. Eko.ve Koop.	-	-	-	-	1	46
Toplam	22	22	22	22	22	5060

Eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi güzel sanatlar alanında da öğrencinin aktif ve etken konumunda olabileceği bir eğitim ilkesi amaçlanmıştır. Resim, Heykel, Tiyatro, Edebiyat ve Geleneksel sanatlar öğrencilerin aktif öğrenme ortamlarında programa dahil edilmişlerdir. Enstitüde okuyan öğrenciler kendi elleriyle ortaklaşa inşa ettikleri amfi tiyatrolarda bir yandan antik Grek dönemine ait tiyatro oyununu sergilerken, bir sonraki temsilde köy seyirlik oyunlarını okul ve çevre köylerin izleyicileriyle paylaşmış ve ulusaldan-evrensele uzanan eğitim anlayışı, sanat alanlarına da yansıtılmıştır. Benzer biçimde dünya edebiyatının seçkin şairleri tanınmış, okumalar yapılmış ve gerçekleşen bu etkinlikler enstitüler arası iletişimle daha da arttırılmıştır.

Köy Enstitülerinde Müzik

Kültür-Tarım ve Teknik konularda eğitim ve becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak geliştirilen program kapsamında yıl süresince 46 hafta süren eğitim dönemi 5 yıl boyunca uygulanan eğitimde müzik çalışmaları ve müzik eğitimi önemli bir yer tutuyordu. İlk yıl kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla ortak bir program içinde değerlendirilen öğrenciler ikinci yıldan itibaren ilgi alanı, yatkınlık ve becerilerine göre ayrılarak farklı alanlara yönlendirilmekteydi. Enstitülerde müzik dersleri ve çalışmaları kendi is ortamında yapılmaktaydı. Karatahta başında nota ve müzik terimleri ezberletmek yerine, şarkının türkünün doğrudan söylenilmesine geçilip, öğrenciyi etkinleştirerek teknik terimlerin bu yöntemle öğrenilmesi sağlanmıştır. Başka bir deyişle, ezgiler, nota öğrenmek için bir araç olarak değil, doğrudan eğitim için, günlük yaşamda kullanılması için öğretilmiştir. Her öğrenci çalgı kullandığından müzik terimlerinin, notaların öğretilmesi sorun olmamıştır. Ayrıca şarkı, türkü öğrenmek yalnızca dersle sınırlı kalmamış, günlük yaşamda da kullanılmıştır.

Enstitüde sabahları milli oyunlar oynanarak güne başlanıyordu. Öğrenciler her sabah erkenden kalkıp okulun önündeki büyük alanda toplanıyor ve sabah sporu amacıyla kızlı erkekli halk oyunları oynayarak türkülerle başlıyorlardı. Sonra, kendilerinden önce kalkıp fırınlarda ekmek pişiren arkadaşlarının hazırladığı kahvaltıya geçiyorlardı. Sabah yedi buçuktan sonra serbest okuma saati başlıyordu. Her enstitünün büyük bir kütüphanesi vardı ve Hasan Ali Yücel'in çevirisini yaptırdığı klasikler burada bulunabiliyordu. Her öğrenci bir yıl içinde 25 klasik eseri okumak zorundaydı. Bu serbest okuma saatinde, isteyen öğrencilere müzik öğretmenleri tarafından mandolin, keman, akordeon ve bağlama dersleri de veriliyordu (Uçan, 2013). Bütün öğrencilerin genel müzik etkinliklerinin yanında, çalgı çalması, türküler söylemesi, halk oyunları oynaması isteniyor; bunları yaparken birbirleri ile etkileşim içinde yeteneklerinin ortaya çıkarılarak kişiliklerini zenginleştirmeleri, beceriler kazanmaları ve doyuma ulaşmaları hedefleniyordu. Asıl amaç sanatçı yetiştirmek değil, öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken edilgenlikten kurtularak duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri ve güzelliklerle tanışmalarını sağlamaktı. Böyle bir doyuma dolaylı yolla, yalnız seyrederek, yalnız dinleyerek ulaşmak öğrenci için olası görülmemektedir. Nitekim Tonguç, bu düşüncelerinin enstitü müdürlerine yazdığı mektupta şöyle açıklayıp yazmaktadır:

“Her öğrenci halk oyunları oynayacak, türkü” söyleyecek, tiyatro yapacak, çalgı çalacaktır. Bunları iş içinde yaparken gerçekten etkinleşecek, doyuma ulaşacak, kişiliği zenginleşecek, beceriler kazanacak; bu etkileşim sayesinde yetenekler de ortaya çıkacaktır. Ama asıl amaç sanatçı yetiştirmek değil eğitmektir. Öğrenci bunları yaparken edilgenlikten kurtulacak, güzelliklerle tanışacak, duygu ve düşüncesi gelişecektir. Her türlü müzik çalışması kurumun her yerinde serbest olmalıdır. Nöbetçi grupları işlerini bitirinceye yada işten serbest kalan öğrenci kümeleri, tek tek çocuklar, enstitü binalarının içinde, dışında, tarla kenarında, bahçede, ahırlarda, yollarda müzik aleti çalmakta serbest bırakılmalıdır” (Tonguç, 1976:52).

Müziği hayatın ve eğitimin doğrudan içine alan bu eğitim anlayışı, yaklaşım ve ilkesel olarak kendisinden önceki eğitim kurum ve programlarında görülmeyen bir yeniliğe sahiptir. Bu anlayışla sanat ve estetik değer eğitimi yeni bir örgün eğitim sürecine dahil edilirken aynı zamanda müzik ve sanatın insan yaşamındaki önemi eğitim anlayış ve programına etkili bir biçimde yansıtılmaktadır. Özellikle serbest zaman etkinliklerinde kitap okuma ve müzik yapma, çalgı çalma gibi etkinliklerin önemi sıkça vurgulamakta ve öğrencilerin bu yönünün desteklendiği açık biçimde görülmektedir. Kuşkusuz bu anlayışın temelinde yetişecek öğretmenlerin bilgi, birikim ve sanatsal bakış açılarını köye ve köy çocuklarına yansıtma istenci vardır. Yaşama, beden enerjisi ve emeği ile katılan köylünün sanatla buluşması, köy çocuklarının şarkılar söylemesi, estetik bir duyarlılık geliştirme sürecine girmeleri orta ve uzun vadede köy öğretmenleri ile sağlanması düşünülen eşsiz bir programdır.

Enstitü Öğrencileri Müzik Çalışmalarında



Fotoğraf: İ. Hakkı TONGUÇ (Kaynak: Özel, 1995:148)

24.06.1940 tarihli genelgeyle, enstitülerde yetişecek gençlerin hepsinin mandolin, el ve ağız armoniği, flüt gibi çalgıları çalması isteniyordu ve bu zorunlu idi. İlkokullarda müzik eğitiminin etkili biçimde yapılabilmesi için mezuniyet aşamasına gelen öğrencilerin bir çalgı çalmasını öğrenmiş olarak enstitüyü bitirmeleri sağlanıyordu. Bu yönüyle, enstitülerde uygulanan program herkesin zorunlu çalgı eğitimi almasını içeren ülkemizdeki ilk eğitim programı olma özelliğindedir. Çalgı eğitimine birinci sınıfta pratik olması, çalıcıya eşlik etmesi ve edinme kolaylığı gibi özelliklerinden dolayı temel çalgı olarak mandolin ile başlanıyordu. Programa ikinci sınıftan itibaren bağlama, armonika, mızık gibi çalgılarla devam ediliyordu. Beceri düzeylerine göre ikinci ve üçüncü sınıftan itibaren keman eğitimine başlanarak, akordeon ve piyanonun da öğretimi yapıyordu. Köy enstitülerinin günlük yaşamında müziğin yerini İvriz Köy Enstitüsü 1950 yılı çıkışlı Mustafa Karataş bir yazısında şöyle dile getirmektedir (Karataş, 2014:224, akt., Uçan, 2013:249):

İvriz'de ilkbahar ve sonbaharda güneş doğmadan kalkırdı. Etüt başlayana kadar Kelercik yöresinin Hakvermez yakasında yeni filizlenen ağaçların arasında ya da taş diplerinde mandolinle uygulama çalışmaları yapılırdı. Bu çalışmalar ve alıştırma süreince mandolindeki tiremoleler çevrede hoş bir ahenk oluşturunurdu. Kimse de rahatsız olmaz ve rahatsız

edilmezdi. İvriz'deki Sümerbank'a ait elektrik santralinde çalışan bir Alman mühendis bu çalışmaları görmüş, mektubunda: 'İvriz'de ağaçları müzikle büyütüyorlar' diye yazmış.



Kıy Fındıklı'nda her öğrencinin bir çalgı öğretmeni Adnan Saygun. Mandolin, keman, piyano, akordeon, gitar ve orgunlar.

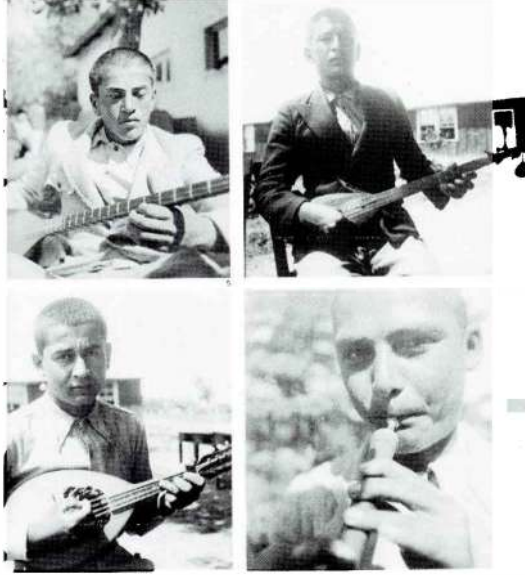
Fotoğraf: İ. Hakkı TONGUÇ (Kaynak: Özel, 1995:146)

Kirby (1962:263), enstitülerdeki çalgı eğitimini kendi değerlendirmesiyle şöyle yorumlamaktadır;

“..son derecede önemli olan bir nokta, Enstitülerin her öğrencinin, şu veya bu dereceye kadar kendini müzikle ifade etmesi üzerinde ısrar etmesidir. Enstitülerin başlıca müzik aracı olarak mandolin ve harmonikayı seçmesi gerek eğitimcileri ve gerek halkı ilgilendirecek bir noktadır. Bu karar, iyi niyetli müzik uzmanlarının kanaati zıddına alınmıştı. Meselâ Adnan Saygun bu yabancı müzik araçlarının Türk köylerinde tutunamayacağı fikrinde idi. Bu araçların seçilmesinin sebepleri şunlardı: Kullanılmaları nispeten kolay ve asgari profesyonel öğretimle öğrenilebilir, hem Türk hem Batı müzik ifadesine elverişlidirler, bilhassa mandolin, Enstitü işliklerinde yapılabilir ve böylece mezunlar köylerine bu müzik aracı ile gidebilirlerdi, bu araçlar hem tek olarak hem de

orquestra halinde almağa elverişli idi. ”

Bağlamaya ayrı bir önem ve ayrıcalık verilerek ustaları ve halk sanatçılarından usta öğretici olarak yararlanılmaktaydı. Davul-Zurna ikilisi özellikle açık hava etkinlikleri, özel gün ve eğlencelerde, yerel-bölgesel çalgılardan kaval, mey, kabak kemane ve sipsi gibi algılar da enstitülerde alıcıları varsa kullanılmaktaydı.



Fotoğraf: İ. Hakkı TONGUÇ (Kaynak: Özel, 1995:149)

Milli kültür vurgusu özellikle Türk Halk Müziğİ ve saz şairleri ile birlikte çalışma yapılmasına önem veriliyor, halk türkülerinin derleme, öğrenme, seslendirme ve öğretilmesi yönünde özel bir gayret gösteriliyordu. Köy Enstitülerinin 1943 programında beşinci sınıfta “Köy türkülerinin öğretilmesi ve notaya alınması” başlıca ilke-amaç olarak belirlenmişti. Her yöreye ait türkü ve oyunlara eğitim ve etkinlik programlarında yer veriliyordu.

“Enstitülerin en büyük başarılarından biri olan buluş, halk müziğini batı müzik tekniğine uygulayabilecek, Türk müzik temlerini ve duygularını Kemalizm’in özlediğİ batı tem ve duygularına akıtabilecek bir manivelâ bulmuş olmasıdır. Müzik aleyhtarlığİ sofuluğa veya kahvehane seviyesi müziğİ karşılık, Cumhuriyet Türkiye’sinin değİrleriyle uyuşma halinde olan halk türkülerinin teşvik etmekle Enstitüler, toplumsal ve devrimsel imkânları olan bir ulusal müzik yaratılması yolunda

önemli adımlar atmışlardır.” (Kırby, 1962:263)

Bu adımla Cumhuriyetin müzik devrimi bir anlamda en temel eğitim kurumu olan öğretmen yetiştirme temelinde başlamış oluyordu. Halk türküleri ve ezgilerini esas alan müzikal bir gelişim programının hedefi, bu ezgileri çağın modern yöntemleriyle işleyerek evrensel niteliğe ulaşmış müzikal bir dil elde etmektir. Asırlar boyunca ihmal edilmiş ve “avama ait” görülmüş Türk halk müziği ve ezgileri ve dolayısıyla halkın kültürü artık kendisine değer atfedecek bir eğitim kurumunun temel değerleri arasında yer almaya başlıyordu. Aşıklar ve halk ozanlarının usta öğretici olarak enstitülere davet edilmesi ve görev yapması, ayrıca halk kültürü ve müziği alanında yapılan çalışmalar dönemin koşulları göz önüne alındığında oldukça önemli atılımlardır. Bunun yanında imkanlar zorlanarak her enstitüde radyo, gramofon ve yeterli miktarda plak bulunması yönünde çalışmalar yapılmakta, bu araçlar aynı zamanda yabancı dil eğitiminde de kullanılmaktaydı.

Enstitülerde ses eğitimine de benzer biçimde büyük önem verilmekteydi. Her öğrencinin canlı, istekli ve temiz bir sesle, bireysel ve toplu olarak marşları, türküleri söylemesi ve çalgısıyla çalması bekleniyordu. Her sınıfta belirli sayıda mars, türkü, oyun havası ve uygulama şarkısının tek başına ve doğru bir sesle söylenmesi zorunlu idi. Ayrıca tek sesli ve çoksesli koro çalışmaları da bu kapsamda yapılmaktaydı. Eğitimin kız-erkek karma olarak yapılmasına müzik eğitiminde çokseslilik adına önem verilmekteydi.

Sınıf ve okul temelinde oluşturulan ses ve çalgı toplulukları, 30-40 kişilik mandolin toplulukları, bağlama ve keman toplulukları çalma ve söyleme etkinliklerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktaydı. Müzik dinleme ve dinleme eğitimi de öncelikli konulardan biriydi. Her türlü yer ve fırsatta müzik dinlenebiliyordu. Kapalı alanlarda radyo ve gramofonlar, açık alanlarda –özellikle işe giderken- meydan hoparlörleri ve bu etkinlikler için olabildiğince çok sayı ve nitelikte olması için gayret edilen plaklardan oluşmuş koleksiyonlar bulunmaktaydı. Bu yolla yoksul köy çocukları müzik dinleme araçlarını sadece görmekle kalmadılar, onları kullanmayı ve korumayı da öğrendiler (Uçan, 2013).

Enstitüdeki Kız Öğrenciler Koro Çalışması Sırasında



Fotoğraf: İ. Hakkı TONGUÇ (Kaynak: Özel, 1995:218)

“... Her enstitüde başta radyo olmak üzere gramofon, mandolin, davul, zurna, kaval, gibi müzik aletlerinin bulunması şarttır. Bunların alınması için hiçbir şey esirgenmemeli... Çocukların kendi kendilerine kaldıklarında çalıp öğrenecekleri aletler çok sayıda alınmalı ve serbestçe dağıtılmalıdır...” (Tonguç, 1999:50).

Enstitüler arası gezi-gözlem yoluyla müzik alış-verişi sağlanırken, gelen konuklar müzikle karşılaşır ve ağırlanırdı. Bazı zamanlarda da enstitülüler Ankara’ya konservatuvara gidip Cumhurbaşkanı İnönü ve dönemim önde gelen bürokratlarıyla birlikte İdil Biret, Suna Kan gibi harika çocukların klasik müzik konserlerini ve operaları dinliyor, sergileri geziyorlardı (Dündar, 2006:70). Enstitülerde müzik dersi birinci sınıftan son sınıfa kadar her sınıfta haftada iki saat olmak üzere zorunlu idi. Ayrıca her sınıfta haftanın dört günü yirmişer dakika müzik alıştırmaları yapılmaktaydı. Bu bakımdan müzik dersi beş yıl boyunca kesintisiz okutulan yedi dersten biri olarak kapsam ve ağırlık bakımından dersler arasında Türkçe ve matematikten hemen sonra, ilk üçte yer almaktaydı.

Köy Enstitülerinde müzik eğitiminin üç temel amacı vardı;

1. Köy öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve etkinliklere hazırlık,
2. Üst düzey yetenekli öğrencilere 2. ve 3. sınıfta uygulamaya başlanan programla İstanbul İlköğretmen okulu müzik seminerine hazırlık ve yönlendirme,
3. Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar kolu, müzik dalına yönlendirme ve hazırlayıcı müzik eğitimi.

Köy enstitülerinde yapılan müzik derslerinin daha etkin biçimde yapılabilmesi için, 1945 yılında Bedri Akalın tarafından yazılarak “Köy Enstitüleri Yayınları”nın ilk kitabı olarak basılan ve enstitülere ulaştırılan “Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu” adı altında bir kitap hazırlanmıştır. Müzik Eğitiminin metotlu bir programla yapılabilmesi için hazırlanan bu kılavuzda, müzik dersinin amacı, müzik öğretiminde göz önünde tutulacak esaslar ve ders konuları, köy enstitülerinde müzik eğitiminde kullanılmış olan kılavuz kitap içerisinde belirtilmiştir (Akalın, 1945).

Köy enstitülerinde müzik derslerinde öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar, öğretilecek olan şarkı, türkü ve marşlar sınıfların seviyesine göre şu şekilde belirtilmiştir:

- 1) Enstitülerin birinci sınıflarına alınan öğrenciler henüz notalı öğretime geçmeden önce en basitlerinden başlamak üzere kulaktan en az 4 halk türküsü, 2 iş şarkısı ve 2 marş öğrenmiş olacaklardır.
- 2) Hem öğrenilmiş türkü ve marşların sayısını çoğaltmak, hem de öğrencileri büyük toplulukla birlikte söylemeye alıştırmak için haftanın belli gün ve saatlerinde bütün öğrenciler (yazın bir alanda, kışın salonda) toplanarak öğrenilen şarkıları tekrar edecek, yeni türkü ve şarkıları da toplu olarak öğreneceklerdir.
- 3) İstiklal Marşı ilk günlerden ele alınarak kulaktan (notasız) öğretilecek, çabuk ve canlı olarak söylettirilecek, bayrak törenlerine bütün öğrencilerin katılımı sağlanacaktır.
- 4) Kılavuzda yer alan bütün marşlar, şarkılar, türküler ve oyun havaları sınıflara göre ayrılmış olup her öğrencinin müzik eğitiminde başarılı sayılabilmesi için hangi sınıflarda bunlardan kaçar tanesinin (en az) tek basına doğru olarak söyleyebilmesi gerektiği belirtilmiştir. Her sınıfa ait olan sayılar bir evvelki sınıfta öğrendiklerinden başka yeni olarak öğretilecek parçaların sayılarıdır. Mecburi olarak öğretilecek parçaların seçiminde konularının da çeşitli olmaları göz önünde bulundurulacaktır (Akalın, 1945:308, Uçan, 2013: 13, Ersil, 2007:47).

Köy Enstitülerinde kuruluşunun ilk yıllarında 1940'lı yılların başında müzik derslerinde Musiki Muallim Mektebi çıkışlı öğretmenler, daha sonraları ise Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü mezunu öğretmenler görev almaya başladı. 1942 yılında Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu kurulup eğitime başlayınca buradan mezun olan öğretmenler enstitülerde çalışmaya başladı. Bu öğretmenler aynı zamanda oyun, dans ve ritmik jimnastik eğitimi de veriyorlardı. Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu 1947 de kapatılınca Gazi Eğitim Enstitüsü

Müzik Bölümü mezunu öğretmenler tekrar göreve başladı. Bu arada Ruhi Su, Veysel Arseven, Nurhan Cangal gibi alanında tanınan saygın eğitimci ve sanatçılar enstitülere gelerek katkı sağladılar. Halk sanatçıları ve usta öğreticiler kapsamında başta Aşık Veysel ve Aşık Ali İzzet Özkan olmak üzere birçok isim enstitüleri dolaşarak öğreticilik yaptı.

“..O ortaya çıkar, saz meraklıları da onun karşısına yarım ay şeklinde otururlar. Aşık Veysel’in çaldığı türküyü göre sazına bakarak seslerini de ayarlayarak ona göre tele vurmaya, çaldığı gibi çalmaya temrin ederlerdi. Böyle kısa bir zamanda da ona uyarlar, onu öğrenirlerdi. (Özkucur; 1985)”

Enstitülerde uygulana müzik eğitimi programı, milli kültür vurgusu temelinde şekillenen eğitim anlayışı kısa zaman içinde mezun olan öğretmenlerin çalışmalarıyla köylüler üzerinde olumlu bir etki bırakmış ve büyük bir çoğunluk tarafından destek görmüştür.

“Uzak mesafelerden Enstitüye gelerek, kendilerine gönderilecek öğretmenin müzik bilen bir öğretmen olmasını istediklerini söyleyen köylüler olmuştur. Çocukları okula gönderme mukavemetini veya öğretmene karşı herhangi bir mukavemeti yenmeye en çok muvaffak olan mezunlar, müzikte en başarılı olan Enstitülüler olmuştur. Müzik, halka kendilerini tanımada ve sevdirmede başlıca araç olmuştur” (Kırby, 1962:264).

Kırby (1962)’nin bu tespiti aynı zamanda köyde müziğe yönelik bir ilginin ve müzik bilen öğretmenlerin köy çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabilme olanaklarının olduğu anlamına da gelmektedir.

SONUÇ

Köy Enstitülerinde Müzik eğitimi sadece bir ders veya programda yer alması gereken bir uğraş alanı olmanın ötesinde, öğretmenin; sosyal, psikolojik, sanatsal ve eğitimsel yönünü geliştiren en önemli derslerin başında gelmekteydi. Müzik çalışmaları ve müzik eğitimi günlük yaşamdan koparılmadan ele alınmakta, öğrencinin iş motivasyonunu arttıracak her türlü etkinlikte şarkı, türkü ve marşlarla yaşamın içine yerleşen bir anlayışla ele alınmaktaydı. Müzik kültürel ve sanatsal yaşamın en önemli boyutlarından bir olarak görülmesinin yanında, aynı zamanda bireyin ve dolayısıyla köyde öğretmenlik yapacak eğitimcinin gelişmesindeki en önemli unsurlardan biri olarak görülmekteydi.

Çalgı çalmanın zorunlu olarak programlarda yer aldığı enstitülerde, bir çalgı çalmak sadece müzikal icra veya performans anlamının dışında; bireyin fiziksel, düşünsel, biyolojik yönünü geliştiren, motor becerileri

yanında sezgisel alanda önemli bir gelişim sağlayan bir uğraş olarak görülmekteydi. Çok yönlü ve çok boyutlu bir uğraş alanı olarak algılanması gereken “çalğı çalma” kavramı, köy öğretmeninin eğitim ve öğretim yaşamında son derece önemli bir yerdeydi.

Halk kültürü ve halk müziğı büyük bir önemle ele alınmakta, türkülerleme çalışmaları yapılmakta ve başta ozan ve aşıklar olmak üzere bu alanın tanınan ve sevilen isimlerine müzik çalışmalarında ağırlıklı olarak yer verilmekteydi. Halk oyunlarının öğretilip tanıtılması etkin biçimde programlarda kullanılırken, bedensel çalışmalarda bu etkinliklerden olabildiğince yararlanılması yoluna gidilmekteydi.

Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim atılımlarından biri olan enstitüler ve burada yetişen eğitimciler her alanda olduğu gibi yansımaları günümüze kadar gelen müzik eğitimi sürecinin de önemli bir yönünü oluşturmuşlardır. Son kuşak mezunlarının 2000’li yıllara kadar çalışmış olmaları, kuruluş felsefesi ile tanımlanan ulusaldan evrensele yönelik bir eğitim anlayışının, enstitü mezunları ve ardıllarıyla birlikte ülkenin eğitim anlayışı üzerinde önemli bir etki bırakmış olması anlamına gelmektedir. Köy ve köylünün çok yönlü eğitimi ile birlikte köylü aydınlanmasını hedef alan ve tam anlamıyla “Türk Köy Devrimi” olarak nitelendirilebilecek Köy Enstitüleri, toplamda yirmibine yakın öğretmenle Atatürk Cumhuriyetinin eğitim neferleri olarak bilimsel ve sanatsal anlamıyla Türkiye’nin modern çağı açılan kapısını eğitimle aralayarak çağdaş ve ilerici bir ülkenin temellerini en sağlam biçimde atmışlardır.

KAYNAKLAR

- AKALIN, B. (1945) Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- AKAR, H. (2011). Türkiye’deki Köy Enstitülerinin Toplumsal Değişmedeki Yeri, Basılmamış YL Tezi, DEÜ Eğitim Bil. Ens., İzmir
- ALTUNYA, N. (2005) Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış, Kelebek Matbaası İstanbul
- BAL, H. (1991) 1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve J. Dewey’in Eğitim Felsefesi, Aydınlar Matbaası, İstanbul
- BAŞARAN, M. (2003). Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri, Kurtis Matbaacılık, İstanbul

- BAŞARAN, M. (1999) Devrimci Eğitim Köy Enstitüleri (Tonguç Yolu). Papirüs Yayınevi, İstanbul
- DÜNDAR, C. (2006) Köy Enstitüleri, İmge Yay. Ankara
- ERTUĞRUL, F. (2001) Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündürdükleri, Güldiken Yay. Ankara
- GEDİKOĞLU, Ş. (1971) Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri, İş Matbaacılık ve Tic., Ankara
- KİRBY, F. (1962) Türkiye’de Köy Enstitüleri, Rüzgarlı Matbaa, Ankara
- MAKAL, M. (1997). Köy Enstitüleri ve Ötesi, Güldiken Yay. Ankara
- ÖZEL, M.(1995) Köy Enstitüleri, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara
- ÖZKUCUR, A. (1985) Köy Enstitüleri Destanı, Selvi Yay. Ankara
- ÖZTÜRK, M. (2008) John Dewey’in Eğitim Felsefesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İÜ SBF Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul
- ÖZYÜKSEL ERSİL, G. (2007) Cumhuriyet Devrimimizin Özgün Eğitim Kurumları Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi ve Günümüze Yansımaları, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bil. Ens. Ankara
- TONGUÇ, İ.H. (1939). Canlandırılacak Köy, Remzi Kitabevi, İstanbul
- TONGUÇ, İ.H. (1997) Kitaplaşmamış Yazıları (Cilt I). Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara
- TONGUÇ, İ.H. (1998) Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara
- TONGUÇ, İ.H. (1999) Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları (1936-1946). Güldükeni Yayınları, Ankara
- UÇAN, A. (2013) Atatürk ve Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi, Arkadaş Yay. Ankara
- UÇAN, A. (2013) Atatürk ve Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi, Pitura Mersin Kitaplığı, Mersin
- YALÇIN, S. (2018) Saklı Seçilmişler, Kırmızı Kedi Yay. İstanbul

Üçüncü Bölüm
KÖY ENSTİTÜLERİNİ GÜNÜMÜZE
TAŞIMAK

KÖY ENSTİTÜLERİ FELSEFESİ VE UYGULAMALARINI GÜNÜMÜZE TAŞIMAK

*Hayal KÖKSAL **

GİRİŞ

Eğitim; aileden okula ve okuldan da topluma yayılan bir davranış değiştirme sürecidir. Bireyin gelişimi için yola çıkılsa da eğitimin temel amacı bireylerin oluşturduğu toplumda hedeflenen nitelik ve niceliği çağdaş yaklaşımlarla oluşturmak ve ülke gelişimine katkı sağlamaktır. Yani amaç; bir araya gelmeyi ve birlikte değişip üretmeyi öğrenerek güç birliği yapmak ve olumlu yönde değişimi, gelişimi gerçekleştirmektir.

Köy Enstitüleri, savaş sonrası kurulan genç Türkiye Cumhuriyeti'nin yoksun ve yoksul düşmüş köylüsünü ve köylerini kalkındırma projesinin eğitime ve sosyal yaşama yansıması aydınlık yüzüdür. “İmece” kavramı Enstitülerin binalarının inşa edilmesi, yollarının yapılıp binalara su getirilmesinden tutun da elbirliğiyle tarım ve hayvancılık işlerini kotarıp yemek işini de halledebilen Enstitülülerin eğitim ve kültürel değişimlerinin yapı taşıdır. Türk köylüsünün özünde olan yardımlaşma ve sorunlara birlikte çözüm arama ruhu Köy Enstitülerinde ortaya çıkarak altı yıl gibi kısa bir sürede binlerce köylü çocuğunun kendini bulup aşma sürecine büyük katkı sağlamış, yaşamlarına yeni anlamlar katmıştır.

Günümüzde de yalnızca örgün değil, yaygın eğitimin yanında proje-tabanlı çalışmalarla tüm eğitim kurumlarını, yerel yönetimleri, sivil toplum örgütlerini, iş dünyasını ve özelde bireyleri belli bir hedefe yönlendirip yerelden genele yayılan işbirlikçi çalışmalar yaparak eğitim kurumlarına

* Dr., Yenilikçi İmece Derneği Kurucu Başkanı, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yarı zamanlı Öğretim Görevlisi, e-posta: hayal@hayalkoksal.com

Köy Enstitüleri benzeri bir modelle büyük bir destek sağlanması mümkündür. “İmece Halkaları” adını verdiğimiz bu model, çağdaş anlamda birliktelik ruhunu kazanmış bir ekibin/kümenin yenilikçi araçlar kullanarak ve bilimsel yaklaşımla birlikte çalışarak soruna çözüm getirebilmenin etkili bir yöntemidir. Analitik düşünmeyi ön koşul olarak sunan bu yenilikçi ve çağdaş öğrenme modeli; yalnızca okullarda değil, her türü kurumda ve hatta toplum genelinde kısa bir eğitim sonrasında kullanılabilecek etkili bir yoldur. Günümüz Türkiye’sinde PİSA ve TİMS gibi uluslararası değerlendirme modellerinde listelerin en sonlarda yer aldığımızı gördükçe sürekli yeni bir eğitim modeli arayışına giren Bakanlık yetkililerin çözümü yurt dışı modellerde araması yerine kendi özümmeze dönerek eğitim tarihimizdeki bu değerli sayfaya yoğunlaşması ve o doğrultuda adımlar atması yerinde bir karar olacaktır.

Köy Enstitülerinin Dikkat Çeken Özellikleri

Enstitülerin toplumsal merkezler, öğretmenlerin toplum liderleri ve değişim yöneticileri olarak algılanması gereken bu sistemde Köy Enstitüleri toplumsal değişimin öncü kurumlarıydı. Köylü çocuklar “köyün eğitim yoluyla canlandırılması/kalkındırılması “ görevi için yetişeceklerdi; “İş içinde, iş için, işleyerek” düsturuyula. Aydınlanmanın okulları ve kaliteli eğitimin adresi olan Enstitüler eğitime ulaşmada eşitliği ve hakkaniyeti koruma amacıyla merkezde bir, dörde bölünmüş ve her bölgeye 5 Enstitü düşecek şekilde konumlandırılmasıyla ülkede bir ilki gerçekleştirmişti. 21 adet son derece üretken ve çevresinin de aydınlanmasına destek veren bu okullar altı yıl gibi kısa sürede 17 bin aydınlık gencin oluşmasını sağlamıştı. Köyden alıp köye vermeyi ilke edinerek köy önderleri yetiştirmeyi amaçlamışlardı. Yazar, şair, bilim adamı, pedagog, düşünür ve politikacıların yetiştiği kurumların şu an sadece ikinci değil; üçüncü ve dördüncü kuşakları bile nitelik açısından toplumun içinde farklılıklarını korumaktalar.

Köyü ve köylüyü kaldırmak için, köyü canlandırmak için yapılandırılıp hayata geçirilen bu okullar; kuramdan uygulamaya geçiş yapan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi öğreten, demokrasi eğitimi veren, hiçbir çocuğu harcamayıp yeteneğine göre sanata yönlendiren, eleştirel düşünmeyi ve sorun çözmeyi öğreten, okuma alışkanlığı kazandıran, meslek edindirmede mükemmel bir karma eğitim modeli olan gerçek bir yaşam ve iş okullarıydılar. Kuruluşunun 79. Yılına yaşadığımız 2019 yılında mevcut eğitim sistemine baktığımızda, çocuklarımızın birer yarış atı gibi sınav odaklı koşturup durduklarını ama bu sistemle hayata hazırlanmadıkları gibi hayatı ve öğrenmenin aslını özümseyemediklerini de gözlüyor ve eğitimciler olarak üzüntü duyuyoruz. Bir eğitimci, bir aydın olarak

üstümüze düşen görevleri sorgulamak hepimizin yapması gereken. Yazar da aynı düşünce ile birikimini değerlendireceği bir projeyi hayata geçirdi.

Geçmişimizden Günümüze Esintiler

Kültürümüzün özünü oluşturan İmece kavramından yola çıkarak ve Aydınlanmanın kurumları olan Köy Enstitülerine öykünerek Köksal tarafından 2002 yılında geliştirilen “İmece Halkaları” sistematigi “2005 Türkiye Yaratıcı Kalkınma Fikirleri” Yarışmasında Dünya Bankası Ödülünü aldıktan sonra eğitim kurumlarından, sivil toplum çalışmalarına kadar dört bin projeye imza atmış bir sorun çözme yöntemidir. Yaparak yaşayarak birlikte öğrenmenin modeli olan bu yöntemde zaman ve çatışma yönetimi, demokratik karar verme, veriye dayalı bilimsel yaklaşım, teknolojiyi kullanarak paylaşım ve imece ruhuyla öğrenme vaz geçilmez unsurlar olarak göze çarpar. Aynı yıl, yani 2005 yılında Eğitim Fakültelerinde İmece sistematigiyle başlayan “Köy Enstitüleri Felsefesinin Öğretmen Adaylarına aktarımı” projesi 2017 yılına kadar üç üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileriyle sürdürülmüş, 79 küme çalışmasıyla sonlanmış, bu çalışmaların otuz tanesini içeren bir kitap hazırlanarak proje ürünü toplumla paylaşıma açılmıştır. Bu kaynak kitap tüm eğitim fakültelerinde örnek kitap ve/ya ders kitabı olarak kullanılma özelliğine de sahiptir. 2018-2019 Akademik yılı, Bahar döneminde, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde “Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama” dersini vermekte olan köksal ders içerisinde Köy Enstitülerinin Planlama konusundaki ustalığını Yüksek Lisans öğrencilerine de tanıtabilmek amacıyla ilk kez yüksek lisans dersinde projenin bir benzerini başlatmış ve 80. Projeyle bir ilki başlatmıştır.

Bu projeyi başlatma nedenini üç maddede özetler Köksal:

1. Yüksek köy Enstitüsü mezunu Sayın Pakize Türkoğlu’nun ‘Tonguç ve Enstitüleri’ (2000) adlı kitabında söz ettiği gerçekliğe kendi sınıflarında da tanık olması: “Yeni kuşakların Tonguç ve Köy Enstitülerine olan ilgisi meslek yaşamım boyunca beni derinden etkiledi. Ülkemizde eğitimin gittikçe bozulması karşısında ilginim özleme dönüştüğüne tanık oldum”.
2. Köy Enstitülerine âşık bir annenin varlığı. Çocuk yaşlarından beri Savaştepe Köy Enstitüsü gezisine mandolin grubu ve Bengi Halk Dansları ekibi içinde katılan Balıkesir Kız Meslek Lisesi öğrencisi annesinin Enstitüler hakkında anlattığı unutulmaz anılar.
3. Köy Enstitülerinin son uzantısı olarak da kabul edilen Eğitim Enstitüsü mezunu olan yazar, Köy Enstitülü öğretmen ve öğretmen

üyeleri tarafından yetiştirilmenin kendisini Köy Enstitüleri alanında çalışmaya yönlendirdiğini belirtir.

1997-2017 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim fakültesinde pedagojik formasyon dersleri veren Köksal 2005 yılından itibaren derslerinin ilk iki haftasını Köy Enstitülerine adamaya başlar. İmece halkaları sistematığıyla proje-odaklı işlenen bu derslerde öğrenciler arzu ederlerse Köy Enstitülerinin kaldırılmasıyla ortaya çıktığını düşündükleri sorunlara çözüm yolları üreten projeler hazırlar ve arkadaşlarıyla paylaşarak farkındalığın doruğuna ulaşırlar. Bu misyonu Yeditepe ve Bahçeşehir Üniversitelerinde yarı zamanlı olarak girdiği derslerine de taşıyan Köksal, öğrencilerinin toplum önünde projelerini sunmasına, Köy Enstitülü büyüklerle tanışmasına da olanaklar yaratarak farkındalığın ilgiye taşınmasını sağlar.

Okullardan Topluma Taşınan Proje

K-12 sınıflarında, üniversitelerdeki derslerde ve engelli derneklerinde işlenen İmece yöntemi son olarak topluma da taşınmış ve halk/toplum imecesi olarak kendinden söz ettirmeye başlamıştır. 2017 yılında Muğla ili, Datça ilçesinde “Datça İmecesi” ve 2018 yılında da İstanbul’un Sarıyer ilçesinde “Sarıyer İmecesi” adı altında başlatılan bu çalışmaların Sri Lanka’da da başlatılan bir Sri Lanka Okul-Toplum İmecesi çalışması vardır. 15. Uluslararası Bilişimci Martılar Projesinde Sri Lankalı bir öğretmenin liderliğinde okul-toplum imecesi yapılmış ve ekip; “En İyi Okul-Toplum İmecesi” Ödülünü almıştır. Bu proje 2003 yılından bu yana Köksal tarafından tasarlanıp koordine edilmektedir.

Bu çalışmaların amacı; bir araya gelmeyi ve birlikte sorun çözüp üreterek güç birliği yani İMECE yaparak birlikte gelişimi sağlamaktır. Aydınlanma döneminin en önemli ürünlerinden biri olan ve “Köyü, Köylüyü kalkındırmak” amacıyla Atatürk’ün liderliğiyle başlatılan Köy Enstitüleri Modeli günümüzde çok farklı kurum ve ortamlara uyarlanabilme gücüne sahip. Gücü aslında her ülkenin kendi kültürel değerleri doğrultusunda topluca sorun çözme bilgi ve becerisini edinmeye dayanıyor. 2006 yılından bu yana Amerika, İngiltere, Hindistan, Nepal, Moritus, Sri Lanka ve Güney Afrikalı okullar projeye katılıp kendi toplumları için yararlı işler yapıyor ve ödüller kazanıyorlar. (www.bilisimcimartilar.com). Biliyoruz ki; UNESCO’nun da geliştirmekte olan ülkelere ideal eğitim modeli olarak önerdiği bir sistem o. Üniversite ve toplum imeceleri ise; okul-toplum-sivil toplum kuruluşları işbirliğinde tüm ülke çapında hayata geçirilebilecek yeni bir eğitim modelidir. Sadece eğitim kurumları ve eğitimcilerin değil; yerel yönetimlerden başlayarak tüm sivil toplumun ve iş

dünyasının el vermesiyle ülke kalkınmasına büyük katkı sağlayacak bu çalışmalar aslında 1960'lı yıllarda ortaya çıkmakta olan Sistem Yaklaşımı'nın bir yansımasıdır (Başaran, 1990).

Mezun oldukları Anadolu Öğretmen Liselerinin aslında bir zamanların Köy Enstitüleri olduğu bilgilendirmesinden uzak yetiştirilen öğretmen adayları, üniversiteye geldikleri ilk dönemden itibaren bu okulların değerlerini ve önemini öğrendikçe duydukları hayranlığı, bu kurumlardan habersiz olmanın verdiği üzüntüyle harmanlamışlar ve ilk tatillerinde soluğu okullarında alıp derin araştırma ve incelemelere girişmişlerdir. Hüzünle ve heyecanla paylaştıkları dönütler şu cümleleri içerir:

- Neden bizler bir zamanlar böylesine aydınlık okulların uzantısı olan bina ve ortamlarda eğitim gördüğümüzü bilmiyoruz?
- Neden bize anlatılmadılar veya tanıtılmadılar?
- Bahçedeki müstemilatlarda gördüğümüz kırık keman, mandolin parçaları ve tahta bavulları, marangozluk malzemelerini biz neden hiç sormadık?
- Neden böylesine değerli eğitim kurumlarından arda kalanlar hiç olmazsa bir vefa borcu olarak güzel bir salonda sergilenmez ve günümüz öğrencileriyle paylaşılmaz?

Tüm bu çalışmalar 2016 yılında bir referans kitabına, değerli bir kaynak kitaba dönüştü. Sadece ilk otuz projenin yer aldığı kitapta yeni ve eski mezunların makaleleri de yer almakta. Detay yayıncılık tarafından Ankara'da basılan kitabı Avcılar Belediyesi sahiplenerek dağıtımını ve tanıtımını yaptı. Bu konuda emek veren herkese teşekkür ediyor, projenin tüm Eğitim fakültelerinde bir ders ve/ya bir proje olarak yürütülmesini diliyoruz.

Projenin topluma taşınması aşamasında 30 Mart 2017 tarihinde Muğla, Datça'da pilot çalışma olarak başlayan proje Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrenci ve öğretim elemanlarınca bir yıl boyunca yürütülmüştür. 2018 yılında Sarıyer İmecesesi adı altında Sarıyer kent Konseyi ve Sarıyer Belediyesince diğer sivil toplum örgütlerine tanıtılan proje ne yazık ki sadece bir ekipçe ilgi görmüş ve Balıkçılığın Sarıyer ilçesinde bilimsel ve toplumun tümünde farkındalık yaratıcı biçimde çalışılmasına başlanmıştır. Proje halen devam etmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Neredeyse seksen yıl dediğimiz Köy Enstitülerinin kuruluşundan (17 Nisan 1940), neredeyse en beş yıldır (2005-2019) sadece birkaç üniversitede Farkındalık çalışması olarak yürütüyoruz denilen bir süreçten bahsedildi bu

çalışmada. Yıllardır biriken eserler gençlerin kullanımına açıldığında çiçekler açtı ve yeni ürünlerin verilmesine, umutların yeşermesine neden oldu. Hep başka ülkelerden alınan, bize ait olmayan sistem ve eğitim modellerinin boğucu utancından ve bir türlü üstümüze uymayan yabancı libastan kurtulma sevincini hissettiler gençler. Bize ait, bizden olan bir sistemi okuyup öğrendiler. Tonguç'a, Yücel'e minnettar hissettiler kendilerini. Köyü ve köylüyü kalkındırma projesi olarak yola çıkılan ve yine büyük lider Atatürk'ün ince muhakemesinden süzülerek o dönemin tek okur yazar grubu çavuşları ve onbaşıları eğitime dahil ederek çıkış yolu yaratan bir üstün aklın gücüne tanık oldular, takdir ettiler. Bir kısmı eminim onu kendilerine bir kez daha rol model etti.

Eğitimcilere, eğitim yöneticilerine ve eğitim politikalarını oluşturup hayata geçiren Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine büyük bir görev düşüyor: Gençliğin moralini ve motivasyonunu yükseltecek bu sistemi gereğince tanıtmak. Tanıtmakla kalmayıp güncelleyip yeniden hayata geçirmek. Aynısını kurmak mümkün olmasa da benzeri bir yapılanma ile UNESCO'nun bile gelişmekte olan ülkelere örnek eğitim modeli diye önerdiği bu asrın harikasını yeniden dirilterek ülkenin eğitim düzeyini yükseltmek. Bu çabaların asla karşılıksız kalmayacağını kısa sürede verilen ürünlerin kalitesinden biliyoruz. Tüm Köy Enstitülülere selam olsun.

KAYNAKÇA

- BAŞARAN, İ. E., 1990, Sistem Olarak Köy Enstitüleri, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, Eğit-Der Yayınları 2, Ankara,
- KÖKSAL, H., 2016, İmece ile Yeniden Köy Enstitüleri, Detay Yayıncılık, Ankara, 978-975-01481-3-2.
- TÜRKOĞLU, P., 2000, Tonguç ve Enstitüleri, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 975-458-201-7
- www.bilisimcimartilar.com
- www.yimeder.org.tr

CUMHURİYET’İN İLK DÖNEMLERİNDE KURULAN KÖY ENSTİTÜLERİ GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE ALTERNATİF OLABİLİR Mİ?^Y

*Ufuk ŞEN **

*Şeymanur AKDEMİR **

*Ecem ÜNER **

GİRİŞ

Bu çalışmamızda öncelikle Köy Enstitülerinin kuruluşundan, sonrasında geçirdiği süreçten bahsedildikten sonra alternatif oluşturup oluşturmayacağı üzerinde durulacaktır. Ancak bunu yapmak için bahsettiğimiz üzere Köy Enstitülerinin ne anlama geldiğinden kısaca bahsedilecektir. Daha sonrasında ise Köy Enstitülerinin nasıl bir dönemde ortaya çıktığı üzerinde durulmalıdır. Günümüzdeki eğitim sisteminin ve cumhuriyet döneminde kurulan Köy Enstitülerinin karşılaştırmasına bakılmalıdır ki alternatif oluşturup oluşturmadığı bilinebilsin.

Bilindiği gibi toplumun en önemli sorunlarının başında eğitim-öğretim gelir. Devletin de çok önemli görevlerinin başında bu sorunu çözmek gelir. Amaç okuma-yazma bilmeyen hiçbir vatandaş bırakmamaktır.¹ Köy Enstitülerinin bu nedenle kurulduğunu söylemek olasıdır. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında tekrardan değinilecektir. Ancak Hasan Ali Yücel’in Köy Enstitülerindeki rolünden de bahsetmek gerekmektedir.

^Y *Makale Başlığı; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Siyaset Bilimi II dersinde, Dr.Fatih Çağatay Cengiz hocamızın ödev konusu olarak verdiği soru neticesinde hazırlanmıştır.*

* Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, e-posta: ufukksen@gmail.com

* Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, e-posta: seymakdemir@gmail.com

* Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, e-posta: ecemuner001@gmail.com

¹ Abdulnasır Yiner, Köy Enstitüleri Üzerine Bir Deneme, 2012,s.2

Köy Enstitülerine Doğru İlk Adım

Köy Enstitüleri Anadolu’da aydınlanma sürecinin başlangıcı olarak nitelendirilebilir. Eğitimin temel ve ilk amaçlarından birisi okuma ve yazmayı öğretmektir. Türkiye’de okuma yanında yazmayı değişik boyutlarda öğrencisine aktaran en önemli ve tek kurum Köy Enstitüleri olmuştur.² Köy Enstitülerinin kuruluş sürecinden önce, Osmanlı’da ki eğitim sisteminin yapısı üzerine kısa bir biçimde bakacak olursak geleneksel eğitim kurumlarının aktif olduğunu söyleyebiliriz. Dilin ise Arapça olduğunu da ekleyebiliriz. En genel ve yalın haliyle bu şekilde olan eğitim durumundan sonra ise Köy Enstitülerinin ortaya çıkışı ise aydınlanmış bir toplum yaratmak için bir adım niteliğindedir. Toplumsal aydınlanmanın temeli nitelikli ve yaygın bir eğitimidir.³ Bu eğitimden bahsederken asıl amaç eğitimin kişinin kendisini bulmasını sağlaması gerektiğidir. Ayrıca belirtmek gerekir ki bu eğitimin milletin her yerindeki insanlara ücretsiz olanaklar sağlaması gerekmektedir. Kadın-erkek eşitliği çerçevesinde ele alınacak olursa bu eğitimin herkese eşit imkanlar sağlaması gerekmektedir.

Savaş döneminden itibaren ve hatta savaş dönemi de dahil olmak üzere eğitime Mustafa Kemal’in verdiği önem göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki Kemal Atatürk’ün Ulusal Bağımsızlık Savaşı’nın sonrasında söylediği “Milletimizi gerçek saadete ulaştıracak olan irfan ordusudur.” sözü ise eğitimin ne kadar önemli olduğu üzerinedir ve ayrıca belirtmek gerekir ki Köy Enstitüleri için de önem arz etmektedir.

Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Köy Enstitülerinin kuruluşuyla ilgili Ceyhun Atuf Kansu’nun Mustafa Kemal Havası şiirinden bahsederek köy enstitülerine bir atıfta bulunulabilir.

*“Köylülerin oturduğu bir kahvede
Söz edilirken güz ekimden birden bire
Şavk vurması gözlere ulusal imecedan
Doğruluk kalkması bir ulusun öyle bir hava”*

Ceyhun Atuf Kansu

17 Nisan 1940 günü kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasası, II. Dünya Savaşının dünyayı sarstığı yıllara denk düştü.⁴ Dolayısıyla bir bütçe sorunu ortaya çıktı. Ancak Enstitülerin kuruluşunda bu bütçe sorunu da göz önüne alınarak bir politika belirlenilerek ilerleme kaydedilmektedir.

² Hasan S. Keseroğlu, Okumak ve Köy Enstitüleri, 2016,s.5

³ Meral Pazar, Demokratik Eğitimde Bir anıt Kurum Köy Enstitüleri, 2001, s.52

⁴ Meral Pazar, Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum Köy Enstitüleri, 2001, s.55

Köy Enstitülerinin kuruluşunda bazı kriterler göz önüne alınmaktadır. Bunlar enstitünün yeri ve konumunun belirlenmesi, öğrencilerin seçimi ile ilgili kriterlerin belirtilmesi ve sayılarına göre bina tahsis edilmesi ve yapılacak binanın bile mimarlar arasında bir yarışma sonucunda yapılması Köy Enstitülerine verilen önemin apaçık izlerini taşımaktadır.

Can Dündar'ın Köy Enstitüleri belgeselinin girişinde bulunan "Mezun olduğumuzda bize, 'orası hep diken, siz oraya gül olarak gidiyorsunuz, bizden aldığınız eğitimle dikenli tarlayı gül tarlayı gül tarlasına çevireceksiniz'... denmişti." sözünden hareketle de Köy Enstitülerinin kuruluşuna da atıfta bulunulabilir.

Yine aynı belgeselden hareketle 1937 yılında köy enstitülerinin tohumları atılmıştır denilebilmektedir. İlk köy enstitüsü olarak(?) Hasanoğlu Köy Enstitüsü baz alınmaktadır nedeni ise Ankara'ya yakın olmasından ve yabancı temsilcilerin oraya ziyaretlerinde geçmektedir. Hasanoğlu Köy Enstitüsünün demir yoluna yakın mesafede ve Ankara'ya 35 km mesafesinde bulunduğunu düşünürsek, köy enstitülerinin genel olarak demir yollarına yakın mesafede kurulduğunu söylemek olasıdır.

Köy Enstitülerinin ilk etabında erkek öğrenciler alınırken, eğitimcilerin iknaları sonucunda kız öğrencilerin de eğitime katılmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Daha sonrasında ise öğrenciler tek düzen haline sokulmaya çalışılmıştır, tek bir kıyafet, bir üniforma giyilmeye başlanılmıştır. Ayrıca Köy Enstitülerinden bahsederken öğrencilerin köylüden ziyade tahta kaşık yerine, demir kaşık kullanmaları ise üniforma giymek gibi, modern eğitim sistemine yorumlanabilmektedir.

Ne dil devrimi ne de okuma yazma seferberliği cehaleti aşamamışken, Köy Enstitüleri adımı Cumhuriyet tarihinin en önemli izlerinden bir tanesi kabul edilebilir.

Köy Enstitülerinin kurulduğu dönemde mevcut nüfus 16 milyon civarındayken, sadece 2.5 milyon okuma-yazma bilmektedir ve nüfusun %80'inin köyde olması baz alındığında Köy Enstitülerinin köylerde kurulması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Dönemin eğitim sorununa çözüm olarak Mustafa Kemal ve Saffet Arıkan arasında geçen görüşme sonrasında, Mustafa Kemal Atatürk'ün önerisi kendisinin de bir asker olduğunu baz alırsak, okuma-yazma bilen çavuşlardan ve onbaşılardan yararlanmaktır. Mustafa Kemal Atatürk'ün yaptığı bu önerinin sonucunda bir proje hazırlanmaktadır ve bu projenin başına ise İsmail Hakkı Tonguç getirilmiştir.

1940 yılında Köy Enstitüleri Kanunu meclise geldiğinde meclisin bazı kesimleri tarafından sıcak bakılırken bazı kesimleri tarafından

istenmemektedir. Kazım Karabekir karşı çıkmaktadır, nedenini ise şehirli ile köylü arasında uçurumu açacağı yönündedir. Kanun meclisten geçmiş, kabul edilmektedir. Red oyu çıkmamasıyla birlikte 38 kişi oylamaya katılmamaktadır. Katılmayanlar arasında ise ileride Demokrat Partiyi kuracak isimler Celal Bayer, Adnan Menderes ve Fuat Köprülü vardır. Bir iddiaya göre oylamaya katılmaması nedeni ise, köy nüfusunun eğitilmesi büyük toprak ağalarını rahatsız edeceğidir.

Köy Enstitülerinin içeriğinden kısa bir şekilde değinecek olursak, sabah erken saatlerde uyanan öğrenciler kızlı ve erkekli Zeybek ve Halk Oyunları oynamaktadırlar. Yapılan spordan sonra kahvaltı, kahvaltıdan sonra ise zorunlu okuma saati bulunmaktadır. Kahvaltıyı hazırlayan ise öğrencilerdir bu durumu yaparak öğrenim olarak nitelendirebiliriz. Bu sistem dünyada eşi benzeri olmayan örnek bir sistem oluşturmakla nitelendirilmektedir. Erkek öğrenciler kalan zamanlarda teknik derslerde yapıcılık, marangozluk ve demircilikle uğraşırken, kız öğrenciler ise el işi, bıçkı dikiş ya da yemek işleri kollarından birini seçmektedirler. Bu durumun sağladığı avantajdan bahsedecek olursak, köylünün tarım dışındaki iş kolları gelişmektedir ve her biri zanaatkar hale gelmesi amaçlanmaktadır. Tüm bunların sebebi aydın bireyler yetiştirerek bir kalkınma hamlesi yapılmak istenmesidir.

Köy Enstitülerinde bahsedilmesi gereken en önemli husus adalet ve eşitlik anlayışına son derece önem verilmesidir. Bunu bir olayla açıklayacak olursak savaş sonrası öğrenciler zar zor yemek bulmaktadırlar, köylü de ekmeği zar zor bulmaktadır. Dönemin Cumhurbaşkanı İnönü, bir cuma günü enstitüyü ziyarete gelmektedir, cumartesi günü ise yine eşitlik ve adalete verilen önemin izlerinin görüleceği Enstitünün yanlış yapılan durumlarının eleştirildiği bir gün olarak kabul edilmektedir. Yemek konusunda ise İnönü geldiği zaman enstitüde İnönü'ye ayrı yemek çıkması sonucunda öğrenciler ve bazı enstitü kesimi bunun eşitlik ve adalete uygun olmadığı yönünde söylemde bulunmuşlardır. Ancak durum şudur ki ve bu durumun açıklaması şöyle yapılmaktadır; İnönü'nün şeker hastalığı olduğu ve bu yüzden ona özel bir yemek çıktığı, enstitüde hasta olan diğer öğrencilere de aynı şekilde yemek çıktığı ve İnönü'nün Cumhurbaşkanı olmasının bu durumla alakası olmadığı belirtilmektedir. Bu olay enstitüde eşitlik ve adalete Cumhurbaşkanı olsan dahi ayrıcalık verilmeyeceği vurgulanarak belirtilmektedir.

Hasan Ali Yücel'in Köy Enstitülerindeki Önemi

Hasan Ali Yücel, kendisinden önce başlanan bu Köy Eğitmeni Projesiyle yetişen öğretmenlerden kırsal kesimde alınan verimin memnuniyet verici olduğunu düşünerek “köyden yetişmiş, köy kalkınmasının hayati ehemmiyetini içinden duymuş, çalışkan ve müteşebbis gençlerin köy çocuklarını ve köy halkını yetiştirmek için lazım olan bilgiler, maharetler, teknik vasıtalar ve bilhassa ideallerle” donatıldıklarını dile getirmiştir.⁵ Bu düşünce Köy Enstitülerinde hangi amaç üzerinden ilerleneceği ile ilgili bir işaret niteliğindedir. Açıklayacak olursak, köyden alınan çocuğun yetiştirilmesi Köy Enstitülerinde bir amaç halindedir. Köy Enstitülerinin amacının Yücel'e göre köylü halkını çağdaşlaştırmak, kültür seviyesini arttırmaktır. Gelecek genç kuşaklar ne denli çağdaş eğitim alırlarsa, büyük aydınlanma çabalarının birer kolu olarak, Anadolu'nun üzerine yüzyıllar içinde serpiştirilmiş, giderek kalın bir örtü biçimine gelmiş karanlığın parçalanmasının süreceğine inanıyordu.⁶⁶ Buradan da tekrardan denilebileceği üzere Hasan Ali Yücel'in ne denli çağdaş bir eğitim sistemini benimsediği, gelecek kuşaklara örnek olduğu söylenebilmektedir.

Hasan Ali Yücel Üniversiteler Kanunu'nu çıkartarak üniversiteleri özerklik altına almıştır. 500'den fazla klasığı tercüme ettirmektedir. Yine tercüme edilen eserlerden her öğrenci yılda 25 tane eseri bitirmek zorundadır.

Tüm bu kısa örneklerin yanı sıra Hasan Ali Yücel'i ölümsüz kılan Köy Enstitülerinin kurulmasındaki rolüdür.

Köy Enstitülerine Tepkiler Ve Köy Enstitülerinin Kapanma Süreci

Köy Enstitülerinin aleyhine yönelik propaganda ve eleştiriler 1943'te toplanan 2. Eğitim Şûrası'nda iyice ortaya çıkmaya başlamıştır. Bütün olumlu gelişmelere karşın Enstitülerdeki eğitim, öğretim ve köy okullarının yaptırılmasında karşılaşılan güçlükler kimi eleştirilere yol açmış ve bu eleştiriler giderek suçlamalara dönüşmüştür.⁷ Bu eleştiriler hakkında yapılan yorumlara makalenin üst kısmında da belirtildiği üzere Kazım Karabekir'in dediği köylü-şehirli ayrımı örnek gösterilebilir. Köy Enstitülerine gelen bir diğer eleştiriden de bahsedecek olursak çalışmanın üst kısımlarında belirttiğimiz gibi öğrencilerin kendi yemeklerinin hazırlaması bazı kesimler tarafından eleştirilmektedir. Ayrıca dönemin şartlarına bakıldığında yatılı

⁵ Zeynep Kalyoncuoğlu, Köy Enstitülerinde Hasan Ali Yücel'in Yeri, 2010, s.2

⁶ Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Hasan-Ali Yücel'den Günümüze Eğitim, Bilim, Kültür Politikaları" SEMPOZYUM BILDİRİLERİ, 25-26 Şubat 2011, İzmir

⁷ Necdet Aysal, Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, 2005, s.16

kız-erkek eğitimi Türk aile toplum yapısında tartışmalara neden olmaktadır ve çok zorlu bir süreci beraberinde getirmektedir. Köy Enstitülerine gelen bir diğer eleştiri ise, köylünün hiç bir karşılık beklemeksizin gerek enstitünün inşaat sürecinde gerekse enstitünün birtakım ihtiyaçlarının karşılanması üzerine hiç bir maddi destek almadan tamamiyle kendi rızalarıyla bunu yapmalarından kaynaklanmaktadır. Son olarak eleştirilerin dinsel boyutunun da bulunduğu gözardı edilmemelidir.

Bütün bu eleştiriler doğrultusunda enstitüler çalışmaya bir süre daha devam etmektedirler. 1950'li yıllarda Demokrat Parti iktidara gelmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Demokrat Partinin kuruluşunda yer alan isimlerin gelmesiyle Köy Enstitülerinin kapatılması elbette zor olmamaktadır. Sonuç olarak, köy kalkınmasını amaçlayan Köy Enstitüleri kısa ömürlü olmasına rağmen Türk eğitim sistemine farklı bir bakış açısı getirmiştir.⁸ Bütün bunlara bakıldığında Köy Enstitüleri kapatıldıktan sonra, eğer kapatılmasaydı köyden kente göçün olmayacağı üzerinde durulmasında ve bunun da ortaya çıkardığı büyük ve etkili günümüzde dahi gördüğümüz sonuçlar düşünülmelidir.

SONUÇ

Makalenin ana temasını oluşturan asıl soruya gelindiğinde, günümüz eğitim sistemine bir alternatif oluşturacağı düşünülebilir. Zamanının çokça ilerisinde, bir çok yabancı araştırmaya da konu olan Köy Enstitüleri Cumhuriyet tarihinde gerçekleşmiş olan en parlak politikadır. Kapatılmasının ardından yarım asır geçmesine rağmen halen neden ve niçin kapatıldığı net olarak açıklanamasa da bu politikanın son bulması Türk eğitim sisteminde kanayan bir yara haline gelmektedir. Mevcut eğitim sisteminin yetersizliği ve istikrarsızlığı genç neslin niteliği yeterince ortaya çıkartmamaktadır. Mevcut sistemdeki açık neticesinde bilinçsiz ve ezberci bir toplum ortaya çıkmaktadır. Oysa ki Köy Enstitüleri bilimsel ve laik bir eğitim anlayışı benimseyerek analitik düşünen demokratik ve üretici bir eğitim anlayışı taşımaktadır. Dünya'ya örnek bir çalışma olarak çıkmış olan Köy Enstitülerinden yeterince faydalanılamadığı, o dönemde bile daha uzun vadeli gerçekleşmiş bulunulsaydı eğitim düzeyinden toplumun her alanında etkisini göstereceği şüphesiz olarak görülebilmektedir. Köy Enstitülerinin verdiği eğitim aydın bir toplumun temelini oluşturmakla beraber günümüz eğitim sisteminin değişen şartlara uyum sağlayabildiği ölçüde yerini koruyacağı düşünülebilmektedir.

⁸ Zeynep Kalyoncuoğlu, Köy Enstitülerinde Hasan Ali Yücel'in Önemi,2010,s.7

KAYNAKÇA

- KOCABAŞ, Kemal., 2011, Günümüze Eğitim Bilim Kültür Politikaları Sempozyumu / Bildirileri, *Aramızdan Ayrılışının 50. Yılında Hasan-Âli Yücel*, 25-26 Şubat 2011, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, 75-76
- AYSAL, Necdet., 2005, *Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri*, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 1 (2), 13-14.
- APAYDIN, Talip., 1990, *Köy Enstitüsü Yılları*, Literatür Yayıncılık, İstanbul, 9750404924.
- KALYONCUOĞLU, Zeynep., 2010, *Köy Enstitülerinde Hasan Ali Yücel'in Yeri*, Folklor / Edebiyat Dergisi, 16 (64).
- KESEROĞLU, Hasan., 2016, *Okumak ve Köy Enstitüleri*, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 14 (54).
- KIRBY, Fay., 2000, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Tarihçi Kitapevi, İstanbul.
- PAZAR, Meral., 2001, *Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum Köy Enstitüleri*, Güldiken Yayınıcılık, İstanbul.
- YİNER, Abdulnasır., 2012, *Köy Enstitüleri Üzerine Bir Deneme*, The Journal of Academic Social Science Studies, 5 (4).
- TİN, Hasan., 2016 *Köy Enstitüleri ve Oryantalizm*, E Yayınları, İstanbul, 9789753903585.

KÖY ENSTİTÜLERİ VE GÜNÜMÜZDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

*Rıfat OKÇABOL **

GİRİŞ

Bu makalede, köy enstitüleri ile günümüzün öğretmen yetiştirme sistemi, kurucuların niteliği, amaçlar, akademik kadrolar, öğrenci niteliği, eğitim-öğretim süreçleri ile mezunların tutum ve davranışları gibi konular üzerinden karşılaştırılmaktadır.

Sistemi Kuranların Genel Niteliği

Köy enstitülerini, İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç ile Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel yoktan var etmişlerdir. Öğretmen Tonguç, bakanlık tarafından iki kez gönderildiği Avrupa’da öğrenim görüp incelemelerde bulunmuştur. Eğitim konusunda çeşitli makaleler yanında başta ‘Canlandırılacak Köy’ olmak üzere kitaplar yazmıştır. Köyler hakkında araştırmalar yapmıştır. 1936’da ilköğretim genel müdürlüğüne getirilmiş, askerden onbaşı ya da çavuş olan köy gençlerini, 6 aylık eğitim sonrasında köy okullarının ilk üç sınıfında öğretmenlik yapacak ‘köy eğitmeni’ olarak yetiştiren bir programı başlatmıştır.

H. A. Yücel de, öğretmen olarak işe başlamış, ilk Türkçe mantık kitabını yazmış, müfettişlik yapmış, Fransa’ya inceleme yapmak üzere gönderilip izlenimlerini raporlaştırmıştır. 1931 yılında, Mustafa Kemal’in üç ay süren yurt içi gezisinde görevlendirilmiş, ülke gerçeklerini, Tonguç gibi, yakından görmüştür. İlk kez toplanan Dil Kurultay’ında görev almış, 1932’de Gazi Eğitim Enstitüsü müdürlüğüne ve 1933 yılında da ortaöğretim

* Prof. Dr. e-posta: okcabolr@boun.edu.tr

genel müdürlüğüne getirilmiştir. Bu arada ‘Türkiye’de Ortaöğretim’ kitabını yazmış, 1934’te milletvekili ve 1938’de de eğitim bakanı olmuştur.

Dolayısıyla köy enstitüleri, Tonguç ve Yücel’in bilgi, görgü ve deneyimlerinin birikimi ve yurt sevgisinin ürünüdür. Türkiye’nin gerçeklerine uygun ve özgün bir model olarak, 17 Nisan 1940’da kurulmuştur. 1942-43 öğretim yılında da, köy enstitülerine öğretmen ve yönetici yetiştirmek üzere, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır.

Şu anda uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemi ise, Dünya Bankası (DB) kredisıyla ve DB uzmanlarının öncülüğünde 1994-1997 yılları arasında sürdürülen DB-YÖK-MEB Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştire Projesinin ürünü olan bir sistemdir. Bu projede çalışan Türk akademisyenlerinin çoğu kendi alanlarının uzmanı olsalar da, ABD’de öğrenim görmüş ve Türkiye gerçeklerini ve eğitim sistemin yeterince tanımayan, DB uzmanlarının mülakatla seçerek¹ projeye kattıkları kişilerdir. DB-YÖK modeli olarak açıklanabilecek bu sistem, Türkiye gerçeklerini göz ardı eden ve Amerika’nın Carnegie Vakfının 1986’da ABD’ye önerdiği modele benzer bir sistemdir (Okçabol, 2005).

Bu nedenle köy enstitüleri, saygın, etkin ve yetkin iki eğitimcimizin ülke koşullarına uygun olarak üretip uygulamaya koydukları bir modelken, DB-YÖK modeli, yabancıların önerisiyle ülkenin nitelik ve gereksinimlerini göz ardı ederek oluşturulmuş, eğitimci olmayanların çoğunlukta olduğu YÖK üyeleriyle eğitim bakanının² imzalarıyla yürürlüğe girmiş bir sistemdir. Köy enstitüleri üzerinde tartışılıp nitelikli köy öğretmeni yetiştirmek için yasayla kurulan bir sistemken, DB-YÖK modeli, “Ben ne dersem o olur” anlayışındaki YÖK Başkanı Prof. Dr. Kemal Gürüz’ün bu modelle ilgili tüm eleştirilere kulağını tıkadığı ve üniversitelere dayattığı (bkz. Okçabol, 2005), meşrutiyeti tartışmalı olan bir sistemdir.

Amaç Farklılığı

17 Nisan 1940 tarih ve 8803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’na göre enstitülerin amacı, köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmektir. Köy enstitüsü uygulaması, giderek cumhuriyetin aydınlanmacı değerlerin benimseyen, birlikte çalışma becerisine erişmiş, kendi egemenliğinin ayırımında olan, çalışkan ve örgütçü olup köylünün

¹ Bir eğitim fakültesi dekanının, Eğitim-Sen’in 26-27 Nisan 2003 Tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirdiği ‘Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu’nda yaptığı açıklama.

² 1997 Aralık ayında, gazeteci İsmet Solak’ın NTV’de Pazar günleri gerçekleştirdiği programına Okçabol ile bakan (Hikmet Ulubay) katılmıştır. Canlı yayına ara verildiğinde, Okçabol’un bu modelle ilgili eleştirileri üzerine bakan, o zamanın bakanlık müsteşarı ve YÖK üyesi Bener Jordan’ı kast ederek, “Ne yapayım önüme 17 dosya getiriliyor ben de imzalamak zorunda kalıyorum” demiştir.

kendi ayakları üzerinde durmasına yardımcı olacak öğretmen yetiştirmeye dönüşmüştür.

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, eğitim sisteminin genel amacı, bireyleri, *“Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; ... ilgi istidat ve kabiliyetlerine göre ... bir meslek sahibi olacak biçimde ... ; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluğunu bilen ve bunları davranış haline getirmiş ... hür ve bilimsel düşünce gücüne ve geniş dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı ...”* (m.2) insanlar olarak yetiştirmektir. Ancak 1997'de uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarını bu nitelikte öğrenci yetiştirecek şekilde eğitecek bir sistem değildir. bu yasa maddesine uymayan bir şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca YÖK'ün atadığı eğitim fakültesi dekanlarının çoğunun önceliği, öğretmenleri bu madde doğrultusunda yetiştirmek değildir. Son yıllarda hemen her eğitim fakültesi bilimsellik ve çağdaşlık vurgusu yapan kendi vizyon ve misyonlarını açıklamış olsa da, fakültelerin vizyon ve misyonları doğrultusunda hareket ettiklerini söylemek de zordur. DB-YÖK modeli, nitelikli öğretmen yetiştirmeyi değil de, sayısal olarak öğretmen gereksinimini karşılamayı hedefleyen bir sistemdir.

Öğretim Kadroları Farkı

Köy enstitülerinde çalışan öğretmenler, genellikle Gazi Eğitim Enstitüsü mezunu ve ya da ilk-orta öğretim kurumlarında öğretmenlik deneyimi olan kişilerdir. Ne için enstitülere atandıklarını ve “Fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür” öğrenci yetiştirecek öğretmenin nasıl eğitilmesi gerektiğini bilen insanlardır. Gece gündüz öğrencileri için didinen ve öğrencilerinin her derdiyle ilgilenen öğretmenlerdir. Tek amaçları öğrencilerini mesleğini seven, sorumluluklarının bilincinde olan yurtsever ve aydınlanmacı öğretmen olarak yetiştirmektir. Enstitülerde çalışanların “öğretmen” olmak dışında genelde başka bir unvanı yoktur. Bu arada, sanatçılar başta olmak üzere, ülkenin pek çok tanınmış insanı, öğretmen adaylarının mesleki sevgi ve sorumluluklarıyla kültürel gelişimlerine yönelik etkinliklerde yer almak üzere enstitülere davet edilmişlerdir.

Günümüz öğretmen yetirme sisteminde çalışanlar ise hemen hepsi akademik unvanları olan kişilerdir. Bu akademik kişilerin genelde öncelikli derdi iyi öğretmen yetiştirmek değil, akademik yükselme için elinden geleni yapmaktır. Bu nedenle eğitim fakültesi akademisyenlerinin öğretmen yetiştirme konusuna yaklaşımlarının, örneğin ziraatçı, mühendis, tarihçi

yetiştirmekten bir farkı yoktur. Bu akademisyenlerin içinde kendilerini öğretmen olarak değil daha çok araştırmacı olarak görenler, okullarda öğretmenlik deneyimi olmayanlar ve belki de öğretmen eğitiminin anlam ve önemine aldırmaayanlar vardır. şimdiki sistemde, gelen öğretmen adayıyla mezun olana dek ilgilenecek bir düzen de yoktur. Günümüzün eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının kültürel gelişimlerine de, öğretmenlik sevgisi ve sorumluluğu kazandırılmasına da yeterince önem vermemektedir.

Öğretmen Adaylarının Farkı

Köy enstitülerine 5 yıl öğrenim gören ilkokul mezunları alınmışken, eğitim fakültelerine 12 yıl öğrenim görmüş lise mezunları alınmaktadır. Köy enstitülerine mezun olduğu ilkokul tarafından önerilen çocuklar alınırken, eğitim fakültelerine üniversiteye giriş sınavında başarılı olanlar girmektedir. Köy enstitülerine öğrenci önerilirken onun öğretmen olma özelliği öne çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde ise böylesine bir değerlendirme yoktur, öğrencinin sınavda aldığu puan ile yaptığu tercih bu konuda belirleyici olmaktadır. Köy enstitülerinde yoksul köy çocukları okurken, eğitim fakültelerinde köy çocuklarının oranı çok düşüktür.

Köy enstitüsüne gelen öğrenci genel gelişimini enstitülerde gerçekleştirirken, eğitim fakültelerine genel gelişimlerini okudukları ilk/ortaöğretimde tamamlamış öğrenciler gelmektedir. Bir başka deyişle enstitülere belirli dünya görüşü kazanmamış öğrenciler gelmişken eğitim fakültelerine kendilerine öğretilen dünya görüşüne sahip öğrenciler gelmektedir. Enstitülerde okuyanlar yeni şeyler öğrenmeye açıkken, fakültelere genelde Cumhuriyetin aydınlanmacı değerlerine mesafeli ve yeni şeyler öğrenmeye kapalı öğrenciler gelmektedir. Öğrenciler, köy enstitülerinde 5 yılda çok büyük değişim gösterirken, eğitim fakültesinde 4-5 yıl okuyan öğrencideki değişim çok sınırlı düzeylerde kalmaktadır ve bu değişim fakültelerden değil öğrencinin kişisel çabasıyla gerçekleşmektedir. Köy enstitülü öğrenci, öğrenimi sırasında, öğretmenlik becerisi sorumluluğu ve sevgisi yanında Cumhuriyetin aydınlanmacı değerlerini de kazanmışlardır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bu tür kazanımları varsa, bu kazanımlar genelde fakülteedeki eğitim-öğretim süreçlerindense, öğretmen adayının fakülteye gelmeden önce kazandığu değerler olmaktadır.

Eğitim-Öğretim Süreçleri

Enstitülerde yaparak yaşayarak ve iş başında öğrenim ilkesi benimsenmiştir, eğitim fakültelerinde ise, öğretmenlik stajları bile göstermelik düzeyde kalmaktadır. Eğitim-öğretim süreçleri enstitülerde öğrencinin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal gelişimlerin sağlamaya yöneliktir ve başarıyla yürütülmüştür. Enstitülerde, güzel sanatlara çok

önem verilmiştir. Her öğrencinin kitap okuması ve okuduğu kitapları yorumlaması, bir müzik aleti çalması, enstitünün günlük yaşamıyla ilgilenip kararlar alması ve alınan kararları uygulaması, spor ve folklor yapması özendirilmiştir. Eğitim fakültelerinde ise, 1739 sayılı yasa, “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” (m.43) dese de, sistemde öğretmen adayının genel kültür gelişimine yönelik süreçler yok denecek kadar azdır.

Köy enstitülerinde öğrenciler yatılıdır ve yatılılık da öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası olarak kullanılmıştır. Eğitim fakültelerinde yurtlarda kalan öğrenci sayısı az olmasa da, yurttta kalmak öğretmen yetiştirme sisteminin bir parçası değildir. Köy enstitülü, öğretmen olacak kişilerle yatılılığını paylaşırken; eğitim fakültesi öğrencisi çoğunluğu öğretmen adayı olmayan kişilerle, genelde tarikatların hakim olduğu yurtlarda kalmaktadır.

Tutum ve davranışları nedeniyle öğretmen olmaması gerektiği düşünülen öğrenciler, enstitülerde başka mesleklere yönlendirilebilirken, eğitim fakültelerinde öğretmenliğe uygun olmayan kişileri başka alanlara yönlendirecek süreçler de yoktur. Kişi öğretmenliğe uygun olmayan bir kişilikte olsa da, eğitim fakültesinden öğretmen olarak mezun olabilmektedir.

Mezunların Farklılığı

Köy enstitüsünden mezun olan öğretmenler, köylüye örnek olması için gideceği köye uygun bazı üretim araçları verilerek hemen atanmışlardır. Şimdiki sistemden mezun olanların ise ancak çok küçük bir bölümü atanma şansını yakalamaktadır.

İki sistem arasındaki en önemli ayrımın, yetiştirilen öğretmenlerdeki nitelik farkı olduğunu söylemek mümkündür. Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin ezici çoğunluğunun belirgin özellikleri, laiklik ve bilimsellik gibi cumhuriyetin tüm aydınlanmacı değerlerine sahip çıkmalarıdır. Öğretmenlik mesleğini sevmeleri ve sorumluluğunu taşıyıp yerine getirmeleridir. Halktan, haktan ve emekten yana olmalarıdır. Köylünün ve meslektaşlarının haklarını korumak için örgütçü ve işbirlikçi olmalarıdır. Enstitü mezunu öğretmenlerin kurulmasında öncülük ettiği derneklerin ve sendikaların niteliği, bu farkı açıkça ortaya koymaktadır. Enstitülü öğretmenlerin kurulmasına öncülük ettikleri ilk sendika Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS)’dir. Öğretmenlerin çoğunluğunun üye olduğu bu sendika, laik, bilimsel, kamusal ve parasız eğitimden yana olan bir sendikadır. Köy enstitülüler, 1971 Silahlı Kuvvetler Muhtırası sonrasında anayasa değişikliği ile memurların sendika kurma hakkı ellerinden alınca

kapatılan TÖS yerine Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER)’nin, 12 Eylül 1980 darbesini yapanların TÖB-DER’i kapatması üzerine de Eğitimciler Derneği (EĞİT-DER)’nin kurulmasına öncülük etmişlerdir.

Şimdiki öğretmen yetiştirme sisteminden mezun olan öğretmenler arasında laiklik ve bilimsellik gibi cumhuriyetin tüm aydınlanmacı değerlerine sahip çıkanlar, ne yazık ki azınlıktadır. Araştırmalara göre, DB-YÖK modelinde yetişen öğretmenlerimizin öğretmenlik sevgisi de, becerisi de, sorumluluğu da beklenen düzeylerde değildir. Ayrıca bu modelden mezun olanların katıldığı örgütlerin genel niteliği de, sistemden yetişen öğretmenlerin laik ve bilimsel eğitime pek önem vermediklerini göstermektedir. Bu modelden mezun olanların atanmasına başlanmasından sonra eğitim örgütlerindeki sayısal değişime bakıldığında, laik eğitimi savunan sendikaların üye sayısı azalırken, laik eğitime karşı ya da mesafeli olan sendikaların üye sayısı ise hızla artmaktadır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Öğretmen Sendikaları Üye Sayılarındaki Değişim

Sendika Adı	Yıllar		
	2002	2012	2019
Eğitim Sen	149.383	125.316	77.818
Eğitim-iş	-	29.872	49.882
Laik Eğitimden Yana Olanların Toplamı	149.383	155.188	127.700
Türk Eğitim Sen	125.863	205.724	207.256
Eğitim Bir Sen	18.028	231.472	433.787
Laik Eğitime Karşı Olanların Toplamı	143.891	437.196	641.043

Kaynak: Memurlar.net, 2012, 2019.

Köy enstitülüler içinde tarikatçı öğretmen pek yokken, günümüz öğretmenlerinin önemli bir bölümünün tarikatçı olduğu görülmektedir. Köy enstitülü öğretmenler CHP’yi bile eleştirirken, günümüz öğretmenlerinin önemli bir bölümü gerici ve piyasacı partilere oy vermektedir. Köy enstitülü öğretmenler, bağımsızlıktan yana, bireysel özgürlüğüne ve halk egemenliği ile “yurtta barış dünyada barış” anlayışına sahip çıkan öğretmenlerdir. Günümüz öğretmenlerinin önemli bir bölüm için bu değerlerin pek önemi yoktur. Köy enstitülü öğretmenler içinde kendi inancını/inançsızlığını öğrencilere yansıtmaya çalışan öğretmen çıkmamıştır. Günümüz öğretmenleri içinde ise, kedinin din öğretmeni yerine koyan pek çok öğretmen ve yönetici vardır.

SONUÇ

Tonguç (1998: 31), ülkenin gelişmesiyle ilişkili olarak, “*hurafeyi bilmeyen, talihini kadere bağlamayan, dinsel inançlardan ümit beklemeyen, buna mukabil iradesine ve iş yapma kudretine güvenen, hiçbir hareketinde ve düşüncesinde darlaşmayan, iyi fikir nereden gelirse gelsin onu saygı ile karşılayan, göğsünün altında her zaman vicdan denilen bir Allah taşıyan ‘laik’ vatandaşlarla tahakkuk ettirebilir. İşte o zaman hem modern ve canlı bir millet yaratılır hem de hakiki münevver vatandaşlar yetiştirilmiş olur*” demektedir. Köy enstitüsü mezunları bu anlayışla yetiştirilince, kısa sürede gericilerin tepkisini çekmiştir. 1946 genel seçimlerinden sonra gerici siyaset izleyen Cumhuriyet Halk Partisi, önce Yücel ve Tonguç yerine gerici kişileri göreve getirmiş ve hemen arkasından da köy enstitülerine öğretmen yetiştiren Yüksek Köy Enstitüsü’nü kapatıp enstitülerin temel niteliğini değiştirmiştir. Demokrat Parti de 1954’te enstitüleri kapatıp ilk öğretmen okullarına dönüştürmüştür.

Tonguç’a karşı, YÖK Başkanı Gürüz, örneğin, “*Kadının en iyi muhafazası ancak yuvasında olur. Kadını erkeğe, erkeği kadına sevdiren Allah’tır. Kocasını razı olduğu halde ölen kadın cennete gider. Peygamber efendimiz kadının hıysuzluklarına katlanan erkeğe mükâfat verir*” (Cumhuriyet Gazetesi, 6 Eylül 1997: 15) ve “*Din eğitiminin, İslam’ı istemenin bilime aykırı bir yönü yoktur: Çünkü bilim kanunlarını Cenabı Hak Teala koymuştur*” (MEB: 1996: 135) gibi düşünce sahipleri ya da bu tür düşüncelere yakın kimseleri dekan olarak atamış ya da bu tür kişilerin rektör olmasını sağlamıştır. Gürüz’ün tutumu nedeniyle bir dekan, “*30 yıldır bu üniversitedeyim. Atatürk Üniversitesi bilim yuvasından çok, medreseye benziyor. Rektör de müderrise. İlan edilen kadrolara önceden belirlenen cemaat üyeleri alınıyor*” diyerek 1997’de istifa etmiştir (Gökyüzü Gençlik Dergisi, 3, Şubat 2001: 5). Dolayısıyla Gürüz’ün dayattığı DB-YÖK modeli, gerici çevrelerin tam da istediği bir sistemdir (bkz. Türkiye Diyanet Vakfı, 1996). 17 yıllık iktidarında tüm kurum ve sistemlerde köklü değişiklikler yapan AKP, bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminde bir değişikliğe gitmemiştir.

Yukarıdaki özet irdelemelerin işaret ettiği sonuç şudur: Var olan öğretmen yetiştirme sistemi değiştirilmediği sürece, eğitim sisteminin laik ve bilimsel nitelik kazanması ile öğretmenlerin “fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür” öğrenci yetiştirmesi olanaksızdır.

KAYNAKÇA

- MEB (1996). Onbeşinci Milli Eğitim Şurası: 13-17 Mayıs 1996. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Memurlar.net (2012). Sendika üye sayıları resmi olarak açıklandı, www.memurlar.net/haber/269521/, erişim 7 Mayıs 2013.
- (2019). Memur sendikalarının 2019 yılı üye sayıları yayımlandı. <https://www.memurlar.net/haber/840366/memur-sendikalarinin-2019-yili-uye-sayilari-yayimlandi.html>, erişim 4 Ağustos 2019.
- OKÇABOL, R., (2005). Öğretmen yetiştirme sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Türkiye Diyanet Vakfı (1996). Türk eğitim sistemi: Alternatif perspektif. Ankara: Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

KÖY ENSTİTÜLERİ BAĞLAMINDA GÜNÜMÜZ KIRSALINDA EĞİTİM ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

*Güler YALÇIN **

"Derslik, işlik, bahçe, tarla, ahır, kümes, kooperatif çalışmalarına katılan, oyun ve spor alanından faydalanan öğrenciler fenni aletler ile donatılmış çeşitli iş alanlarında köye göre düzenlenmiş iş hayatının bütünlüğü içinde eğitileceklerdir. ...iş eğitimine dayanan hayat okulu bu demektir. Eğitim yolu ile köyü canlandırmak demek onu böyle bir okula ve bu okulu iş eğitbilim ilkelerine göre işletebilecek bir öğretmene kavuşturmak demektir."

İsmail Hakkı Tonguç, 1947

GİRİŞ

Köy Enstitülerinde temel yaşam ilkesi demokrasi ve adalettir. Yunanca olan demos sözcüğü Eski Yunan medeniyetinde bütün halk, yığınlar, kalabalıklar ve köleler dışındaki özgür insanlar; kratos ise yönetmek anlamını taşır. Günümüze değin, demokrasi kavramı çok sayıda düşünür tarafından siyasi iktidar, eşitlik, özgürlük kavramları ve gerçeklik-ideal temelinde tartışılmıştır. Sartori (1996), Arblaster (1994). Demokrasi bir strateji değildir, medeni bir birarada yaşama modelidir. Belirli bir ideolojiye özgü olmayıp sürekli incelikle işlenen, sabit kolektif ve tamamlanmamış bir çabadır Viveros (2015:19). Her birey kendi kültürünü yaşama, yaşatma ve geliştirme hakkına sahiptir. Yasalara göre her vatandaş, devlet dahil, ondan hiç kimsenin

* Prof. Dr., Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği (KAVEG) Başkanı,
e-posta: guleryalcin1@yahoo.com

alamayacağı ve dokunamayacağı bazı temel haklara sahiptir. Her vatandaş dini inançta, düşündüğünü ifade etmekte serbesttir. Bu hakların kullanımı demokrasinin gelişmesine bağlıdır.

Diğer yandan eğitim bireye ve topluma değer katarak, bireyde ve toplumda kalıcı değişiklikler yapmaktır. Köy Enstitülerinde “*iş için, iş içinde eğitim*” yöntemi, tam da bu tanıma uygun olarak bireyde ve enstitü topluluğunda kalıcı değişiklikler yapmış, ömür boyu sorgulayarak öğrenme ve üretme bir yaşam biçimi olmuştur. İş kollektif olarak yapılmış, bir iş ahlakı oluşmuş, içselleşmiş ve öğrenci kişiliği bu ahlaki değerler üzerinden şekillenmiştir. Anlatılardan ve belgelerden çıkarılan sonuç, yönetici ve öğretmenlerin insan ilişkilerinde hümanist ve doğasever oldukları, eğitimin bilimsel ve laik bir anlayışla yapıldığıdır. Yatılı ve ilköğrenimden sonra beş yıl süreli olan enstitülerde paylaşım, sevgi-saygı, güven, dayanışma, disiplin, planlılık ve bilimsellik benimsenilen değerlerdir. Ortalama biner yatılı öğrencisi olan Enstitüler, çalışanları, usta öğreticisi, öğrenci, öğretmen ve yöneticisi ile küçük bir demokratik toplum modeli oluşturmuş, ilişkilerde adil olmak hayatın doğal akışı haline gelmiştir. Yalçın (2012), Kollektif (2009), Yalçın (2009) görüşmeler.

Köy Enstitüsü yerleşkeleri bütün Türkiye çapında yaygın olup her birinin geniş tarım alanları bulunmaktadır. Karadeniz Bölgesi en az toprağa sahip bölge olduğu için Trabzon Beşikdüzü 150 dönüm ile en az toprağı olan, 7000 dönüm ile Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü en fazla toprağa sahip olan köy enstitüsüdür. Her bir köy enstitüsünün döner sermayesi olup bir işletme gibi üretim yapmış ve kurumun gereksinimleri büyük ölçüde karşılanmıştır. Diğer bazı temel ihtiyaçlar için enstitüde çalışan ve öğrenci olan her bireyin ve köyde yaşayan yurttaşların da ortak olabildiği kooperatifler kurulmuş ve faaliyet göstermiştir. Kuruluş sırasında mimarlar arasında yarışma açılmış ve kazanan mimarların projeleri hayata geçirilmiştir. Altunya (2009), Yalçın ve Kamacıoğlu (2007), Köy Enstitüsü I-II (1941 ve 1944), Şimşek ve Mercanoğlu (2018). 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kuruluş Kanunu (Madde 22) ile enstitülerin tesisat, inşaat ve tamirat işleri 2490 sayılı Arttırma v e Eksiltme ve İhale Kanununa tâbi kılınmamış olması işlerin bürokratik engellere takılmadan hızla yürütmesine yol açmıştır.

3803 sayılı kanunun 11, 12, 13 ve 14. maddeleri köy enstitüsü çıkışlı öğretmen ve sağlık memurlarına aşağıda özetleneceği gibi, bir anlamda iş güvencesi ve sigorta sağlamıştır.

“Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenlere çalışacakları köylerde kendilerinin ve ailesinin, okul talebesinin ders tatbikatına

yetecek miktarda arazi tahsis edilir.... Ayrıca istihsale yarayacak aletler, ıslah edilmiş tohum, çift ve irat hayvanları, cins fidan gibi vasıtalar köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okulların demirbaşına geçirilmek suretile devletçe parasız olarak verilir. Mahsuller hayvan ve binaları kuraklık, sel, yangın, çok hasar yapan nebat ve hayvan hastalıkları ve bilumum cevvi hadiseler gibi sebeplerle ziyana uğradığı takdirde işletmeyi yeniden tesis maksadile kendilerine zarar ziyana karşılayacak bir yardım yapılır.

Okula ve kendilerine tahsis edilen tarladan elde edilecek hasılat öğretmene aittir. Bunların tayin edilecekleri köyün okul binası öğretmene tahsis edilecek evler hususi kanuna göre köy ihtiyar heyetlerince yaptırılır.”

9.7.1943 tarihli ve 4459 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri’nde “Sağlık Memuru Kolu” oluşturulmuş; sağlık memurları da öğretmenlerin tabi olduğu bütün yasal hak ve sorumluluklara sahip olmuştur. 19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı **Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu** ise eğitimin organizasyonu, kooperatifler, öğretmen ve sağlık memurlarının görev ve sorumlulukları ile ceza ve ödüller, iş güvencesi; öğrenci kabul ve devamı, okul yapım ve onarımı ile ilgili hususları ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

4274 Sayılı Kanun’un 1. Maddesi kırsalda eğitimin organizasyonu ile ilgili olup günümüze de ışık tutmaktadır. *Köylerde resmî, mecburi ve parasız ilk öğrenim okulları ve kursları şunlardır:*

- 1- Eğitimci köy okulları ¹;
- 2- Öğretmen köy okulları;
- 3- Öğretmen ve eğitimci köy okulları;
- 4- Pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları (Bu okulların durumu ve arazisi maksada elverişli olduğu takdirde, nahiye merkezlerinde açılmaları tercih olunur);
- 5- Akşam okulları;
- 6- Köy ve bölge meslek kursları.

Bu okullar ve kurslar idare, öğretim, eğitim, ziraat, sanat, sağlık korunması, çocuk bakımı ve köy halkını yetiştirme yönünden sırasıyla aşağıda yazılı mercilere bağlıdırlar:

¹ Eğitimci köy okulları üç sınıflıdır. Bu okullarda Eğitimci Kursları’nda yetişmiş olan eğitimci öğretmenlik yapmıştır. Eğitimci, 1936-1947 yılları arasında Köy enstitüleri kurulduktan sonra daha ziyade köy enstitüsü yerleşkeleri içinde faaliyet gösteren, askerliğini çavuş ya da onbaşı olarak yapmış köylü yurttaşların 6-8 aylık kurslardan geçirilmesiyle yetişmişlerdir. Altunya (2009) Yurt çapında eğitim sorununun acil çözümü için ve köy enstitüsü kuruluş ilkeleri ile atılmış ilk adımdır.

- a) Bölge gezici öğretmenliklerine ve gezici başöğretmenliklerine;
- b) Bölge ilk öğretim müfettişliklerine;
- c) Bölge köy enstitüsü müdürlüklerine;
- d) Kaza maarif memurlukların;
- e) Vilâyet maarif müdürlüklerine.”

Yukarıdaki eğitim şeması günümüzde de önemini yitirmeyen iki hususu açıklamaktadır. Birincisi, köy öğretmenin köydeki sorumluluğunun okul ile sınırlı olmayıp, akşam okulları ve kurslar vasıtasıyla yetişkin eğitiminden de sorumlu olması, ikincisi ise coğrafi ve kültürel açıdan bölgelere ayrılarak örgütlenmiş eğitim sisteminde gezici yöneticiler, köy enstitüsü müdürleri ve milli eğitim bakanlığının yerel yöneticilerinin koordinasyon içinde çalışıyor olmalarıdır.

Tarihsel koşullar öğretmen ve sağlık elemanı ihtiyacını dayatmış, nüfusun yaklaşık %85'inin kırsalda yaşadığı Türkiye'de kurucu İsmail Hakkı Tonguç ve ekibi, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün desteği ile pedagojik açıdan çağının önünde giden deneysel, planlı, iç ve dış dinamikleri ile enstitü topluluğunu ve kırsaldaki hayatı geliştirmeyi hedeflemiş bir sistem kurmuştur. İlk kuruluş çalışmaları başladığından bu güne 83 yıl geçmiş olmasına rağmen, sistem dikkate incelendiğinde, günümüzde eğitimin her kademesinde uygulanabilecek öğelere sahip olduğu anlaşılabilir. Temel ilkeler çerçevesinde günümüzdeki teknolojik gelişmeler göz önüne alınarak güncellenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada köy enstitülerinin yukarıda sözü geçen özellikleri Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü örneği üzerinden öğrencilerin tanıkları ile kısaca anlatılacak, günümüz eğitiminin moral değerler açısından eksiklikleri konusunda farkındalık yaratılmaya çalışılacaktır.

Günümüz kırsalında geniş ölçekte **taşınabilir eğitim**, dar ölçekte **yatılı bölge okulları (YBO) ve birleştirilmiş sınıflar** şeklinde yapılmakta olan eğitimin sorunları üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır. Kırsalda yaşayan nüfus ve yaşama koşulları ile iç göçlere kısaca değinilecek, eğitimin yapısı ve sorunları ile ilgili yasalar da gözönüne alınarak, köy enstitüsü kuruluş ilkeleri açısından çözüm önerileri getirilecektir.

Tanıklıklarla Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü'nde Hayat

1. Kuruluş Çalışmaları

Eğitmen Kursunun açılışı: Eski adı Giresun olan nahiye merkezi Savaştepe’de köy enstitüsü için yer ararken Kurucu Müdür Sıtkı Akkay “*Toprakları satın alındığı zaman köylünün az zarar göreceği bir semt düşündük. .. Bir köylünün yaptığı teklif üzerine Çakmak mekiinin uygun olduğunu söz birliği ile kararlaştırdık.*” der. Md. Eğitmen Kursu için görevlendirilmiştir. Yer saptandıktan birkaç gün sonra, 16 Nisan 1940 da iki vagon eşya, büyük baş 7, küçük baş 18 hayvanla Savaştepe’ye gelir. Hayvanları bir köylünün ahırına yerleştirirler. İlkokulun alt katında ve mescitte Mayıs ayında 80 adayla eğitmen kursu başlar. “*Eğitmenlerin yoksul ve asker ailelerin ziraat işlerine yardım ettikleri için sevgi çemberimiz genişliyordu*” der. Kurucu müdürün köylü yurttaşla gösterdiği özen ve “*sevgi çemberi*” sözcüğü moral değerlerin önemini vurgulamaktadır. Köy Enstitüsü I-II (1941 ve 1944).

20 mayısta 40 enstitü öğrencisi ile eğitmen kursunun yanısıra Savaştepe Köy Enstitüsü’nde öğrenim başlar. Eylülde eski bir mezarlığın üzerine iki pavyon yapma kararı alırlar. İlk öğrenciler 8 kız, 32 erkek öğrencidir. Erkekler eski bir camide, kızlar kiralanan bir evde ilk kışı geçirmişlerdir. Dersler ilkokul binasında yapılır. Öncelikle, on yıl önce terkedilmiş eski bir mezarlık üzerine dört ay içinde iki katlı bir okul binası ile çok amaçlı bir salon inşa edilir. Yemekhane, toplantı, tiyatro, sinema için bu salon kullanılır. İlk kısım olarak adlandırılan bu yerde mutfak, hamam, çamaşırhane pavyonu ve bir idare binası yapılır. Fırtına (2002).

2. İmece ve Planlılık

1994 çıkışlı Refik Cevahir okulun ilk kuruluşunda 1940 yılı Ağustos ayında Eskişehir Çifteler’den 22 kişilik bir ekip geldiğini, ilk kısımdaki iki katlı büyük binayı tamamladıklarını, kendi sınıflarının da 1943 Temmuz ayında Erzurum Pulur’a ekip olarak yardıma gittiklerini yazar. Cevahir (1996). İkinci dönem çıkışlı Savaş Aktan 3. sınıftayken kendi sınıflarından bir gurubun Samsun Ladik’e, diğer bir gurubun da Adapazarı depreminde yıkılan okul ve öğretmen evlerinin yeniden yapılması için gittiklerini yazar. İmece dönüşleri yolları üzerindeki konaklamalar ile geçen ve 40 gün süren çok keyifli bir yurt gezisi yaptıklarını anlatır. Aktan (1999) 1944 çıkışlı İsmail Boral “*1943 depreminde Adapazarı büyük bir yıkıma uğramıştı. Enstitülerin yardımıyla 20 öğretmen evi yapılacaktı. 6 enstitüden 17 şer kişilik ekipler geldi Adapazarı’na. Savaştepe ekibinin içinde ben de vardım. Gazi ve Sakarya İlkokullarının bahçelerine her ekip üçer ev yaptı. Adapazarı halkının yardımına koşan Kızılay ve Köy Enstitüleri’nden başka*

bir devlet kurumu görmedik. Ödül olarak 40 günlük bir yurt gezisini hakettik. 18 kız, 18 erkek öğrencinin katıldığı 40 günlük yurt gezisi olaysız, tadına doyulmaz bir gezi olmuştu.” (YKKED Balıkesir Şubesi, 2008:175).

Enstitü binaları için mimarlar arasında açılan yarışmada Yüksek Mimar Tahir Tuğ kazanır. Bu plan uyarınca İlk Kısım’dan bir km ötede Çakmak Mevkii’ne dört depo, bir ahır, bir öğretmen evi, bir yatakhane, ve derslikler için L biçimli bir okul binası inşa edilir. Ulaşım için yol ve 12 metrelik bir köprü yapılır. Usta öğretici, öğretmen, öğrenciler enstitü binalarını birlikte inşa ederler. Tuğla ve kiremit üretirler. 280 bin tuğla, 120 bin kiremit enstitüde yapılmıştır. Kum 40-80 km uzaklıktaki istasyonlardan manda arabalarıyla taşınmıştır. 1945 çıkışlı bir öğrenci “30 çeşit yapı, 500 dekar bahçe, meyve ve tarım alanı, ara yollar, spor ve oyun alanının tamamlandığını, enstitüden 3 km uzaklıkta 600 dekarlık Çomaklı Çiftliği’ni işler duruma getirdiklerini” yazar (Fırtına, 2002).

3. Üretim ve Döner Sermaye

1948 çıkışlı M. Hıfzı Aksoy, “Çomaklı tarım işleri ile uğraştığımız, bataklıktan çiftliğe dönüştürdüğümüz yerd. Dere boyuna bentler kurup arklar açarak su getirdik” der. 1950 çıkışlı Rıfat Erdur tarımı bilimsel bir üslupla eğlendiriyor: “Tahıl ve sebze ambarımız olan Çomaklı bizim için bir gözlem, deney, uygulama ve sonuç alma bakımından açık hava laboratuvarıydı. Tohumların ekilmesi, fidelerin dikilmesi, gübrenilmesi, ilacın dozu ve zamanı, ürünün toplanması, tüketilmesi, satılıp okulun döner sermayesine katılması, salça, konserve, reçel yapılması, sirke ve turşu kurulması. Bunların tümü uygulamalı olarak yapılırdı. Meyveciliğin ayrı bir yeri vardı Enstitüde... Aşının yeri ve önemi, nasıl ve ne zaman yapılacağı. Göz aşısı, yaprak aşısı, kalem aşısını öğretmenlerimiz anlatır, kendileri birer örnek aşı yapar, sonra bizim yaptıklarımızı kontrol ederlerdi. .. Tarlalarda boş alanlarda gördüğümüz armut ağaçlarını aşılayıp kaliteli armut elde ederdik. Ayrıca budama... aşı ve bakım kadar önemlidir” diye devam ediyor (YKKED Balıkesir Şubesi, 2008: 191, 238). 1952 çıkışlı Şefik Koman “Veysel’in değişiyse bizim sadık yarımız, sanki bizim anamız babamızı Çomaklı. Çiftliğimiz, ambarımızdı. O büyük dünya yangını yıllarında bile, bizlere kucak açtı doyurdu. Namerde muhtaç etmedi. Sürdük, çapaladık, suladık. Ondan ne istediyseniz aldık. Meyve aldık, sebze aldık, süt aldık. Paylaşmanın hazzını yaşadık. Fazlasını satarak döner sermayeye katkı yaptık. Dünya insanların açlıktan telef olduğu yıllarda, biz ne aç kaldık ne açıkta. Çomaklı İlk Kısım’dan sonra kurulmuştu, Çakmak’a 4-5 km uzaklıkta idi. Öğrencilerin döşediği arnavut kaldırımlı dar bir yolu vardı.... Gidiş gelişler çoğu kez yaya olarak, bazen de okulun

eski açık kasalı fordı ile yapıldı. Savaştepe zeybeğini oynar, söyledik. Çomaklı'da üç taş bina vardı. İdare ve yemekhane, yatakhane ve alet edevat deposu, 3. sü Tangır'ın lojmanı ve tavla. İnek beslenen bir ahırımız da vardı. (YKKED Balıkesir Şubesi, 2008: 221).

4. Kooperatif

1950 çıkışlı Nevzat Başaran kooperatifleşmeden anladıklarını şöyle anlatır: “Enstitüde yönetici, öğretmen, öğrenci ve usta öğreticiler tarafından kurulan bir tüketim kooperatifimiz vardı. Ortaklardan bir öğretmen yine ortaklardan dört öğrenci yönetirdi. Kararlar çoğunlukla alınırdı. Ücretini kooperatifin ödediği bir satış memuru vardı. Öğrenciler memura yardım ederdi. Kooperatifin ileyişi konusundaki eleştiriler haftalık değerlendirme toplantılarında da ele alınırdı. Eleştiriler kooperatif yönetimi tarafından cevaplanırdı.

Üretici köylünün kendi ürettiklerini pazarlaması, tüketiceği maddeleri de kendi tüketim kooperatifi yoluyla getirmesinin ne kadar yararlı olacağının bir kanıtıydı Enstitü'deki uygulama. Bunu görüyor ve yaşıyorduk.” (YKKED Balıkesir Şubesi, 2008: 226)

5. Kişilik Eğitimi

Müdür Sıtkı Akkay'ın anlatısı enstitü ilkelerinin hem öğretmen hem öğrencinin kişilik gelişimindeki etkisini vurgulaması açısından çok ilginçtir. Müdür Akkay enstitü deneyimini şöyle anlatmaktadır:

“En kuvvetli bilgiler iş yaparken, iş vasıtasıyla kazanılan bilgilerdir. Enstitüyü kendi emeğimizle kurarken giriştiğimiz işler, bize okullarda asla rastlamadığımız ve öğrenmediğimiz birçok şeyleri, hayatın bütün gerçeklerini öğretti. Öğrencilerimiz örsle çekiş arasında döğüle döğüle, her bakımdan iyice geliştiler. Hiçbir engelden korkmayacak kadar iradeli hale geldiler. Hepimizin hayat görüşleri sağlamlaştı. Hastalıklı düşünce ve fikirlerimiz kafalarımızdan silindi gitti.” (Fırtına, 2002).

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığına göre, enstitüdeki hayat onlarda çok güçlü bir aidiyet duygusu oluşturmuştur. Öğrenciler ve öğretmenler emek verdikleri herşeyi sahiplenmiş, korumuş, işini ve ekip arkadaşlarını sevmiş, öğrendiklerini hayata geçirmeye hazırlanmışlardır. Kitap okuma, müzik, resim, bisiklet, halk oyunları, spor hayatın bir parçası olmuştur. Cumartesi toplantılarında eleştiri, öğrencilerin ekibiyle birlikte seçimlere girerek okul başkanı seçilmeleri, yerleşkedeki bütün işlerden

sorumlu ve yönetimde söz sahibi olmaları demokrasi konulu derslerden çok daha etkin uygulamalar olmuştur.

Kırsalda Eēitim ve Sorunlar

Türkiye kırsalında  farklı eēitim kurumu bulunmaktadır: 1. Taşımalı ilkokul, ortaokul ve liseler. 2. Yatılı bölge okulları 3. Birleştireilmiş sınıflı ilköēretim okulları. Bunlardan en yaygın olanı 1989-90 eēitim-ēretim yılında başlatılmış olan taşımalı sistemdir. 2017-2018 MEB istatistiēine göre resmi ilk ve ortaokul ērencisinin % 11.62'si taşımalı sistemde eēitim almaktadır. Toplam ilkokul ērenci sayısını temel alırsak, birleştireilmiş sınıflarda okuyan ērenci oranı % 2,70; yatılı ērencinin toplam ilk ve orta okul ērencisine oranı da % 3,26'dır.

1. Birleştireilmiş Sınıflı İlkēretim Okulları

Milli Eēitim Bakanlıēı bu okullarda 2, 3 ve 4'nc sınıfa kadar gelmiş çocukların okuma yazma bilmediēini açıkladı Bakanlık, onarım işlerinden saydıēı, bilgisayarların formatlanması, pencere camı, dış kapı onarımları, kilit, sınıf panoları, soba ve soba bacaları, elektrik anahtarları, okul lambaları ve yazı tahtalarına ilişkin sorunların çözümünde okul aile birliēi ile muhtarlıklar nezdinde girişimlerde bulunarak "kendi imkanları" ile çözüm yoluna gidilmesi talimatı verdi. Cumhuriyet Gazetesi, 16.03.2018. Sezer, (2019) 135 924 ērencinin 2016 yılında birleştireilmiş sınıflarda ērenim grdēn rapor etmiştir. MEB istatistik verilerine dayanarak toplam ilkokul ērenci sayısını temel alırsak, oran % 2,7'dir. Bu oran diēer ülkelerdeki BSO okul oranlarına göre çok azdır.

1.1. Birleştireilmiş Sınıflı Okulların Sorunları

ēretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda ařaēıda belirtilen sorunlar saptanmıştır (Summak ve diē. 2011; Elma, 2006; Dursun, 2006).

- Köye atanan ēretmenler köy hayatına uyum saēlamakta güçlük çekiyor. Genellikle genç tecbesiz ve sözleşmeli ēretmenler alışıyor.
- Müfredatlar köy halkının, köy ocuēunun ihtiyaçlarına cevap vermiyor. Köy ve şehirdeki sosyal yaşam eřdeēerde görülemez.
- Veliler ilgisiz. Çocuklar yetişkinlere yardım ettiēi için devamsızlık sorunları var. 8. sınıftan sonra veliler okumaya devam etmelerini istemiyor. Kızların okumasını hiç istemiyorlar.
- ēretmenler fakültede sadece iki saat teorik birleştireilmiş sınıflı okullar dersi alıyor. Bu yetersiz ve meslek içi eēitim kursları da açılmıyor.

- Öğrencilere ders alan ve ödev yapan olarak guruplara ayrılarak eğitim veriliyor, fakat hem öğrenci hem öğretmen dikkatini toplamakta zorlanıyor. Öğretmenin sorumluluğu daha fazla ama, ücreti aynı.
- Okul binaları eski, bakımsız, tuvalet standartları düşük veya yok. Hijyen sorunları var.
- Araç-gereç, eğitim materyali, bilgisayar sorunları var.
- % 65’inde lojman olmadığı için öğretmenler köyde kalamıyorlar.
- Tek öğretmen oldukları için yalnızlık ve psiko-sosyal sorunlar yaşıyorlar.

MEB’nın 2018 yılındaki açıklaması, yukarıdaki sorunlara çözüm getiren bir yaklaşım olmaktan çok uzak, çoğu sözleşmeli statüde çalışan ve devletin maddi manevi herhangi bir desteğinin olmadığı öğretmenlere muhtar ve aile işbirliğine dayalı ağır bir sorumluluk yüklemektedir.

1.2. Taşımali İlkokul, Ortaokul

Başlangıç yılları 1989-1990 eğitim-öğretim yılıdır. Yasal gerekçe, küçük ve dağınık yerleşim yerlerindeki öğrencinin az sayıda olması, birleştirilmiş sınıflarda okuyanların taşımali okula geçerek daha nitelikli eğitim görmesi, 8 yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılmasıdır. 2017-2018 MEB istatistiğine göre taşınan resmi ilk ve orta öğretimdeki öğrenci sayısı 1.242.786 dir. Bu sayı toplam ilk ve ortaokul öğrencisinin % 11.62’sidir. Son olarak MEB’nın 2018 yılı itibarıyla verdiği öğrenci sayısı 1 milyon 262 bindir (% 11,80) Bu orana taşımali özel kurumlar da dahildir (<https://www.trthaber.com/haber/gundem/yaklasik-13-milyon-ogrenci-tasimali-egitim-aliyor-393846.html> Alındığı tarih: 20.04.2019).

Bu durumun ortaya çıkmasının temel nedeni, kırsaldan şehirlere olan iç göç nedeniyle kır nüfusundaki hızlı azalma ve okulların boşalmasıdır.

2.1. Taşımali İlkokul, Orta Okul ve Liselerde Sorunlar

Diğer köylerden gelen taşımali okul öğrencileri, okulda kendilerine yabancı gibi davranıldığını, öğrenciler arasında kısmi de olsa guruplaşmalar olduğunu ve özellikle merkez okulu öğrencilerinin diğerlerini dışladığı, servis araçlarında ayakta yolculuk etmek zorunda kaldıklarını, yere düştüklerini, yolda yorulup derslerde verimsiz oldukları, sosyo-kültürel etkinliklere katılmadıkları, şoförün kendilerine kötü davrandığını, beslenme konusunda yemeklerin soğuk olması ve içerisinden çıkan yabancı nesneler (kurt, kıl gibi) olduğunu belirtmişlerdir.

Taşımali okul öğretmenleri; okul idaresinin taşımali öğrencilerle ilgili yaşanabilecek en küçük sorunda nöbetçi öğretmenleri sorumlu tutmasının öğretmenleri huzursuz ettiği, taşımali merkez okullarındaki eksiklerin

özellikle de yemek dağıtımının öğretmenlere güçlük çıkardığını; servis araçlarının öğrencileri zamanında getirmemesiyle derslerinin bölündüğü, taşımali öğrencilerin velilerinin okul toplantılarına katılmamalarının okul-aile işbirliğinin sağlanmasını engellediği ve öğrencilerin öğlen arasında okulda tutulmasının taşıma merkezi okullarda öğretmene fazladan bir sorumluluk getirdiğini belirtmişlerdir.

Başarı düzeyi düşüktür. Öğrencilerin yarısı sistemden memnun olmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çok azı, taşıma merkezi olan okulların fiziki imkanlarını yeterli bulmaktadır (Ağırkaya, 2010; Arı, 2003; Kocakurt, 2016).

Kanımca en önemli sorun, köylerin öğretmensiz kalmış olmasıdır.

3. Yatılı Bölge Okulları (YBO)

Esas olarak nüfusun az ve dağınık yerlerindeki yoksul çocuklar için parasız yatılı okullardır. İç göçler nedeniyle ve daha ziyade Doğu ve Güney Doğu Anadolu’da açılmıştır. Bu okullara bulundukları bölge halkı ile bütünleşerek sosyal, ekonomik, kültürel, sportif ve teknolojik gelişimini sağlama gibi bir misyon da yüklenilmiştir. Kılavuz kitabında yatılı bölge okullarına çevrenin sağlık, tarım, halk eğitimi ve her türlü kalkınma faaliyetine bir merkez vazifesi görmek; çevre öğretmenlerinin birleşip görüştükleri ve deneyim paylaştıkları bir yer olmak sorumluluğu verilmiştir (MEB, 2003 YİBO ve PiO Yönetici Kılavuz Kitabı, aktaran, Kocakurt, 2016).

3.1. Yatılı Bölge Okulları Kısa Tarihçe

Kastamonu milletvekili İ. Mahir Efendi (1869-1916) 14 Temmuz 1914’de Meclis-i Mebusan’da yaptığı konuşmada köyde eğitim için yatılı karma öğretmen okulunu gündeme getirmiş bu düşüncesini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir: *“köy eğitimi bütün olarak ele alınmalıdır ve her il ya da ilçede tarım işlerine elverişli yerlerde yatılı öğretmen okulu açmak, her köyden en az bir kız bir erkek çocuk alıp kendi köyleri içinde yetiştirmek gerekir.”* demiştir. Atatürk 1923 yılında TBMM açılış konuşmasında ilköğretimde yatılı okullara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiş, 1923-1933 yıllarında bütçesi elverişli illerde, 1933-1938 yıllarında bucak ve ilçe merkezlerinde yatılı okullar açılmıştır. Binbaşioğlu (2005). 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun 5. Madde: ile yatılı okulların açılması gündeme gelmiştir. Söz konusu kanun maddesi *“...köy yatı mektepleri, mektebi olmayan köy çocuklarına mahsusdur. ... Bilumum köy mektepleri idare ve talim heyetleri çocukları köy hayatından ayırmayacak*

bir talim ve terbiye usulunu tatbik ile mükelleftir. Tahsil müddeti en az 3 yıldır.” öngörmektedir.

Cumhuriyet döneminde konu İlköğretim Genel Müdürü **İ. H. Tonguç** tarafından gündeme getirilmiş ve 1942 tarih 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun birinci maddesinde **“Pansiyonlu ve pansiyonsuz bölge köy okulları”** olarak yer almıştır. Aynı kanunun 14. maddesinde *“Bölge pansiyonlu köy okullarına; bölgeye giren köylerden bu köylerin nüfus durumlarına göre en müstait çocuklar alınır. Bunlar bölge ilköğretim müfettişinin veya gezici öğretmen ve gezici başöğretmenin başkanlığında bölge okulu başöğretmeniyle çocuk alınacak köyün eğitimci veya öğretmeni ve muhtarının gireceği bir (Bölge Okulu Kurulu) tarafından seçilir. Seçimde gözetilecek şartlar ve esaslar Maarif Vekilliğince tesbit olunur. Bu çocuklar bölge okulunda pansiyonlu olarak köyü hesabına okutulur. Yiyecekleriyle yatak takımları kendi köylerinin ihtiyar meclislerince temin edilir. Bu hususta köylüye tahmil olunacak mükellefiyetlerin nevi ve miktarının tâyin ve tahsilinde Köy Kanunu hükümleri tatbik olunur. Bu mükellefiyetlere karşı yapılacak itirazlarda ve bunların tetkik edilmesinde ve karara bağlanmasında 3664 sayılı kanun hükümlerine uyulur. Pansiyonlu bölge köy okullarına bu okulların bulundukları köylerle yakınlarındaki köylerin çocukları gündüzlü olarak da devam edebilirler”* demektedir (Köy Ens ile İlgili Yasalar, 2000).

4274 sayılı kanunun 1. maddesi 1954 tarih ve 6234 sayılı köy enstitülerini ilköğretmen okullarına dönüştüren kanun ile 14. maddesi de 1961 tarih ve 222 sayılı kanunun 89. maddesi ile yürürlükten kaldırılmıştır. Ancak, bir sonraki bölümde açıklanacağı gibi, aynı kanunun 9. maddesi ile yeniden düzenlenerek açılması sağlanmıştır.

3.2. Yatılı Bölge Okulları İle İlgili Günümüzde Geçerli Olan Kanunlar

222 sayılı, Ocak 1961 tarihli kanunun 9. maddesine göre *“nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde köyler guruplaştırarak ve merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bağlı pansiyonlar; guruplaştırılamıyorsa yatılı ilköğretim okulları veya gezici okullar açılabilir. Yetiştirici sınıf ve kurslar da açılabilir.”* 222 nolu Kanunun diğer bazı maddeleri okulların arsa, arazi ve uygulama bahçelerinin seçilme yöntemleri, miktarı ve nasıl kullanılacağı ile ilgili olup bu hususlara ilişkin kanun maddeleri aşağıdaki gibidir:

- Madde 60. Şehir, kasaba, köy okulları arsaları, köy okullarına gelir sağlayacak arazi ve uygulama bahçeleri için gerekli toprakların seçilme yöntemi;

- Madde 62. İlköğretim okuluna tahsis edilmek üzere seçilen arazi ve gelir sağlamak için seçilen arazinin 50 dekardan fazla olmayacağı;
- Madde 64. Her köy okulunun bitişiğinde ve yakınında en az 2 en çok 10 dekar olmak üzere bir uygulama bahçesi bulunacağı;
- Madde 65. Okul bina ve tesislerinin köy veya özel idare adına tapuya tescil edileceği;
- Madde 66. Daha önceki iki kanun (4274 ve 5129) ve bu kanun ile köy okullarına sağlanmış toprakların köy ihtiyar heyeti kararı ve idari amirlerin onayı ile imece vb işletme ve kiraya verilebileceği hakkında. Gelir köy bütçesine aittir.

1973 yıl, 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 25 maddesi, önceki kanunun ilgili maddesi ile (222. Madde 9) aynıdır. *“Nüfusun az ve dağılık olduğu yerlerde, köyler guruplaştırılarak, merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, guruplaştırmının mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları kurulur.”* demektedir. 222 sayılı kanunun diğer hükümleri halen geçerliliğini korumaktadır.

3.3. Yatılı bölge okullarında döner sermaye

1972 yıl, 1607 sayılı Kanun, Yatılı Bölge Okullarında öğrencilere ve çevre halkına çeşitli meslekler kazandırmak amacıyla döner sermaye kurulmasını öngörmektedir. Söz konusu kanunun 1. maddesi: *“Öğrencilere halıcılık, dokumacılık, trikotaj, terziilik, kunduracılık, her türlü tarımsal faaliyetler, çeşitli tarım sanatları, taş işlemeciliği, çorapçılık, hububat sapsarı örücülüğü, deri ve ağaç işleri ile açılacak diğer meslek dallarında mesleki temrinler yaptırmak ve açılacak kurslarda çevre halkına yukarıda sayılan mesleki bilgi ve becerilerini kazandırmak amacıyla MEB bütçesine konulacak ödeneklerden 30 000 000 liraya kadar döner sermaye verilebilir.”*öngörmektedir. Ayrıca bir “Yatılı Bölge Okulları ile Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Mahsus Okulların Döner Sermaye Yönetmeliği” bulunmaktadır. Bu yönetmelikte yapılabilecek işler daha da genişletilmiştir ve döner sermayeye satış yeri şubesi açma yetkisi vermiştir.

3.4. İstatistiklerde yatılı bölge okulları

2017-2018 MEB İstatistik verisine göre,

- Toplam pansiyonlu okul sayısı (ilk ve orta): 3053 (toplamın %7,6'sı)
- Toplam parasız yatılı öğrenci sayısı (ilk ve orta): 348 563
- Toplam ilkokul ve ortaokul öğrenci sayısı: 10 694 733
- Yatılı öğrencinin toplam ilk ve orta okul öğrenci sayısına oranı: % 3,26

2011-2012 yılından 2017-2018 yılına gelindiğinde,

Pansiyonlu okul çeşitleri arasında (ilk, orta, mesleki ve teknik, din eğitimi, özel eğitim ve rehberlik) pansiyonlu ilkokul oranında % 50 den fazla azalma; pansiyonlu din eğitimi % 50 den fazla artış göstermiştir. Pansiyonlu okul sorunları birleştirilmiş ve taşınmalı okul sorunlarına fiziksel yeterlilikler ve öğretmen sorunları bakımından benzerlikler göstermektedir.

Meslek eğitimine ihtiyacın aşıkardığı ülkemizde, en fazla artış pansiyonlu din eğitiminde olması, ihtiyaca göre plan yapılması gereğini ortaya koyarken, politik nedenlerle laik eğitimden verilen ödünü de göz önüne sermektedir.

4. Nüfus Hareketleri Eğitim Haklarına Nasıl Yansıyor?

4.1. İç göçler eğitimi nasıl etkiliyor?

En başta ekonomik olmak üzere politik ve sosyal nedenlerle az gelişmiş bölgelerden gelişmiş bölgelere iç-göç sonucunda, kırsalda nüfus az ve dağınık duruma gelmekte, örgün öğretim sorunlarını aşmak için özellikle taşınmalı eğitim ve birleştirilmiş okul uygulaması çözüm olarak getirilmektedir. Kırsala özgü taşınmalı (% 11,8), birleştirilmiş sınıf (% 2,7), pansiyonlu kurumlardaki (% 3,26) öğrenci, Türkiye toplam ilk ve ortaokul öğrenci sayısının % 17.58'ini teşkil etmektedir. Bu azımsanmayacak orandaki öğrenci, kentsel bölgelere göre zor fiziksel ve sosyo-kültürel koşullarda öğrenim görmektedir.

TÜİK verilerine göre kırsal nüfusun genel nüfusa oranına bakalım: 1927 de % 76 iken, 2000'de % 35 ile birinci kırılma, 2013'de % 8,70 ile ikinci kırılma ve nihayet 2018 yılında kırsal nüfus oranı tüik tarafından % 6,24 olarak rapor edilmiştir. Oysa, Kasım 2012 de çıkan 6360 sayılı kanunla 30 büyükşehire bağlanan köyler mahalleye dönüşmüştür. Son veri olan % 6,24 kırsal oranı sadece 51 ilin kırsalını kapsamaktadır. 30 büyükşehirin kırsalı kent nüfusuna dahil edilmiş, kırsal nüfus içinde gösterilmemiştir. Oysa büyükşehirlere dahil edilen ve mahalleye dönüşen köyler, köy niteliğini muhafaza etmektedir. Başka bir deyişle, henüz bu konuda her hangi bir çalışma yapılamamış olmakla birlikte büyükşehirlere bağlanan eski köy-yeni mahalle olan yerleşim yerleri kentleşme konusunda belirgin bir gelişim göstermemiştir. İkinci kırılmadan önceki, 2012 yılı kırsal nüfus oranı % 23 olduğuna göre, bu günün kırsal nüfus oranı buna yakın olmalıdır. Tarımda ithalat ihracat dengelerinin ithalat lehine döndüğü; tarım alanlarında girdilerin yüksek olması, devlet desteği olmaması nedeniyle atıl duruma geldiği göz önüne alınırsa kırsal kalkınma için eğitimin önemi tartışılmaz bir konudur.

4.2. Ekonomik farklılıklar ve nüfus hareketleri eğitim haklarına nasıl yansıyor?

Yoksulluk gelir dağılımındaki eşitsizliğin bir sonucu olup genel anlamda *“ekonomik yoksunluğun yanı sıra, siyasi ve sosyal katılım, eğitim, sağlık, insan hakları gibi insan hayatının tüm boyutlarını kapsayan bir olgudur.”* (Coşkun ve Tireli, 2008, aktaran: Şantaş, 2017).

Yoksulluk indekslerine kent ve kıra karşılaştırmalı olarak bakılırsa:

Örneğin gıda yoksulluk indeksine göre, 2003 yılından 2009’a gelindiğinde yoksulluk aşağıdaki seyri göstermiştir: Kentte % 0,74 → % 0,06’a; kırdan % 2,15 → % 1,42’ye düşmüştür. Temel ihtiyaçlar yoksulluk indeksine göre ise, kentte % 22,30 → % 8,86’a düşmüş; buna karşılık kırdan: % 37,13 → % 38,69’a yükselme olmuştur. Şantaş (2017):28. Coşkun ve Tireli (2008) ise, aynı yıllarda görece yoksulluk oranını kırsalda ve Anadolu’nun doğu bölgelerine doğru yükselme göstermekte olduğunu belirtmişlerdir. Bayraktar ve Özyılmaz (2017) göç ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve kırsalın göç veren değil, alan durumuna getirilmesini önermişlerdir. *“Göç ve eşitsizlik birbiriyle ilişkili kavramlardır. İç göç, bölgesel eşitsizliği artırmış, buna karşın göç alan bölgedeki eşitsizlikleri azaltmıştır. Kırsal alan göç veren değil, göç alan durumuna getirilirse bu alandaki eşitsizlik de azalacaktır.”*

- Bu nedenle kırsala devletin yapacağı yatırımlar önem taşımaktadır: Tarım destekleme politikası, konut edindirme, sabit sermaye yatırımları, sağlık ve eğitim yatırımları.
- Eğitim bunların başında gelir.
- Verimli tarım, etkin sermaye yatırımı, sağlık için eğitim şarttır.
- Tarım işçilerinin iç göçlerle şehre gelmesi, şehir yoksullarını ortaya çıkıştır.

Ekonomik büyüme, büyük bir işgücü gerektirmeyen, sermaye yoğun ve yüksek teknoloji yatırımlarına dayanmaktadır. Bu nedenle insan gücü, iş yaratma kapasitesinden daha hızlı artmaktadır. Doymuş bir pazardaki düşük pozisyonlar için rekabet eden göçmen nüfus yerine, yüksek eğitilmiş işçiler çalıştırılmaktadır. Göç edenler için güvensiz, yoksul ve köy ile şehir arasında ikili bir hayat ortaya çıkmıştır. (Bayraktar ve Özyılmaz, 2017: 27; Öztürk, Murat ve diğ. 2018: 527).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Köy Enstitüleri’nde temel evrensel ilke, 1940 yılında Türkiye’nin bütün bölgelerinde 2-5 şehri kapsayacak şekilde kurulan eğitim yerleşkelerinde demokrat ve adil bir yaşam biçimi kurularak bunun bütün ülkede yaygınlaştırılması ve bu yaşam biçiminin topluma

maledilmesidir. Köy Enstitülerinin kuruluş ilkesi tarihsel olarak, sadece bir okuma yazma sorununun çözümü, ya da bir eğitim seferberliği veya kırsaldaki genç nesile öğretmenlik mesleği edindirme meselesi olarak açıklanamaz. Kuramcı, kurucu ve uygulayıcı İ. Hakkı Tonguç'un hedefi köy enstitüleri ile bağlantılı olarak kırsalda kültür merkezleri oluşturmak ve ekonomik ve sosyal kalkınmaya bu yoldan ulaşmaktır.

Adil ve demokratik yapılanması ve yaklaşık 17 000 kişilik topluluğu ile köy enstitüleri eğitim sistemi, o dönemde Türkiye ve bildiğimiz kadarıyla dünyadaki eğitim sistemleri içinde örnek bir toplumsal yaşama modeli oluşturmuştur. Konuyla ilgili tartışmaların bu güne kadar devam ediyor olmasının en önemli nedenlerinden biri de budur. Çağın çok önünde bir sistem olması nedeniyle, gerek ilgili kanunlar, gerekse arşiv belgeleri ve anlatılardan günümüz için çıkarılacak çözüm önerileri vardır. Özellikle günümüzde devlet okullarında eğitim laik olma niteliğini hızla kaybetmektedir. En acil sorunlardan biri, eğitimde hızla laik sisteme dönülmesi ve dini inanç konusunun birey vicdanına bırakılmasıdır.

Diğer teknik, kültürel ve pedagojik sorunlar ele alındığında çözüm önerilerini iki ana başlık altında toplayabiliriz. Bu bölümde yasal değişiklik gerektirmeyen kısa vadeli ve yasal değişiklik, davranış ve tutum değişiklikleri gerektiren uzun vadeli çözüm önerilerine değinilecektir.

Kısa vadeli çözüm önerileri:

Ortaokullarda seçmeli ders olarak başta bölgenin ihtiyacı olan tarım ve hayvancılıkla ilgili olmak üzere olmak üzere, modern-akılcı tarım yöntemleri, kodlama, resim, müzik, yöreye özgü el sanatları dersleri programa konmalıdır.

Döner sermayeli yatılı bölge okullarında *“Yetiştirici sınıf ve kurslar”* açılarak yörenin özelliklerine uygun ve köyün ihtiyacı olan el sanatları ve tarımın uygulamalı olarak öğretilmesi, ürünler için satış yerleri açılarak okula gelir sağlanması; döner sermayesi olmayan okullarda döner sermaye kurulması öğrencilerin üretimden gelen güçlerini farketmelerini sağlayacaktır. Döner sermayeli yatılı bölge okullarının en azı 50 dönüm olan (köy enstitüsü yasası ile kurulmuş ve/veya yıbo dönüşümlü ise arazi daha fazla olabilir) arazileri uygulamalar için uygun olup, ayrıca yörede yetişen bitki çeşitleri veya yeni türlerin yetiştirilmesinin denenerek pilot bir araştırma alanı yaratılması öğrencilerin ufkunu açacak ve ders dışı zamanlarını en doğru şekilde değerlendirmiş olacaklardır.

Okulların fiziksel koşulları iyileştirilmelidir. Çıngı, H. ve diğ. (2013) önerdiği gibi, iyileştirme sırasında bölgesel eşitsizlikler ve aynı bölgede okuldan okula eşitsizlikler dikkate alınarak bilimsel bir yöntem izlenmelidir.

Kütüphaneler zenginleştirilmeli ve serbest okuma saatlerinin konmalıdır. Köyün gereksinimleri göz önüne alınarak açılacak seçmeli derslere ilaveten, bilgisayar yazılım ve sanatla ilgili (resim, müzik, heykel) seçmeli dersler açılmalıdır.

Taşınmalı eğitim sırasında ortaya çıkmış olan taşıt ve sürücü sorunlarının çözümleri, gerekirse sürücülere özel bir eğitim verilmelidir. Öğrenciler arasında guruplaşmanın önlenmesi için abla-ağabeylik sistemi (mentorluk) uygulanmalıdır.

Öğretmen eğitimi ve ücretleri kırsalın zorlukları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Uzun vadeli çözüm önerileri:

Temel ilke olarak “*İş içinde eğitim*” ilkesi benimsenmelidir. Planlı, adil ve demokrat bir eğitim sistemi gündeme getirilmeli, bu amaçla, halen kırsalda varlığını sürdüren sistemin istatistiksel yöntemle nicel ve nitel bir analizi yapılmalıdır. Öğrenciler eleştiri, kendiliğinden öğrenme, kütüphaneden yararlanma, ekip çalışması, sorumluluk-yetki alacak şekilde yetiştirilmelidir. Öğretmenler bu konuda çalıştay/kurslarla en az 6 aylık eğitimden geçmeli, okul öncesinden liseye bütün kademelerde aynı eğitim ilkeleri uygulanmalıdır. Okul öncesi eğitim öncelikli ele alınmalı ve ülke çapında yaygınlaştırılmalıdır.

Kırsalda bulunan üç farklı okul gurubunun koordinasyonu sağlanmalıdır. Öncelikle YBO’ların sayısının Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da fazla olması, diğer bölgelere göre ekonomik ve sosyo-kültürel eşitsizliğin daha fazla ve halen tabi oldukları yasal düzenlemelerin daha uygun olması dikkate alınarak belirli bir bölgede bir yıllık bir pilot çalışma başlatılmalıdır. Fiziksel koşulu en iyi olan bir YBO koordinasyon merkezi seçilmeli, bu okulun belirlenmesinde yöneticilerin gönüllüğü esas alınmalıdır. Seçilen okul ve bölgedeki diğer okullara yasal düzenlemeler ile tarıma elverişli araziler hazine arazisi, istimlak veya satın alma yoluyla devlet tarafından sağlanmalıdır. YBO’larda bulunan döner sermayeli üretime dayalı model bütün meslek okullarına uygulanmalıdır. Bölgenin tarım ürün türü dikkate alınarak gelir getirmesi amacıyla modern-akıllı yöntemlerle tarıma başlanmalı, eğitim-4’ün uygulanma koşulları araştırılmalıdır. Bunun için gerekirse sanayi odaları vb kişi ve kurumlardan destek alınabilir.

Taşınmalı ortaokullar bölgenin ihtiyaçları dikkate alınarak kademeli olarak mesleki ve teknik eğitim okullarına dönüştürülmeli, merkezdeki yatılı bölge okulları çevresinde bölgenin ihtiyaçlarına göre meslek liseleri

de açılmalıdır. Din öğretimi yapan okulların, öğrenci sayıları ülkenin dini alandaki ihtiyacına göre yeniden belirlenerek en aza indirilmelidir.

MEB birleştirilmiş sınıflar için bir çalıştay toplayarak program geliştirme çalışması yapılmalıdır. Birleştirilmiş sınıfların, öğrencinin kendi kendine öğrenmesi, ekip çalışması, proje bazlı ve çok disiplinli-disiplinler arası öğrenmeye uygun olduğu göz önüne alınarak özgün bir model üzerinde çalışılması önerilebilir. Özgün model oluşturulduktan sonra, bu okullarda çalışacak öğretmenler 6 aylık bir eğitimden geçirilmelidir.

Atanamayan öğretmenlerin yukarıda ana hatları belirtilen yeni organizasyon çerçevesinde kır eğitim yerleşkesi okullarına atanabilmeleri için yeni kadrolar açılmalı, maaşları yeniden düzenlenmeli, atandıkları köyde geçimlerini sağlayacak ölçüde toprak ve gerekli araç-gereç verilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Yerel yönetimler ile eğitim kooperatifleri, eğitimle ilgili vakıf ve dernekler kırsalda köy enstitüsü ilkeleri doğrultusunda eğitim yerleşkeleri oluşturulması için prokoller çerçevesinde projeler üzerinde çalışmalıdırlar.

Yukarıdaki öneriler Köy Enstitülerinin kurucu, kuramcı ve uygulamacı eğitim devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç'un düşünceleri ve eylemi temel alınarak oluşturulmuştur. Özsoy'a göre (2008) *“Tonguç'un son derece özgün olan pedagojik düşünce ve eylemleri; ondan çok daha ünlü eğitim düşünürlerinin yapmaya dayanamayacağı kadar zor ve sert bir sınavdan geçmiştir. Yabancı eğitim düşünürlerinin eğitim alanındaki başarıları yeni bir teorik buluş olma ya da önemi bakımından fazla sürekliliği olmayan küçük bir deney olmaktan öteye geçememiştir.”*

Tarihimizdeki bu eğitim deneyimi aynı ilke ve yeni olanaklarla hayata geçirildiğinde, toplumsal yapıyı temelden değiştirip geliştirecek potansiyele sahip zengin bir hazine niteliğindedir. Tonguç'un oluşturduğu ilkelerle açılacak kır eğitim yerleşkeleri eğitimdeki adaletsizliği ortadan kaldıracak, kalkınmaya destek verecek ve göçü tersine çevirecek bir başlangıç, kaybedilen moral değerlerin yeniden kazanıldığı ve demokrasi kültürünü yerleştirecek cesur bir adım olacaktır.

Son sözü Tonguç'a bırakıyorum:

“Tam teşkilatlı ilkokulu bitiren köy çocuklarını, bunlar onaltı yaşın somuna gelinceye kadar tarımsal ve teknik karakterde bir orta öğretim kurumuna kavuşturmak. Bölgeye giren köylerdeki okulların gelişmesiyle ilgili fidanlık, deneme tarla ve bahçe, kooperatif, revir, dispanser, işlik, aşım durağı, sinema, kitaplık, açık hava tiyatrosu, spor ve oyun alanı gibi tesisleri, bölge okulunun bulunduğu köylerde vücuda getirerek, bölge içinde

bir kültür merkezi yaratmak, köylerin faydalanmasını sağlamak. Köyde eğitimin gelişmesi köy kümeleri arasında kültür merkezleri vücuda getirilmesine bağlıdır. ...”

17 Nisan’ın Dünya Eğitim Günü olması dileyerek, İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel, Ferit Oğuz Bayır ve tüm çalışma arkadaşlarını ve kaybettiğimiz bütün Köy Enstitülü büyüklerimizi, Cumhuriyet çınarlarını en derin saygılarımla anıyorum.

KAYNAKLAR

- AĞIRKAYA, A., 2010, *Taşımalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler*. YL tezi, Danışman: Doç. Dr. İsa Korkmaz, Selçuk Üniv., Eğitim Bilimleri Ens., Konya.
- AKTAN, M. S., 1999, *Köy Enstitüleriyle Canlandırıcı Eğitim Yolunda*, Etki Yay., ikinci baskı.
- ALTUNYA, N. 2009., *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*, Kaveg Yay., İstanbul, ISBN: 975-98183-0-2
- ARBLASTER, A. 1994, *Demokrasi*, Çev. Nilüfer Yılmaz, Ankara: Doruk Yayıncılık, ISBN: 975-553-313-3.
- ARI, A. 2003, Taşımalı ilköğretim uygulaması (Uşak örneği), *Gazi Uni., Gazi Eğitim Fak. Dergisi*, 23(1), 101-115.
- BAYRAKTAR, Y., ÖZYILMAZ, A. 2017, The role of internal migration on regional inequality: Turkey example, *Turkish J. of Middle Eastern Studies*, Special Issue, 9-30, DOI: 10.26515/tocd.317663.
- BİNBAŞIOĞLU, C. 2005, *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara, Anı Yay.
- CEVAHİR, R. 1996, *Aynı Yolda Aynı Emek*, Gül Ofset Dönmez Yayınları, Dağıtım Sanayi ve Lmt. Şirketi, Balıkesir.

- ÇINGİ, H., KADILAR, C., KOÇBERBER, G. 2013, Türkiye’de İlçelere Göre Kamu İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki İhtiyaçların Belirlenmesine Yönelik İstatistiksel Bir Yaklaşım, *Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 105-116.
- COŞKUN, S., TİRELİ, M. 2008, *Avrupa Birliği’nde Yoksullukla Mücadele Stratejileri ve Türkiye*, Nobel Yayın ve Dağ. Lmt. Şrt., Ankara, Akt.: Şantaş, Fatih., 2017, Yoksulluk Olgusu ve Türkiye’de Yoksulluk ve Hane Refahının DHS Wealth Index ile Değerlendirilmesi, *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18 (2), 23-42.
- DURŞUN, F. 2006, Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- ELMA, C. 2006, Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, *Fırat Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, 23(1) 75-87.
- FIRTINA, B. 2002, *Bilge İnsan Sıtkı Akkay*, Kros Grafik, Pastel Matbaası, İstanbul
- KOCAKURT, S. Ö., 2016, *Türkiye’de Kırsal Alanda Okullaşma ve Yetişkin Nüfusun Eğitim Durumuna İlişkin bir Analiz*, YL Tezi, Danışman: Doç. Dr. Ahmey Yıldız, A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kollektif, 2009., *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* Literatür Yay., eds: Yalçın, Güler ve Kamacıoğlu, Filiz., ISBN: 9789750404900.
- Köy Enstitüleri (I-II)*, 1941 ve 1944. MEB Yay., Birinci baskı, Tıpkı baskı, Nisan 2003, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı yay., Ankara.
- Köy Enstitüleri ile İlgili Yasalar*, 2000, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yay., 1. Baskı, Ankara.
- ÖZSOY, S. 2008, *Yeniden İmece*, sayı:20.
- ÖZTÜRK, M., TOPALOĞLU, B., HİLTON, A., JONGERDEN, J. Rural urban mobilities in Turkey: Socio-spatial perspectives on migration and return movements, *J. Balkan and Near Eastern Studies*, 20(5) , 513-530.
- SARTORİ, G. 1996, *Demokrasi Teorisine Geri Dönüş*, çev. Tunçer Karamustafaoğlu ve Mehmet Turhan, Liberal Düşünce, Yıl 16, Sayı 61-62, Kış-Bahar 2011, s. 39 – 48
- SEZER, M. A. 2019, 2023 Vizyon Belgesinde Temel Eğitim, *Seta PERSPEKTİF*, sayı: 227.

- SUMMAK M. S., SUMMAK, A. E. G., GELEBEK, M. S. 2011, Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis ili örneği) *Gaziantep Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221-1238.
- ŞİMŞEK, G., MERCANOĞLU C. 2018, Bir “Planlama Örneği” Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi, *Planlama*, 28 (3), 261-281.
- TONGUÇ, İ. H. (1947) *Canlandırılacak Köy*, İkinci Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- VİVEROS, M. L. G., ve MESA, J. I. G. 2015, Democracy: an Incomplete Invention. Reflections on Giovanni Sartori’s what is Democracy? *J. Power Politics and Governance*, 3(2), 1-20.
- YALÇIN, G. 2012., *Canlandırılan Ütopya, Köy Enstitüleri*, E-yayınları, ISBN: 978-975-390-304-2.
- YALÇIN, G. 2009, Çeşitli tarihlerde köy enstitüsü çıkışlı öğrencilerle yaptığı yayınlanmamış görüşmeler.
- YALÇIN, G. ve KAMACIOĞLU, F. 2007, *Hikayesi Bitmedi Beşikdüzü Köy Enstitüsü*, Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği (KAVEG) yay., İstanbul, ISBN: 9789944091503.
- YKKED Balıkesir Şubesi, 2008, *Savaştepe Köy Enstitüsü Yılları*, YKKED Yay., 2. Baskı, İzmir, ISBN: 975-00994-1-9.
- Cumhuriyet Gazetesi, 16.03.2018.
- <https://www.trthaber.com/haber/gundem/yaklasik-13-milyon-ogrenci-tasimali-egitim-aliyor-393846.html> Alındığı tarih: 20.04.2019

KÖY ENSTİTÜLERİ MÜFREDATI IŞIĞINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI İÇERİĞİNİN ZENGİNLEŞTİRİLMESİ

*Nebahat YILMAZ **

*Okan KOÇ **

GİRİŞ

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte toplumsal değişim ve dönüşüm noktasında, gereksinimleri karşılayacak, yeni ideolojinin değerlerine uygun insan gücü yetiştirecek eğitim kurumlarına gereksinim duyulmuştur. Bir yandan yeni rejimin devamını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi hedeflenirken, diğer taraftan ekonomik kalkınmanın sağlanabilmesi için nitelikli insan gücünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. (Eskicumalı, 2003).

Eğitim ve üretimi esas alan bir anlayışla ortaya çıkan yeni eğitim sistemi, %81 'i çiftçi, erkek nüfusunun %76,7 'si, kadın nüfusunun %91,8' inin okuma yazma bilmediği bir toplumda ekonomik kalkınmayı hedeflemektedir (Aydın, 2007).

Köy Enstitüleri Türk Eğitim tarihi için önemli bir yer teşkil etmektedir. Kalkınmanın köyden başlaması gerektiğini düşünen aydınların başlatmış olduğu proje kısa sürede önemli aşamalar kaydetmiştir. Öğretmeniz köylerin sorunlarına çözüm aranmış, köylerden yetişmiş aydın kişiliklerle köylünün bilinçlendirilmesine çalışılmıştır.

Köy Enstitüleri kuruluş yıllarında nüfusun %76.5'i köylerde yaşarken, toplam ülke nüfusunun %85 'i okuma yazma bilmiyordu. Bununla

* *Erköklü Ortaokulu, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, e-posta: nbht01ylmz@outlook.com*

* *Balıkesir Üniversitesi, Öğretim Görevlisi, e-posta: okankocbby@gmail.com*

birlikte nüfusun eğitim ihtiyacını karşılayacak okul sayısı ise çok azdı. Bir diğer olumsuz durum ise okullardaki öğretmen sayısının yetersizliği idi. Köylerde görevlendirilen öğretmenler köye alışma ve burada uzun süreli kalma konusunda çekincelere sahiptir. Köylerde tek sorun okuma- yazma değil, bulaşıcı hastalıklar ve üretimin ilkel yollarla yapılıyor olması da önemli bir sorun oluşturmaktaydı (Tonguç, 1946).

Köy Enstitülerinin kuruluş aşamasında ilk adım İsmail Hakkı Tonguç'un 3 Ağustos 1935 tarihinde İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'ne atanması ile başlamıştır. Dönemin Milli eğitim Bakanları, Saffet Arıkan ve Hasan Ali Yücel yapılan çalışmaları yakından takip ederek, desteklemiştir.

İsmail Hakkı Tonguç, köyler ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaları ve verileri değerlendirmiş, ve 20 yılı kapsayan bir plan örneği hazırlamıştır. Hazırlanan bu plan kapsamında 1954 tarihine kadar öğretmenin, ziraatçının ve sağlıkçının gitmediği köy kalmayacaktır. Ama asıl problem açılması düşünülen köy enstitülerine okuma yazma bilen köy çocuğu ve öğrenci bulmaktır (Türkoğlu, 2000).

1936 yılına gelindiğinde Eskişehir'in Çifteler Köyü'nde askerliğini bitirmiş gençlerden "eğitmen" ve "geçici öğretmen"lerden yetiştirilmiştir. Dört aylık süreyi kapsayan kursu tamamlayan eğitimciler, Ankara'nın köylerinde görevlerine başlamıştır. Kısa sürede ilgili kurslar yurt genelinde yaygınlaşmıştır. Daha verimli olmaları için kendi köylerine gönderilen eğitimcilerin, topladıkları çocukları okutmak, mezun etmek, mezunların yerine yeni öğrenciler almak, sağlık ve tarımda köylüye yardımcı olmak, okuma-yazma bilmeyen vatandaşlara akşam okullarında okuma-yazma öğretmek, hesap ve yurttaşlık öğretmekle sorumlu tutulmuşlardır (Aysal, 2005).

Bu ilk uygulamaların sonucu olumlu olunca, 11.06.1937'de çıkartılan "Köy Eğitimcileri Kanunu" ile eğitimciye kanuni bir çerçeve kazandırılmış olundu. Çıkartılan yasadaki hareketle Kızılçullu (İzmir), Çifteler (Eskişehir) ve Karaağaç (Edirne) de de eğitimciler kursları açılmış ve sonraki yıl bunlara yeni kurslar ilave edilmiştir. Fakat zamanla köylerde ilköğretim düzeyinde bir eğitimin eğitimciler kursları ile devam edemeyeceği düşünüldüğünden 3704 sayılı kanun ile "Köy Öğretmen Okulları"nın açılması düşünülmüştür (Turan, 1999).

Temmuz 1939 Birinci Eğitim Toplantısında köylüye sadece okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeterli olamayacağı, bu kurumların eğittiği öğretmenlerin birçok özelliğe sahip olarak yetiştirilmesi gerektiği düşünüldükten sonra, açılacak yeni eğitim kurumlarına "Köy Enstitüsü" adının verilmesi kararlaştırılmıştır (Tonguç, 1946).

Bunun sonucu olarak 17.04.1940 yılında Köy Enstitüleri 3803 sayılı kanun ile açılmıştır. Bu kurumlar Köy Eğitim Sistemi'nin ortaöğretim kısmını oluşturmuşlardır. 1946 yılına kadar 20 yerde enstitü açılmış, sonrasında ise bu sayı 21'e çıkartılmıştır (Toprak, 2008).

Köy Enstitüleri'nin Eğitim Öğretim Anlayışı

Köy Enstitüleri'nde öğrenci merkezli bir anlayışın yer aldığını söylemek mümkündür. Bireysel etkinlikler ön planda tutulurken, yardımlaşma ve grup çalışmaları da eğitimin vaz geçilmez bir özelliğidir. Öğrenciler bireysel yeteneklerine göre desteklenmiş, yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Teori ile pratiğin birlikteliği esas alınarak, öğrencinin eğitim sürecinde aktif rol alması sağlanmıştır.

Öğrenciler genel kültür derslerinin yanında edebiyat, müzik, resim ve spor gibi etkinlikler ile de donatılmıştır. Her öğrencinin bir tane müzik aleti çalması zorunlu tutulmuştur. Bunun yanı sıra öğrenciler her güne jimnastik ya da halk oyunları ile başlaması sağlanmıştır (Ersil, 2007).

Enstitülerde yalnız temel dersler değil, bu temel derslerin yanı sıra hayata dair ne varsa bütün konular işleniyordu. Öğrenciler bir taraftan dünya klasiklerini okuyup, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya ile bütünleşirken, bir taraftan da tarih eğitimi, tarım, el işi, yurttaşlık dersleri alıyorlardı. Yani enstitülerde teorik ve pratik eğitim birlikte alınıyordu. Köy enstitülerinde uygulanan bu modelin günümüzde uygulanan probleme dayalı öğrenme modeline benzediği de söylenebilir (Kartal, 2008).

Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri şöyle maddeleştirilebilir (Gökçe, 2010)

1. Programlarında ezbere yer verilmemiş gerçek hayatla ilişkili olacak şekilde hazırlanmıştır.
2. Öğretim iş temeline yapılmış.
3. Okur- yazarlık üzerinde durulmuş.
4. Öğrencilere demokratik davranışlarını geliştirme fırsatları verilmiştir.
5. Öğretim etkinliklerinin özünde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye çok önem verilmiştir.

Köy Enstitüleri'nin Sosyal ve Kültüre Hayata Katkıları

Köy enstitüleri modelinin temel mantığı kişinin kendi özelliklerinin farkına varabilmesini sağlamasıdır. Günümüz fen okuryazar bireylerinde görmek istediğimiz düşünen, anlayan, sorgulayan ve üreten kişiler olmalarını sağlamaktır. Enstitüde okuyan öğrenciler ve çalışanlar öz denetime sahip insanlardı. Herhangi bir aksaklık ya da problem durumunda bunu düzgünce tartışıp sonuca gidebilen insanlardı. Bu bile başlı başına

öğrencilerin demokratik tutum kazanmış olduklarını göstermesi bakımından çok önemlidir (Gökçe, 2010).

19.06.1942 tarih ve 4274 sayılı kanunla bu okulları bitiren öğretmenlerin okul ve kurslarla ilgili görevlerinin yanında köy halkını yetiştirmekle yani köydeki yetişkinlerin yetiştirilmeleri, köylülerin duvarcılık, demircilik, hayvancılık, konservecilik, şarapçılık, bahçecilik gibi konularda köylüyü yetiştirecekleri belirtilmiştir (Akyüz, 1989, s. 437). Köy Enstitüsü öğretmenlerinin sorumlulukları 1942 yılında çıkarılan “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu’nu ile belirlenmiş ve ”okul ve kurslarla ilgili işler” , “köy halkını yetiştirmekle ilgili işler” olarak ikiye ayrılmıştır.

1943 tarihindeki Köy Enstitüleri programında, kültür ve meslek bilgisi derslerinin yanında köyün kalkınmasına katkıda bulunacak köylünün bilimsel esaslara uygun tarımsal faaliyette bulunması için ziraat ve teknik dersler okutulmuştur. Bir diğer dikkat çekici ders ise zirai işletmeler ekonomisi ve kooperatifçilik gibi köylünün üretim dallarında örgütlenmesi ve kooperatifçilik gibi çağdaş bir kalkınma anlayışının öğretmen adaylarına kazandırılmasıdır (Kartal, 2008).

Enstitülerde yetişmekte olan öğretmenler, eğitim yoluyla sağlık önlemleri alma ve ilk yardım hizmetleri gibi bazı temel konuları öğrenmişlerdir. Özellikle köylerin sağlık sorunlarının çözülmesi için buraların yerel koşullarına göre eğitilmiş sağlık elemanlarının yetiştirilmesinin gerekli olduğu görülmüştür. Köylere eğitim, kültür, tarım, inşaat gibi alanlarla birlikte yeterli sağlık hizmetlerinin ulaştırılması, ülkenin bütünüyle kalkınması için de büyük önem taşımaktaydı (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004).

Köy Enstitülerinin köyden alıp yetiştirdiği ve köylere gönderdiği eğitimcilerle önemli bir eğitim atılımı başlatılmış, bununla birlikte köy edebiyatı denilen bereketli bir çığır açılmıştır. Bu dönem yazarları ile roman, o dönemde ülkenin ağırlıklı nüfusunu oluşturan köylülüğe yönelmiştir. Bu eğitim atılımı ile birlikte edebiyatın halkın gerçeğiyle buluştuğunu ve taşrada okuma alışkanlığı oluşmaya başlanmıştır.

Köy Enstitüleri ile getirilen eğitim politikası kadın ile erkek arasında var olan cinsiyete dayalı eşitsizliği azaltıyordu. Yalnız köylü erkekler değil, köy kızları ve kadınları da toplumun gereksinimleri ve kendi beklentileri doğrultusunda çağdaş alışkanlıklar, beceriler kazanacaktı. Yeni açılacak kurumlara yeterince kız öğrenci alınarak, eğitim tarihinde ilk kez köy kızları ve erkekleri devlet eliyle ileri öğrenim olanağına kavuşuyordu.

Köy Enstitüleri kısa sürede yetiştirdiği öğretmenler sayesinde toplumda demokrasi bilincinin oturmasında büyük katkıda bulunmuşlardır. Nitekim, Köy Enstitüleri eğitimini almış olan köy öğretmenleri önce Köy Öğretmen derneklerini kurdular. Bu dernekler bir federasyonda birleşerek sendikalaştı, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kuruldu. Bunları kuranların, yönetenlerin, yönlendirenlerin çoğu Köy Enstitüleri çıkışlı öğretmenlerdi. 1960-1970 yılları arasında bu kuruluşlar en etkin sivil toplum örgütü konumuna geldi (Tonguç, 2004).

Enstitülerde uygulanacak eğitim ve öğretim çalışmaları için tasarlanan öğrenme ortamı okulu kuşatan yakın çevreden başlayarak yakın köylere ve bölgelere kadar uzanan doğal, toplumsal ve kültürel bir inceleme ve araştırma alanını kapsamaktadır. Öğrencilerin köyden geldiklerine ve tekrar köye dönerek oralarda hizmet edecekleri hususuna dikkat edilmesi ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde bu durumun göz önünde tutulması vurgulanmıştır. Öğrencilere kendi köylerinin ve yörelerinin kültür değerlerini tanımaları, incelemeleri, korumaları ve geliştirmeleri için Türkçe, tarih, coğrafya, müzik ve beden eğitimi dersleri aracılığıyla çok zengin fırsatlar sağlanmıştır (Oğuzkan, 2007).

Köy enstitülerinde sanatın her alanında dersler verilmiş, dersler resim –iş, müzik, tiyatro, halk oyunları, el işleri, el sanatlarını kapsıyordu. Öğrencilere bireysel yaklaşım sisteminin kullanıldığı eğitim metodu uygulanmış, bu metot her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda sanat eğitimi verilmesi amaçlanmış, her öğrencinin yeteneklerine göre gelişimi hedeflemiştir. (Ülkü, 2008, s. 37).

Köy Enstitülerinde Sosyal Bilgiler Öğretimi

Eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ve bu sorunları gidermeye yönelik olarak hazırlanan eğitim programları, Cumhuriyet’ten günümüze kadar gerek bilimsel, gerekse politik birçok tartışmanın yaşandığı bir konu olarak güncelliğini korumuştur. Özellikle politik çıkışlarla, eğitimde Köy Enstitüleri gibi olumlu modeller kesintiye uğratılsa da bilim ve teknolojinin gelişimi ve özellikle de psikoloji ve eğitim biliminin bulguları program geliştirme çalışmalarında da belirli bir evrime yol açmıştır.

1924 programında özel ve genel amaçlara yer verilmeyip, yalnızca dersler ve konular belirlenirken 1926 programında tek bir genel amaca yer verilmiştir. İlkokulun amacı “genç neslin intibakını sağlayarak iyi vatandaşlar yetiştirmek” olmuştur. 1926 programında ayrıca her dersin özel amaçları belirlenmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1930 yılında hazırlanan ara program olarak kabul edilen programdaki Tarih derslerinde, Türk milletinin mazisi hakkında milli şuur uyandırmak ve bugünkü

medeniyetin uzun bir mazisi olduğunu anlatmak amaçlanırken, Coğrafya derslerinde de çocuklara büyüdükları vatani tanıtmak ve sevdirmek, Yurt Bilgisi dersinde ise gençlerin bulundukları vatan ve millete intibak edecek vatandaşı yetiştirmek olduğu açıklanmıştır (Maarif Vekâleti, 1930).

1926 ve 1936 ilkokul programında, öğrenme süreci ve değerlendirme ögesi yer almamasına karşın Coğrafya dersinde öğretim vasıtaları başlığı altında harita inceleme, harita yaptırma, kum üzerinde planlar oluşturma, Coğrafya derslerini pratik olarak vermek için kır gezintileri, pazaryeri incelemeleri yapılması ve farklı illere giden öğrencilerin anılarının anlatılarak işlenmesi önerilmektedir (Kültür Bakanlığı, 1936).

1926 Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrenme-öğretme sürecine yer verilmemiş daha çok amaçlar ve konular üzerinde durulmuştur. 1924 programında, öğretim yöntemleriyle ilgili olarak hazırlanan talimatnamede "İlkokul öğretmenleri, çocukların görüp işittikleri şeyleri olduğundan farklı algıladıklarını bilerek bu durumu oyunla somutlaştırmaları ve konuların öğrenilmesinde uygulamaya yer verilmesi gerektiği" belirtilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1936 programında, öğretme-öğrenme süreci ayrı bir bölüm olarak yer almamasına karşın çevreye geziler yapılması, hayatla okulun bütünleştirilmesi için toplumsal sorunların okula getirilmesi ve konuların öğrencilerde daha iyi anlaşılması için canlandırmalar yapılması önerilmiştir. Öğretme-öğrenme süreci açısından 1948 programında öne çıkan noktalar daha çok öğrencilerin derse ilgisinin çekilmesi, haritalar geliştirme, planlamanın öğrenci ile birlikte yapılması, yurt içinde farklı geziler yapılması ve öğrenciler tarafından örnek modeller oluşturulmasının önerilmesi öğretmen merkezli bir öğretim sürecini öngören bir program için önemli sayılabilecek noktalar olarak görülebilir.

1948 programında ilkokulun amaçları, çocuklara milli kültürü aşlamak olarak verilmiştir. Okuldaki her derse milli ereklere ulaştıracak bir vasıta olarak bakılması gerektiği, Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Türkçe, Coğrafya gibi derslerin Türk yurdu ve milli meseleler üzerinde durarak öğrencilere Yurt ve ulusa bağlılık ve hizmet aşkı aşılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1948). Bu yönüyle 1948 programının amaçları, 1936 programıyla oldukça benzerlik göstermektedir.

1948 programında köy ve şehir farkı kaldırılmış amaçlar daha ayrıntılı olarak verilmiştir. Milli Eğitimin amaçları: "Toplumsal, Kişisel İnsanlık Münasebetleri ve Ekonomik Hayat " başlıkları altında toplanmıştır. 1948 programı daha önceki programlardan farklı olarak amaçlar, içerik,

eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından ele alınmıştır (Arslan, 2000; Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

Cumhuriyet'ten günümüze Sosyal Bilgiler Programı 1924, 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında; tarih şeridi, levha, harita, tarihsel kanıtlar, gazete dergi, kartpostal, ansiklopedi, broşürler, tarihi tablolar, filmler, kum havuzu, atlaslar, yerküre, grafikler, coğrafya defterleri, seyahat kitapları, resimler, koleksiyonlar gibi araçların kullanılması önerilmiştir. 1968 programında, Sosyal Bilgiler ders araçları ayrı başlık altında belirtilmiştir. Bu bölümde, diğer programlardan farklı olarak en ilgi çeken araçlar, güneş sistemi modeli, pusula, termometre, yağmur ölçüsü, rüzgâr fırlatıcı ve oku, hava gözlem aletleri gibi araçlardır (MEB, 1968).

Günümüz Öğretim Programının Köy Enstitüleri Öğretim Programı ile Karşılaştırılması

1. Bulgu

Öğrencileri, kuvvetli, refahlı, hür ve müstakil Türkiye ülküsüne ve bunun icaplarına ön planda yer veren memleket işlerine istekle katılan münevver yurttaşlar olarak yetiştirmek. (K.E.M)

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri. (S.B.Ö.P)

Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır. (S.B.Ö.P)

Yukarıda alt alta olan her iki ifade de milli bilinç, vatandaş olmanın sorumluluğu memleketini sevmenin önemi vurgulanmıştır. Özgürlük ise, Köy Enstitüleri Müfredatındaki Sosyal Bilgiler Programının amaçlarında daha çok yurt bağımsızlığı üzerinde temellendirilirken günümüz Sosyal Bilgiler Programının Özel amaçlarında ise birey özgürlüğü olarak vurgulanmıştır.

2. Bulgu

Demokrasiyi kavratmak (K.E.M)

İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri (S.B.Ö.P)

Her iki ifadenin de ortak paydası demokrasidir. Yalnız günümüz Sosyal Bilgiler Programının Özel Amaçlarında bu kavram insan hakları, ulusal egemenlik, laiklik ve cumhuriyet kavramları ile çerçevelendirilip bu kavramın tarihsel bir bakış açısıyla öğrencilerin değerlendirmesi istenmiştir.

3.Bulgu

Sosyal Bilgilerle ilgili yazıları anlayışla ve alaka ile okuma sosyal olaylara nüfuz etme, tenkidli düşünme kabiliyetlerini geliştirmek (K.E.M)

Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri (S.B.Ö.P)

Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları (S.B.Ö.P)

İfadeler arasındaki ortak nokta öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi üzerinden toplumsal olayların farkında olmalarını sağlamak ve derse katılım gösterirken olayların çözümüne eleştirel düşünme yöntemiyle katkı sağlamaları amaçlanmıştır.

4.Bulgu

Servet kaynaklarını korumayı öğretmek (K.E.M)

Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramaları (S.B.Ö.P)

Her iki ifadenin ortak noktası ekonomidir fakat Köy Enstitüleri Müfredatındaki Sosyal Bilgiler Öğretim programının amacında servet kaynakları üzerinden milli ekonomi vurgulanıp korunması esas gösterilirken, günümüz Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Özel Amaçlarında ekonomiye daha kavramsal yaklaşıp diğer müfredattaki gibi milli ekonominin önemi vurgulanmıştır.

Günümüz Sosyal Bilgiler Dersi Özel Amaçlarında değinilen bilim teknolojinin gelişme süreci, doğal kaynakların sınırlılığı, gibi konuların Köy Enstitülerindeki Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Amaçlarında yer almamasının nedeni ise dönemin şartları, sanayileşememiş bir toplum yapısının hâkim olmasına bağlanabilir.

Köy Enstitüleri Ders Programı ile Günümüz Ders Programında Sosyal Bilgiler Dersinin Saatlerinin Karşılaştırılması

1943-1947 yılları arasında Sosyal Bilgilerin bileşenleri olan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri ayrı ayrı farklı saatlerde okutulmuştur. 1943 ve 1947 yılları arasında Köy Enstitüleri Haftalık Ders Programında Tarih dersi 1 ve 2. sınıfta ikişer saat iken 3 ve 4. sınıfta birer saat olarak belirlenmiştir. Coğrafya dersi 1943 Köy Enstitüleri ders programında 1 ve 2. sınıflarda ikişer saat 3 ve 4. sınıfta ise birer saat olarak belirlenmiştir. 1943 yılı ders programında 5. sınıflara Coğrafya dersi eklenmezken Yurttaşlık Bilgisi dersi ise sadece 1943 ve 1947 yıllarındaki ders programlarında 2. ve 3. sınıflarda birer saat olarak belirlenmiştir. 1953'te Köy Enstitüleri öğretim programında Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi ve Tarih derslerinin ortak hedef

doğrultusunda olduğu ileri sürülerek, Sosyal Bilgiler alanı başlığı altında birleştirilmiştir (Akdoğan, 2016: s. 108-109).

1953 Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Ortak Ders Dağılım çizelgesinde Sosyal Bilgiler, Tarih-Coğrafya-Yurttaşlık Bilgisi olarak 1, 2 ve 3. sınıflarda dörder saat okutulmuş, 6 dersliğe sahip okullarda Tarih ayrı bir ders olarak 4 ve 5. Sınıfta ikişer 6. Sınıfta ise 1.5 saat olarak belirlenmiştir. Coğrafya ise 4 ve 5. Sınıfta birer saat 6.sınıfta ise 1.5 saat olarak belirlenmiştir (Akdoğan, 2016: s. 112).

Günümüz İlköğretim Kurumları Ortaokul ders programında ise Sosyal Bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda 3'er saat; Yurttaşlık Bilgisi ise İnsan Hakları ve Demokrasi dersi olarak 4. sınıfta 2 saat olarak belirlenmiştir. Ders saatlerini karşılaştırdığımızda ise günümüz programında İnsan Hakları ve Demokrasi dersiyle beraber toplam Sosyal Bilgiler Ders saati 14 saati bulmaktadır. 1943 Köy Enstitüleri Kültür Dersleri Ders Saati programında ise ayrı ayrı gösterilen Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi toplamda Sosyal Bilgilere haftalık ayrılan ders saati 15 saat; 1947'de 16 saat iken 1953 Köy Enstitüleri haftalık ders programında 21 saat olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler gibi temelinde milli tarih, milli bilinç, yurttaş olma gibi kavramlar içeren bu dersin 1953 yıllarında ders saatlerinde ciddi bir artış görülmüştür. Bu durum 1950'lerde dünyada her devletin kendi ideolojisini yayma yarışında olması Türkiye de kendi vatandaş profilini oluştururken ve ideolojisini yayarken Sosyal Bilgiler dersinden yararlanmıştır. Günümüz Sosyal Bilgiler ders saati öğrencilerin uygulama yapabilmesi için yetersizdir. Verilen ders saati sayısı yalnızca dersin teorik kısmını karşılamaya yetmektedir. Oysaki Köy Enstitüleri Ders Programında Tarih ve Yurttaşlık bilgisi dersleri teorik ve uygulama olarak iki aşamada öğretilmiştir. Öğrenciler teori kısmını derslerde edinip uygulama kısmında köy dosyası oluşturma, yurt gezileri ve enstitü etkinlikleri gibi çalışmalar yapmışlardır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yapısının Değerlendirilmesi

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği öğrenmeyi organize eden disiplinler arası yapıdır. Sosyal Bilgiler Dersi programının toplam 7 öğrenme alanı bulunmaktadır. Ders kitapları ünitelerin çerçeveleri bu öğrenme alanları temel alınarak düzenlenmiştir. Ünitelerin konuları öğrenme alanlarının çerçevesinde her sınıf seviyesine göre farklılaşmıştır(S.B.D.Ö.P. s. 11).

Öğrenme ALANLARI

1.Birey ve Toplum: Temel olarak ben ve biz olma süreçleri sosyal bilimlerden psikoloji sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanarak disiplinler arası bir yaklaşımda benimsenmiştir. (S.B.D.Ö.P. s. 11)

2. Kültür ve Miras: Temelde tarih odaklı bir öğrenme alanıdır kültür ve kültürel miras ön plana çıkmaktadır. Amaç öğrencilerin kültürel öğeleri, bir toplumu diğer toplumdaki ayıran özelliklerini kavramasını sağlamak. Dünya kültür mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağlamaktır. (S.B.D.Ö.P. s. 11)

3.İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Temelde coğrafya odaklı olan bir öğrenme alanıdır. İnsanların çevresi ile etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden sonuçlarını anlamak geleceğe yönelik bireysel ve toplumsal bakış açısı kazandırmak. Bu öğrenme alanında harita okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, ve mekân algılama becerisi kazandırılması hedeflenmiştir. (S.B.D.Ö.P. s. 11)

4.Bilim, Teknoloji ve Toplum: Bu öğrenme alanında öğrencilerden yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan teknolojinin günlük yaşam ile ilişkisi doğaya verdiği zararlar çerçevesinde de değerlendirilmesini dikkate alır. (S.B.D.Ö.P. s. 11)

5.Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Bu öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak, yaşadığı yerin ekonomik yaşantısını diğerleri ile karşılaştırmak farklılıkları ortaya koymak daha iyi olması çaba göstermelerini beklemektedir. Bu öğrenme alanında üretim, dağıtım, ve tüketim kavramları önemlidir. Ve meslekleri tanımaya ilgi duyduğu mesleğin özelliklerini öğrenmesi hedeflenmiştir. (S.B.D.Ö.P. s. 11)

6.Etkin Vatandaşlık: Bu öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettikleri ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştiklerini bilmesi önemlidir. (S.B.D.Ö.P. s. 12)

7.Küresel Bağlantılar: Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta

hareket halindedir. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan işbirliği yaparken diğer taraftan rekabet halindedir. Bu öğrenme alanında amaç öğrencilerin bu ilişkileri kavrama değerlendirme konusunda bilinçli olmaları, gelişen dünyanın gündemini takip eden çözüm üretebilen sorumlu etkin Türk Vatandaşları olmalarını sağlamaktır. (S.B.D.Ö.P. s. 12)

Yorum: Öğrenme alanlarında hedeflenenler yani kazanımlar ünitelere başlıklar halinde yansıtılmıştır. Konular, her sınıf seviyesinde farklılaşmaktadır. Örneğin 4. sınıfta birey ve toplum öğrenme alanında kişisel kimlik, bireysel ilgi, bireysel farklılıklara saygı gibi kazanımlar ön plandadır. Bu durum 5. sınıfta çocuk olarak haklarının farkında olması, haklarının ihlal edildiği durumları kavraması, etkin vatandaş olarak yakın çevresinden yola çıkması, katıldığı gruplardaki sosyal rolü ve sorumlulukları kavraması hedeflenmiştir. 6. sınıfta ise sosyal rollerin zaman içindeki değişimi, tarihi bağlar, toplumsal birliktelik, sosyal dayanışma, bir soruna getirilen çözümlerin hak ve özgürlük temelinde olmasını kazandırma amaçlanır. 7. sınıfta ise birey ve toplum öğrenme alanına iletişim konusu girer bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanması medyanın sosyal değişimdeki rolünü kavraması, iletişim araçlarını kullanırken hak ve sorumluluklarının bilincinde olması hedeflenmiştir.

Köy enstitülerinin programı ile sosyal bilgiler programı yapısı arasındaki en benzer nokta Sosyal bilgiler öğrenme alanlarında hedeflenen kazanımların öğrencinin yaşantısında bir rolü olması üzerinedir. İki programda da hedef etkin çağdaş yurttaşlar yetiştirmek ve öğrencinin sorunlara çözüm bulma kabiliyeti göstermesini sağlamaktır. Fakat Köy Enstitülerinde hedeflenenler okul ve köyün bir laboratuvar gibi kullanılmasıyla daha kalıcı bir öğrenme sağlamıştır. Programın yapısı tatil zamanlarını bile kaplamış öğrenciler nöbetleşe 45 günlük tatillerinde kendi köyleri ile ilgili araştırmalar yapıp köy dosyası hazırlamışlardır. Köy enstitüleri programında özellikle kültürel derslerde kültürel düzey oluşturma çabasına girilmiş, bu anlamda serbest okuma saatlerinde dünya klasiklerine yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Programının yapısında ve ders kitaplarında öğrencilere kültürel faaliyet olarak konu ile ilgili film ve kitap önerileri sunulmuştur. Her iki programda da yakından uzağa ilişkisine değinilmiştir. Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında hedeflenen önce kendi çevresinden yola çıkması önerisine sıkça yer verilmiştir. Köy enstitülerinde ise okulun kurulmasında, köyün kalkınmasında öğrenci öğretmen ilişki içerisinde olmuştur. Yakın çevreyi tanıma ve sorunları çözme süreci içinde bilgiyi ezberlenilmesi değil bunu kullanarak bir yaşam şekli haline getirilmesi önemsenmiştir. Sosyal Bilgiler Programının yapısı öğrenme alanları ve kazanımları toplumsal hayata büyük katkılar sağlayacak potansiyeldedir

fakat sahada ne kadar fazla uygulama alanı bulursa o kadar etkili olma şansı bulacaktır.

Köy Enstitüleri Ders Programı ile Günümüz Ders Programında Sosyal Bilgiler Dersinin Saatlerinin Karşılaştırılması

1 Bulgu

Kaplan M.(2003)Yurttaşlık bilgisi toplum yaşayışını ve ilişkilerini içeren, irdeleyen bir ders olduğuna göre önce yaşadığımız yakın çevre üzerinde durulur, kendi görev ve sorumluluklarımız belirlenirdi. Önce toplumun en küçük yaşama birimi olan köylerden ve köylülerden başlanırdı. Büyük kentlere, başkente, hükümet yönetimine ulaşıldı. Devlet ve halk olarak karşılıklı güvenceler, görevler sorumluluklar ayrı ayrı açıklanırdı. Enstitülerde halk toplumuna dayanan demokratik bir disiplin vardı. Köyler, bucaklar, kentler yasalarla muhtarlık, belediye gibi halk yönetimiyle, Bucak Müdürlüğü, İlçe Kaymakamlığı ve İl Valiliği gibi hükümet birimleri ile sınırlandırılmıştı. Herkesin görevi özel yasa ve yönetmeliklerle belirlenmişti. Bunlar, uygulanarak öğrenilirdi ifadelerine yer vermiştir.(s.143)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğrenme alanının yaşadığım yerin yönetimi konusundaki araştırılım paylaşalım etkinliğinde yaşadığımız yerde bulunan il ve ilçe müdürlüklerinden birini seçiniz. İmkancınız dahilinde buraya giderek yetkili kişilerle müdürlüğün görevi ve çalışmaları hakkında bir araştırma veya röportaj yapınız.(5. SBDK)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğrenme alanının yaşadığımız yerin yönetimi konusunda ki belediye yetkililerine sokakta yaşamak zorunda kalan kişilerin kış mevsiminde barınma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir hizmetiniz var mı? Sorusunu sorunuz. Böyle bir hizmetleri varsa sokakta kalan kişileri barınma mekanına yönlendirmek için neler yapılması gerektiğini öğreniniz. Sınıfta arkadaşınızla paylaşınız. Eğer belediyenizin böyle bir hizmeti yoksa dilekçe vererek böyle bir hizmet talep ediniz.(5. SBDK)

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Çevrenizde bulunan resmi kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri hakkında çeşitli kaynaklardan araştırma yapınız. Araştırma sonucu seçeceğiniz bir resmi kurum ve bir sivil toplum kuruluşu hakkında elde ettiğiniz bilgilerle bir poster çalışması yapınız. Yaptığınız çalışmayı sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.(5. SBDK)

Yorum: Köy Enstitüleri uygulamasında temel esas öğrencilerin yakın çevresinden yola çıkması ve yönetim birimleri ile ilgili araştırmalar yapıp demokrasi çerçevesinde öğrenmesidir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında

yer alan etkinliklerde öğrencinin önce kendi yaşadığı çevresinde bulunan yönetim birimleri ve sivil toplum kuruluşlarından yola çıkması önerilmiş burada yakından uzağa ilkesi ile hareket edilmiştir. Ayrıca öğrencilere Köy Enstitülerinin yurttaşlık dersinin uygulamasında olduğu gibi kanunlar ve yasalar hakkında araştırma yapıp öğrenmesi hedeflenmiştir. Öğrenciler yönetim birimlerini tanıırken topluma olan sorumluluklarını algılayıp yönetim birimlerinin sadece faydalarını değil sorumluluklarını da bilip ve bu resmi kurumlardan bir ihtiyacını nasıl talep edeceğini de öğrenmektedir.

2.Bulgu

7.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının Vakıf Demek Medeniyet Demek konusunda öğrencilere etkinlikler verilmiş. Bu etkinliklerden birisi de öğrencinin aktifleştirilmeye çalışıldığı “sıra sizde” etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrenciye toplumsal bir sorun belirlemesi yani çevresini gözlemleyip, algılayıp toplumda beliren bir sorunu çözmek için neler yapabileceğini düşünmesi istenmiştir. Bu soruna bir vakıf veya dernek kurucusu gibi yaklaşp faaliyetler belirlemesini sloganlar bulmasını ders kitabının sıra sizde etkinliği kısmına yazmasını istemiştir.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanında “Birlikte Daha Güçlüyüz” konusunda sıra sizde etkinliğinde yaşadığımız çevrede gördüğümüz toplumsal bir ihtiyaç belirleyiniz. Bu ihtiyaca yönelik bir sivil toplum kuruluşunun adını amacını topluma katkılarını ve kuruluşunu desteklemek için neler yapılabileceğinizi yazınız denmiştir. Ayrıca çay toplayan kadınların resmine yer verilip “imece” kavramı tanıtılmıştır.

4.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının Çocuk hakları konusunda öğrencilere çocuk olarak haklarınız konuyla ilgili bilgi verilir. Etkinlik kısmında ise çocuk olarak haklarınız neler ve bu hakların sizin ya da bir başka çocuğun haklarının ihlal edildiği durumlara örnekler yazınız denmiş, dünyada çocuk haklarının ihlal edildiği olaylara örnek sunmaları istenmiş ve hakların ihlal edildiği durumlarda neler yapılabileceği ile ilgili fikir üretmeleri istenmiştir.

Köy enstitülerinde öğretilen her ders uygulama alanı bulmuş derslerde öğretilen konuların uygulanmasının gerek ilgili dersin laboratuvar ortamında gerekse günlük yaşamda gösterilmesi ve bu değerler nasıl verildiği konusunda bilgi vermektedir. (s. 160)

Enstitüler sadece bilgi öğreten değil aynı zamanda bilinçli vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Enstitü içindeki faaliyetler dışında enstitüler arası enstitülerin bulundukları bölgede yer alan yakın köylerle olan ilişkileri de “imece” kültürünün oldukça etkin şekilde yaşatıldığının göstergesidir. (s. 161)

Yorum: Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının etkinlik kısımlarında özellikle hak ve sorumluluklar içeren konuların öğretiminde öğrencinin gözlem yapıp değerlendirme yapması sınıf içinde ders kitabını bir materyal olarak kullanıp yaratıcı fikirlerinin ortaya atılması istenmiştir. Köy Enstitülerinde ise öğrenci sınıf dışına ders esnasında çıkabilme imkânına kavuşmuş sorumluluk ve imece kültürü derslere ve konulara indirgenerek verilmiştir. Ayrıca enstitülerde öğrenciler hak ve sorumluluklarının bilicinde olup fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam bulmuşlardır. Günümüz Sosyal Bilgiler Ders kitaplarında ise etkinliklerde bu uygulamalardaki bakış açısını görmekteyiz.

3.Bulgu

7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabının Kültür miras öğrenme alanındaki Osmanlıdan Kalan Mirasımız konusunda hazırlık çalışmalarına çevrenizdeki tarihi eserler size göre hangi amaçla yapılmış olabilir sorusuyla giriş yapılmış. Mimari eserlere ait fotoğraflara kültürel öğelere ait resimlere yer verilmiş ve öğrencilerden görselleri yorumlaması istenmiştir.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Kültür ve Miras öğrenme alanında Anadolu’nun Yurt Olmasında Miryokefalon Savaşı konusunda tarih şeridinde yer verilmiştir. XI ve XII yüzyılları arasında Türkler tarafından yapılan tarihi eserlerinin fotoğraflarına yer verilmiştir.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Kültür ve Miras Öğrenme alanının Destan ve Yazıtlar İle Türkler adlı konusunda dünyanın en eski düğüm tekniği ile dokunmuş Pazırık Kurganının yer aldığı Rusya’daki Petersburg Hermitage Müzesini sanal ortamdan ziyaret edebilmeleri için web adresine yer verilmiştir. Ayrıca destanlar ile ilgili görsellere ve İlk Türk Devletleri haritasına yer verilmiştir. “Bunları biliyor muydunuz?” kısmında Türk kültürüne ait bilgiler verilmiştir.

Köy Enstitülerinde tarih dersi uygulamaları tarihi mekân gezileri, derslerde harita kullanımı, kaynak eserlerin incelenmesi, araştırma eserlerinin incelenmesi mahalli tarih yazımı, kaynak kişilerin dinlenmesi okullarda müze kurulması şeklindedir. (Akdoğan, 2016: s. 138)

Yorum: Köy enstitülerinde tarih öğretiminde öğrencilere yazılı ödevler, resimler modeller, yakın çevresindeki tarihi eserlerle ilgili yazılı görsel belge toplamaları kronolojiyi algılamaları için tarih defterlerinde olayları kronolojik bir doğrultuda sıralamaları ile ilgili etkinlikler müzeciliğin önemi kavratılmıştır. Sosyal Bilgiler Ders Kitabında da önce

yakın çevre tarihi vurgulanmış ve Türk tarihi konularında ise haritalar görseller hazırlık çalışmaları, araştırma etkinlikleri, sanal ortamdan müzaseergi adresleri, kitap ve film önerileri ile sunulmuştur. Köy Enstitülerinde kaynak taraması yaptırılıp zorunlu okunacak kitaplar belli bir düzen içerisinde belirlenirken Sosyal Bilgiler Ders kitabında ise tavsiye başlığı altında verilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Köy Enstitülerinde sosyal bilgiler öğretimi diğer kültür dersleri gibi öğrenciye bilgiyi işe çevirebilecekleri fırsatlar sunmuştur. Yaparak yaşayarak öğrenme ile ilgili kalıcı etkisi olan bu örneklerden yola çıkılarak ders kitaplarına sosyal bilgiler öğretimine daha farklı bakış açıları kazandırılmalıdır. Bugün sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birisi yoğun bilgi içerip yeterli uygulama alanı bulamamasıdır. Bir laboratuvar ortamının olamamasından kaynaklı coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi konularını içeren ders kitaplarında “sıra sizde, tavsiyem var, hazırlık çalışmaları kaynak taraması bilgiyi ölçen testlere ve yorum soruları” gibi teorik etkinliklere yer verilmiştir. Dersin işlenişinin kalıcı olması ve öğrencinin aktifleştirilmesi için okullar ister il ister köye bağlı olsun yerel yönetim aracılığı ile öğrencilere gezi araçları sağlanmalıdır. Bu araçlarla müzelere, doğal ortamlara gezi gözlem imkânları sağlanmalıdır. Okul bahçelerinin bir bölümünde coğrafya laboratuvarı gibi öğrenciyi ürün üretimine dahil edilmelidir. Üretimin imece kültürü ile yardımlaşarak öğrencilere nöbetleşe bir düzen ile üretilen ürünlerin satışıyla üretici rolü üstlenmesi sağlanmalıdır. Satışta elde edilen gelir ile okula araç gereç desteği yapılabilir. Coğrafya konularından birisi olan örneğin hava durumu ile ilgili, hava tahmini yapılabilecek araçlar konulabilir. Resmi kurumların tanıtılması konusunun yerinde öğretilmesi için bu kurumlara belli aralıklarla ziyaret etkinlikleri yapılabilir. Bu sayede öğrenci işleyişe şahit olur. Ders kitaplarında tavsiye edilen filmler ve kitaplar okullarda sosyal bilgiler etkinliği başlığı altında seçmeli bir ders olarak konulup zaman kısıtlaması aşılıp her sınıfta kitaplar okutulup filmler izletilebilir. Okulların çoğu fatih projesiyle bu etkinliklere uygun bir hale getirilmiştir. Öğrenci Sosyal Bilgiler Ders kitaplarının dışına çıkabileceği ek faaliyetleri bu seçmeli olarak konulabilecek ders saatinde işleyebilmelidir. Ders kitaplarında az bilgi bol etkinliklere yer verilmeli öğrenci bilgiyi sadece okuyup ezberleyen değil aynı zamanda araştıran edinen bir konuma gelmelidir. Öğrenciler yaşayan, alanında uzman bilim insanları, araştırmacılar ile teknolojik alt yapısı sağlanmış okullarda görüntülü iletişim ile temasa geçme imkanını yakalamalıdır. Bu öğrencinin bilgiye karşı merakını arttıracak bir uygulama olabilir. Ders kitaplarında harita çizimi yapabileceği alanlar olayların

kronolojisini çizebileceği etkinlik sayfalarına yer verilmelidir. Konu girişleri sloganlaştırılabilir öğrenciye ders kitaplarında yakın çevre ile ilgili inceleme etkinlikleri tasarlanıp bu bölümlere öğrenciler gözlemlerini yazabilir tarihi ve coğrafi bakış açısı ile çevresini tanıması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. (2018). Netbil Basım ve Yayıncılık: İstanbul.
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. (2018). Netbil Basım ve Yayıncılık: İstanbul.
- AKDOĞAN, E., M. (2016). Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- AKYÜZ, Y., (1989). Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1988'e. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 160.
- ARSLAN, B., (2006). Cumhuriyet dönemi eğitiminde köy öğretmenleri projesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi.
- ARSLAN, M., (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 146, 42-48.
- AYDIN, B. M., (2007). Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- AYKAÇ, N., (2011). Evaluation of the social studies programs implemented from the establishment of the Turkish republic in terms of elements of educational program. *Elementary Education Online*, 10(2), 406-420.
- AYSAL, N., (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* 35-36, Mayıs-Kasım, 267-282.
- Bakanlığı, T. K., (1936). İlkokul Programı, Devlet Basımevi.
- ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. ve KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ERSİL, G., (2007). Cumhuriyet devrimizin özgün eğitim kurumları köy enstitülerinde müzik eğitimi ve günümüze yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- ERSİL, G., (2007). Cumhuriyet devrimizin özgün eğitim kurumları köy enstitülerinde müzik eğitimi ve günümüze yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ESKİCUMALI, A., (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- GÖKÇE, Y., (2010). Köy enstitüleri ve fen eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- GÜVERCİN, C.H., AKSU, M., ARDA, B. (2004). Köy Enstitüleri ve sağlık eğitimi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 57 (2), 97-103.
- KAPLAN, M., (2003). KAPLAN, M., (2002). *Aydınlanma devrimi ve köy enstitüleri*. T.C. Kültür Bakanlığı: İzmir.
- KARTAL, S., (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy enstitüleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 23-26.
- MEB, (1948). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1968). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ŞAHİN, E., (2018). 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Anadol Yayıncılık: Ankara.
- TONGUÇ, E., (2004). Devrimcilik ve Köy Enstitüleri. 04 Nisan 2019 tarihinde http://koyenstituleri.de/uye/bin_pl/berichte.pl adresinden erişildi.
- TONGUÇ, İ. H., (1946). İlköğretim kavramı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- TOPRAK, G., (2008). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Türk eğitim sistemi ve Köy Enstitüleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- TURAN, Ş., (1999). Türk devrim tarihi, 4.kitap. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- TÜRKOĞLU, P., (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- TÜRKOĞLU, P., (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ÜLKÜ, C., (Haziran 2008). Sanat Eğitimi, Sanat ve Köy Enstitüleri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4/1, 37-45.
- VEKÂLETİ, M., (1930). İlk mektep müfredat programı. *İstanbul: Devlet Matbaası*.

GEZİCİ BAŞÖĞRETMENLİK ANLAYIŞINDAN KILAVUZ DENETİM YAKLAŞIMINA

*Mustafa Aydın BAŞAR **

Ceyda EKİCİ ♦

*S. Barış AYKURT **

Gökhan ÇALIŞKAN ‡

GİRİŞ

Köy Enstitüleri, cumhuriyetin ilanıyla birlikte modernleşme sürecine giren Türkiye'nin tarihinde, kırsalda başlayan ekonomik ve toplumsal bağlamda kalkınma vizyonuna sahip planlı bir eğitim anlayışının en etkin ve önemli öznelereidir. Uzun bir savaştan çıkmış ülkenin sahip olduğu koşullar göz önünde bulundurularak, köy enstitüleri hem eğitim seviyesini ve bilinci arttırmak hem de kırsaldan başlayarak ekonomik ve toplumsal düzlemde kalkınmayı sağlamak amacıyla planlanmıştır. Bu açıdan Cumhuriyet Aydınlanmasının ve demokrasinin eğitim alanındaki en özgün uygulamalarından olan Köy Enstitüleri, ülkenin içinde bulunduğu zorluklara en etkin çözümün ancak eğitim olacağının en büyük kanıtıdır (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018; Yıldız ve Akandere, 2017: 277).

Okulların adı enstitü konuldu çünkü bilgiyi üreten ve üreterek öğrenen bir eğitim anlayışı vardı. Bu açıdan Köy Enstitüleri eğitim ve öğretim etkinliklerinin temelinde üretim amaçlı eğitim, iş ve iş içinde öğretim yatmaktadır ki bu da öğrencilere yaşam boyu kendilerini geliştirme alışkanlığının kazanılmasına aracılık etmektedir. Bilginin kullanıldığı zaman anlamlı olacağı görüşü çıkış noktası olduğu için Köy Enstitülerinde "iş" kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Kartal, 2008: 25; Elmas ve

* Dr., Öğretim Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mbasar@comu.edu.tr

♦ Doktora öğrencisi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, EYD., e-posta: ceyda_ekici@hotmail.com

* Doktora öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, EYD., e-posta: ilk_sba@hotmail.com

‡ Doktora öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, EYD., e-posta: caliskngokhan@gmail.com

Altınışık, 2018: 403; Aydoğan, 2011: 466). Bu kapsamda Köy Enstitülerinde yetişecek öğrencilerin ağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları, üretken olmaları ve aynı zamanda kendi yeteneklerini keşfedebilen ve bu doğrultuda meslek seçimi yapabilen ve haklarını demokratik yollarla savunabilen bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır (Tonguç, 2004'ten. akt. Kartal, 2008). Köy Enstitüleri, öncelikle köylerde yaşanan bilgisizlikle mücadele etmek ve köylerin kültürel ve sosyo-ekonomik anlamda eğitim aracılığıyla gelişmesini sağlamak amacıyla kurulmuş olsa da zaman içinde çalışmalarıyla kuruluş amaçlarının çok üstünde bir başarı göstermiş ve kırsal alanda yaşayanların sorunlarını ortaya koyan ilerici bir kuşağın yetişmesini sağlamıştır (Aysal, 2005). İkinci Dünya Savaşının zor koşullarında nüfusun %80'i köylerde yaşayan Türk ulusu için köy enstitülerinin, Atatürk aydınlanması köyün ve köylünün topluca kalkınması açısından atılmış çok ileri bir adım olduğu düşünülmektedir (Elmas ve Altınışık, 2018: 401). Kısaca köy enstitülerinin Türkiye'nin eğitim sorununun doğal ve zorunlu olarak vardığı, uzun aramalar ve deneyler sonucunda, işbirlikçi çalışmalarla ortaya çıkarılmış bir eser olduğu ve hiçbir yapaylık ve siyasal çıkar bulunmadığı açıktır. Köy Enstitüleri, eğitimi Türk toplumunun ağdaş bir toplum durumuna getirilmesinde bir araç olarak kullanma ve uygarlığa geçişte Türk toplumunun kendi gereksinmelerine göre yapılanma düşüncesinin bir zaferi niteliğindedir (Kırby, 1962).

Köy enstitülerinin kurulmasındaki en büyük problem, buralarda görev yapacak eğitimcilerin yetiştirilmesiydi. Eğitmen yetiştirme deneyimi köy enstitüsü sisteminin ilk adımıdır. Köy Enstitülerinin amacı sadece köye ğretmen yetiştirmek değil aynı zamanda köy koşullarına uyum sağlayabilen ğretmeni yaratmaktır (Kartal, 2008: 30). Ayrıca enstitüler yetiştirdikleri öğretmenlerin köylerindeki başarılarından ve başarısızlıklarından sorumlu oldukları için ğretmen adaylarının enstitüde en iyi şekilde yetişmelerine özellikle odaklanılmıştır (Elmas ve Altınışık, 2018: 421). Bu noktada karşımıza Köy Enstitülerinde çok önemli bir yeri olan "gezici öğretmenlik" ya da "gezici başöğretmenlik" uygulaması çıkmaktadır. Söz konusu uygulama köy enstitülerindeki 'denetim' sistemi ve anlayışıyla ilişkilidir. İlköğretime denetim elemanı atamada özgün bir uygulama olan gezici öğretmenlik ve gezici başğretmenliğin eğitim sistemimize ilk kez 1936'da "köy eğitmenliği" ile birlikte girdiği ve 1937 tarih ve 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu ile yasalaştığı grlmektedir (Elmas ve Altınışık, 2018: 409). Gezici başöğretmenler, eğitmenlerle teşkilata girmiş unsurlardır ve köyde birkaç yıl ilkokul ğretmenliğinde çalıştıktan sonra eğitmen kurslarında hem eğitmenleri yetiştiren, hem de

kendileri yetiştirilen” köy eğitimi elemanlarıdır (Tonguç, 1947). Bu açıdan da gezici öğretmenlerin ve gezici başöğretmenlerin, eğitim adaylarını köyden seçerek kursta yetiştirdikten sonra tekrar köyüne yerleştirenceye kadar geçen zaman içinde ve köydeki eğitimsel etkinliklerde sahip oldukları rol oldukça önemlidir (Elmas ve Altınışık, 2018: 409).

Dönemin öğretmenlerinin köy enstitülerindeki denetim sistemi içinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirirken hiçbir zaman yalnız bırakılmadığı her zaman *gezici başöğretmenler, enstitü müdür ve çalışanları ile ilköğretim müfettişleri* tarafından denetlenip karşılaştıkları sorunlara denetim yapan kişilerle birlikte "meslektaş yardımlaşması" çerçevesinde çözüm ürettikleri ve bu denetim anlayışı içinde denetleyenler ve denetlenenler arasında bir sevgi, saygı ilişkisi kurulduğu görülmektedir (Aydoğan, 1999: 25-50; Aydoğan, 2011: 465). Köy enstitüleri sisteminde denetim görevini yerine getirenlerin sık sık öğretmenlerle eğitici bir programın ya da teknolojinin tanıtımı, kavratılması, eğitim-öğretim alanındaki bilimsel gelişmelerin öğretmenlere aktarılması, öğretmenlerin köyü ve köylüyü kalkındırma konusunda yaptıklarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin eksik yönlerinin giderilmesine ilişkin toplantılar yaptıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında gezici başöğretmenlerin yalnızca rapor yazan kuramsal eğitim biliminin uygulayıcısı, teftiş, inceleme ve soruşturma yapan ve bunların sonuçlarını gereken makamlara ileten bir eleman olmadıkları aynı zamanda öğretici, mesleki danışman, yardımcı ve yol gösterici bir rol üstlendikleri anlaşılmaktadır (Elmas ve Altınışık, 2018: 410). Kısaca köy enstitülerinde denetimin, öğrenme ortamını bütüncül bir yaklaşımla ele alan, denetlenenlerin moral ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla denetlenenlerin olumlu yanlarının takdir eden, eksik yanlarının meslektaş yardımı anlayışıyla birlikte gözden geçiren bir anlayışa yapılandırıldığı ve daha çok iş başında yetiştirme ve mesleki yardımlaşma amacı ile yapıldığı anlaşılmaktadır (Elmas ve Altınışık, 2018: 422-423).

1920'lerden önce denetimin, yönetimin bir kolu olarak uzman denetçiler tarafından yürütüldüğü ve denetimle öğretmenlerin yönetim tarafından neler yaptığının kontrol edilmesinin amaçlandığı, 1930 ve 40'larda ise insan ilişkilerinin ve işbirliğinin vurgulandığı demokratik denetim anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir. 1940'lardan sonra ve özellikle son yıllarda insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir (Wiles, 1956: 6-7). Yani denetim süreci, denetmen-öğretmen ilişkisinin hiyerarşik düzlemde net biçimde yapılandırıldığı otokratik bir denetim düşüncesinden daha çok demokratik bir anlayışa doğru eğilim göstermektedir. Bu kapsamda denetimin, öğretmenin kontrole dayalı olarak nesnel ölçütler çerçevesinde o dönemki kavramıyla *teftiş* edildiği anlayıştan

uzaklaşarak insan ilişkilerinin ve iletişimin temel alındığı ve birey kavramının vurgulandığı bir özenetim anlayışına evrildiği anlaşılmaktadır. Aslında okullardaki denetim anlayışının siyasi, toplumsal, felsefi ve endüstriyel alandaki entelektüel hareketlerin etkileşiminden etkilendiği görölmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009: 71).

Denetim anlayışındaki dönüşümle ilişki olarak teftiş (inspection) ve denetim (supervision) kavramsal düzeyde de ayrıştığı düşünülebilir. Teftiş, öğretmenlerin eğitim kurulunun istediği konuları istediği şekilde öğretmelerini ve tüm okul kural ve düzenlemelerine kesin olarak uymalarıyla ilişkili iken, denetim etkili öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesine yardım etme ve öğretmenin mesleki bilgi ve yeterliliklerin en üst düzeye çıkarılmasına gönderimde bulunmaktadır (Harris, 1964: 334-336). Teftişten farklı olarak denetim sürekli olarak kişisel rehberlik sürecinin vurgulandığı ve okuldaki öğrenme ve öğretme durumlarının geliştirilmesi amacıyla yapıcı önerilerin sunulduğu ve böylece öğretmenlerin yeni öğrenmelere ve gelişime teşvik edildiği bir süreçtir. Bu bağlamda yeni anlayışla birlikte denetçi kontrol eden kimliğinden uzaklaşarak destekleyici, yardım edici, yol gösterici, yansıtıcı ve paylaşımcı rollerini üstlenmektedir (Wiles, 1956: 8-9). Buradan hareketle otorite ve hiyerarşinin az hissedildiği yapıda insan ilişkilerinin öne çıktığı ve böylece daha ılımlı ve rahatlatıcı bir ortamda gerçekleşen etkileşimle birlikte insanların kendilerine yakın kişiler tarafından değerlendirilmesinin denetimin temel işlevi olan gelişime daha da katkı sağladığı düşünülebilir.

Dünyada hızla gelişen bilgi ve teknolojiler bütün eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de değişimi ve gelişimi beraberinde getirmektedir. 2000'li yıllara gelindiğinde eğitime yeni anlam yüklenmeye başlanmış, bu bağlamda eğitimde benimsenen amaç, ele alınan içerik, uygulanan yöntem ve kullanılan araç-gereçler değişmeye başlamıştır. Eğitimin baş aktörleri olan öğretmenlerin de söz konusu değişime uyum sağlamaları için sürekli ve sürdürülebilir yenilenmeye gereksinimleri vardır. Çünkü sürekli değişen bilginin takibi, bilginin sürekli biçimde güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011: 133-135). Bu nedenle öğretmenlerin profesyonel gelişimleri açısından yeni bilgi ve yaklaşımları takibinde ve ediniminde alanında uzman, güncelliği her zaman takip eden ve bu anlamda araştırmacı kimliği ön plana çıkan bir denetçi tarafından değerlendirilmesinin avantajları ve üstünlükleri oldukça önemlidir. Türkiye'de eğitim denetimi sürecine bakıldığında denetim mekanizmasının uzun yıllar kontrole dayalı bir şekilde yürütüldüğü, 2000'li yıllarda ise kontrole dayalı denetim ile birlikte bireylerin geliştirilmesine yönelik çağdaş denetim yaklaşımlarının da

kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Daha öncede bahsedildiği gibi otoriteden uzak, etkileşimin ve böylece özdenetimin öne çıktığı denetim anlayışında rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren çağdaş denetim yaklaşımlarının önemi artmıştır. Bunu sağlamanın yollarından birinin de çağdaş denetim yaklaşımlarından kılavuz denetim yaklaşımı olduğu düşünülebilir. Kılavuz denetim yaklaşımı bireylere kendilerine yakın ve daha donanımlı kişiler tarafından denetlenme fırsatı verdiğinden diğer çağdaş denetim yaklaşımlarından (örn. emsal denetim, öğretimsel denetim vb.) daha ön plana çıkmaktadır.

Kılavuz denetim, deneyimli, bilgi ve becerisine güvenilen bir öğretmenin, diğer bir öğretmene, eğitim-öğretimin etkililiğini sağlamak için yardım ve tavsiyelerde bulunmasını amaçlayan bir süreçtir. Okuldaki personeli iyi tanıyan okul müdürü, deneyimine güvendiği bir öğretmeni *kılavuz* olarak seçerek, ondan deneyimini kendisinden daha az olan veya aday konumunda bulunan öğretmene, işbirliği ve güven içinde, yargılama ve eleştiriden uzak bir şekilde, aktarmasını ister. Kılavuz denetçi ve diğer öğretmen, sürecin başında ortak şekilde bir eylem planı hazırlarlar ve belli aralıklarla toplantılar düzenleyerek süreci devam ettirirler ve en önemlisi yapılan etkinlikler düzenli bir şekilde denetçiye rapor edilir (Sullivan ve Glanz, 2000). Hem etkili bir öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini öğretmek hem de yeni öğretmenin mesleğin normlarına uyum sağlayarak örgütsel sosyalleşmesini gerçekleştirmesine katkıda sağlamak kılavuz denetçinin temel görevleri arasındadır (Achinstein ve Athanases, 2005). Bu bağlamda mesleki gelişim yolunda öğretmenin yetiştirilmesi amaçlanırken aynı zamanda öğretmenin güçlendirilmesi ve kendine güveninin artırılması da bu süreçte oldukça önemlidir (Sundli, 2007). Burada en önemli nokta kılavuz denetçinin de bu süreçte öğrenmeye devam etmesi ve kendini sürekli yenilemesidir (Halai, 2006).

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, köy enstitülerinde yer verilen gezici başöğretmenlik uygulamasının çağdaş denetim yaklaşımlarından olan kılavuz denetim kapsamında uygulanabilirliğini tartışmaya açmaktır.

Amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Kılavuz denetim uygulaması ile gezici başöğretmenlik uygulamasının benzer noktaları nelerdir?
2. Gezici başöğretmenlik uygulamasının kılavuz denetim yaklaşımı kapsamında uygulanabilirliği nasıl sağlanabilir?

YÖNTEM

Köy enstitüleri döneminde yer verilen gezici başöğretmenlik uygulamasının günümüz çağdaş denetim yaklaşımlarından olan kılavuz denetim kapsamında uygulanabilirliğinin ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, alanyazın taramasına dayalı olarak desenlenmiş, tarama modeli bir araştırmadır. Bu kapsamda, öncelikle köy enstitüsün döneminde yer verilen gezici başöğretmenlik uygulaması ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, uygulamanın ana hatları ortaya konulmuştur. Ardından aynı yolla kılavuz denetim yaklaşımının da ana hatlarına ilişkin düzenleme yapılmıştır. Gezici başöğretmenlikten günümüze gelinceye kadar geçen sürede eğitim anlayışlarında coğrafik, sosyolojik, teknolojik, ekonomik vb. temelli değişim ve gelişimler dikkate alınarak her iki uygulamanın da uygulanabilirliği tartışılmıştır.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Buraya kadar bahsedilenler ışığında çalışmanın birinci araştırma sorusunun yanıtı olarak kılavuz denetim uygulaması ile gezici başöğretmenlik uygulamasının benzerlik gösterdiğini ve uygulamada örtüşen noktaları olduğunu belirtebiliriz. Dolayısıyla da köy enstitülerindeki denetim anlayışı ve gezici başöğretmenlik uygulamasının çağdaş denetim anlayışındaki yansımalarının "kılavuz denetim" yaklaşımı olduğu öne sürülebilir. Kılavuz denetimde deneyimli, bilgi ve becerisine güvenilen bir öğretmenin, deneyimi kendisinden daha az olan veya aday konumunda bulunan öğretmene eğitim ve öğretimi daha etkin ve verimli kılmak amacıyla yardım ve tavsiyelerde bulunması amaçlanmaktadır. Özellikle bu süreçte kılavuz öğretmenin diğer öğretmene rehberlik etmesi (Wang, 2001) ve onun mesleki uyum ve örgütsel sosyalleşmesini gerçekleştirmesine katkıda bulunması temel sorumluluklardandır (Achinstein ve Athanases, 2005, akt. Karakuş, 2010: 189-190). Bunlara ek olarak, öğretmenin mesleki gelişim sürecinde ortaya çıkabilecek engel ve problemlere çözümler üretme becerisini geliştirme ve onu güçlendirme de kılavuz denetimin görevleri arasındadır (Sundli, 2007). Bu açıdan çağdaş denetim anlayışlarıyla bağıntılı olarak kılavuz denetim yaklaşımında eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, işbirlikçi karar verme, yansıtıcı uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi, okul eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinlikler vurgulanmakta ve bunlar benzer biçimde köy enstitülerinde gezici baş öğretmenlik uygulamasıyla gerçekleştirilen denetim anlayışıyla örtüşmektedir (Glanz, 2000). Gezici başöğretmenlerin de eğitmen adaylarının köyden seçilip kursta yetiştirildikten ve sonra tekrar köyde mesleğe başlayana kadar geçen zaman içinde öğretmenin bütün başarı ve başarısızlıklarından sorumlu oldukları ve aynı zamanda onları bu süreçte

asla yalnız bırakmayarak sürekli rehberlik ettikleri görülmektedir. Elbette en önemlisi bu süreci işbirliği, dayanışma, yardımlaşma ve eşitlik ilkeleri temeline oturtarak gerçekleştirmiş olmalarıdır.

Diğer taraftan geleneksel denetim yaklaşımlarından farklı olarak çağdaş denetim anlayışında denetim ve değerlendirme birbiriyle iç içe geçmiş ve insan ilişkilerinin öne çıktığı süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündüz ve Balyer, 2011: 62). Bu açıdan kılavuz denetim yaklaşımının bir yöntemi olarak "mentörlük" uygulaması günümüz denetim anlayışında oldukça önemli hale gelmektedir. Mentörlük, belirli bir meslekte yeni olan bireylerin, o mesleği daha iyi uygulayabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından, onlara yol gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır (Searby ve Tripses, 2012). Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, kariyerlerinin ilk yıllarında öğrenme ihtiyaçlarına ve mesleki gelişim planlamasına daha fazla ihtiyaçları oldukları düşünülürse (Feiman-Nemser, Carver, Schwille ve Yusko, 1999) mentörlük uygulamasında mentörlerin liderlik ve rehberlik rollerini ön plana çıkararak öğretmenlerin mesleki beceri, tutum ve algılarının geliştirilmesine aracılık ettiği öne sürülebilir. Mentörlük sürecinde öğretmen ve mentör arasında etkileşime, güvene, eşitliğe ve anlayışa dayanan bir ilişki çerçevesinde danışma, rehberlik etme ve geri bildirim verme süreçleri bir bütün olarak işlemektedir (Yarrow ve Millwater, 1997). Böylece mentörlük uygulamasının yeni becerilerin edinilmesinde, düşüncelerin paylaşılmasında, öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde ve hem okul içi hem de sınıf içinde karşılaşılabilecek problemlere çözüm üretmede önemli bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Köy enstitülerindeki gezici başöğretmenlerin de okul içi ve genel görevleri yerine getirirken benzer biçimde etkileşime, güvene, eşitliğe ve anlayışa dayalı ilişkiler kurarak mentörlük görevini yerine getirdikleri (Aydın, 2008), köylerde çalışan eğitimci ve öğretmenlere yaratıcılığı ve değişimi teşvik ederek *liderlik* rolünü ve mesleki yardımlarda bulunarak *rehberlik* rolünü sergiledikleri görülmektedir (Elmas ve Altınışık, 2018: 410-411).

Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimini desteklemek amacıyla verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde yetersiz ve sınırlı olduğu gerçeğinden hareketle çalışmanın ikinci araştırma sorusunun yanıtı olarak, her okulu kendi gerçekliği içerisinde ele alan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kılavuz denetçi tarafından sürekli desteklendiği ve rehberlik edildiği bir denetim anlayışı ile beraber gezici başöğretmenlik anlayışının kılavuz denetim yaklaşımına uygulanabilirliği sağlanabilir.

Öncelikle ilin nüfusu ve sosyo-kültürel yapısı gibi etmenler dikkate alınarak il genelinde belirli eğitim bölgeleri oluşturulmalı ve her bölge için ihtiyaç duyulacak kılavuz denetçi sayısı belirlenmelidir. Sonrasında şu anda aktif bir şekilde uygulanmayan uzman öğretmen ya da başöğretmen uygulamasına yönelik düzenlemeler yapılarak söz konusu uygulamalar kılavuz denetçi adı altında tekrar hayata geçirilmelidir. Kılavuz denetçilerin seçimi kapsamında kıdem, başarı, eğitim durumu vb. bir takım kriterler göz önüne alınarak, öğretmenlik alanlarına (Fen, Sosyal, Matematik, İngilizce vb.) yönelik kılavuz denetçiler seçilebilir. Böylece alana yönelik biçimlenmelerin ve uygulamaların denetimin niteliğinin artmasına ve daha verimli hale gelmesine aracılık edeceği de düşünülebilir. İlgili kriterler ile seçilen kılavuz denetçiler öğretmenlik alanları ve bölge şart ve ihtiyaçları dikkate alınarak görevlendirilebilir. Belirlenen kılavuz denetçiler için günümüz teknolojilerinden yararlanılarak öğretmenlere ulaşabilecekleri dijital iletişim platformu ve paylaşım ağları oluşturulabilir. Böylece kılavuz denetçilerin her öğretmenle bireysel olarak iletişime geçebilme imkanı sağlanabileceği gibi, öğretmenlik alanlarına göre ayrılmış gruplar halinde de iletişim ve paylaşım imkanı sunulabilir. Kılavuz denetiminde son yıllarda ortaya çıkan yeni bir yaklaşım da bu uygulamanın ikili ilişkiler şeklinde değil, grup boyutunda gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür bir denetim anlayışı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem mesleğe uyumu hem de mesleki gelişimlerinin sağlanmasına, meslekte deneyimi olan öğretmenlerin de hem bilgilerini paylaşmasına hem de onları hep yeni öğrenmeye teşvik etmesine yardımcı olma açısından oldukça önemlidir. Çünkü böyle bir denetim yaklaşımında yardımlaşmanın, dayanışmanın, işbirliğinin ve işbirliğine dayalı öğrenmenin ve bu kapsamda da rehberliğin gücü yadsınmaz şekilde karşımıza çıkacaktır.

SONUÇ

Buraya kadar bahsedilen bilgiler ışığında, Çağdaş Denetim Yaklaşımları kapsamında kılavuz denetimin, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimlerinin, grup içinde uygulanan toplumsal normlar ve roller aracılığıyla etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği ve bu açıdan da köy enstitülerindeki gezici başöğretmenlik uygulamasının yansıması olarak karşımıza çıkabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak hem bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine hem de toplumların sosyo-ekonomik kalkınmasına ve ulusal amaçlara erişmesine aracılık eden eğitimin kalitesini arttırmak iyi ve etkili bir denetim anlayışının yapılandırılmasıyla mümkün olacağı açıktır.

KAYNAKÇA

- AYDIN, İ. (2016). Öğretimde denetim. Ankara: *Pegem Atıf İndeksi*.
- AYDOĞAN, M. (1999), Çeşitli yönleriyle Tonguç, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- AYDOĞAN, M. (2011), Köy Enstitüleri Sistemi, KEÇEV Yayınları, Ankara.
- AYSAL, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 35: 267-282.
- BAŞAR, H. (2000). Eğitim Denetçisi. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BEYCİOĞLU, K. ve DÖNMEZ, B. (2009). Rethinking Educational Supervision. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10: 71-93.
- ELMAS, A. ve ALTINIŞIK, S. (2018). Köy Enstitülerinde Denetim Uygulamaları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5: 401-425.
- FEİMAN-NEMSER, S., CARVER, C., SCHWİLLE, S., & YUSKO, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Support and mentoring new teachers* (pp. 3-12), Virginia: ASCD.
- GLANZ, J. (2000). Supervision for the Millennium: A Retrospective and Prospective. *Focus On Education*, Fall, 9–15, 19 Ekim 2005, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/>
- GÜNDÜZ, Y. ve BALLYER, A. (2011). Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33: 61-78.
- HARRİS, B. M. (1964). *Supervisory Behavior in Education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- KARAKUŞ, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20: 181-200.
- KARTAL, S. (2008). Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4: 23-36.
- KIRBY, F. (1962). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. Ankara: Rüzgarlı Matbaa.
- MEMDUHOĞLU, H. B. ve ZENGİN, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetim Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sistemine

Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 5: 131-142.

MEMDUHOĞLU, H. B., & ZENGİN, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.

SEARBY, L., & TRİPSES, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama (Çev.S.Turan). R.Yirci ve İ.Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde* (1-19)

SULLIVAN, S. ve GLANZ, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15: 212–235.

SUNDLİ, L. (2007). Mentoring: A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23: 201–214.

ŞİMŞEK, G. ve MERCANOĞLU, C. (2018). Bir “Planlama Örneği” Olarak Köy Enstitüleri Deneyimi. *Planlama*, 28:261-281.

TONGUÇ, İ. H. (1947). Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy (2. Bası). İstanbul: Remzi Kitabevi

WANG, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 51–73, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com

WİLES, K. (1956). *Supervision for Better Schools*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

YARROW, A., & Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *British Journal of In-service Education*, 23(3), 349-361.

YILDIZ, N. ve AKANDERE, O. (2017). Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 35: 275-316.

MİMARLIK VE GÜZEL SANATLAR FAKÜLTELERİNDE ZANAAT EĞİTİMİ İÇİN MODEL OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ^Y

Özlem KARAKUL^{*}

GİRİŞ

UNESCO 2003 Sözleşmesi'nde, somut olmayan kültürel mirasın ilişkili olduğu alanlardan biri olarak değerlendirilen geleneksel zanaatların korunması için, ustaların uygulamanın sürekliliğini sağlaması yanında, bilgi ve becerilerinin gelecek nesillere aktarımı ile okul içi ve okul dışı eğitimin önemi vurgulanmaktadır (UNESCO, 2013). Zanaatı konu alan çalışmaların mimarlık ve güzel sanatlar fakültelerinin eğitim programlarında yer alması, öğrencilerin zanaat becerilerini öğrenmelerini, yaratıcılıklarının gelişimini ve mezunların mesleki hayatlarında geleneksel zanaatları uygulamalarını, tarihi yapıların restorasyon süreçlerine katılımını kolaylaştırmakta, böylece, geleneksel zanaatların korunmasına katkıda bulunmaktadır. Sanat ve zanaat eğitiminin “uygulama yoluyla öğrenme ve eğitim”, “beceri ve işe dayalı eğitim” anlayışlarına dayanan köy enstitülerinin eğitim programları içinde önemli bir yeri vardır. Bu çalışma, köy enstitülerinin güzel sanatlar ve mimarlık fakültelerinde verilecek zanaat eğitimi için bir model olarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

ICCROM tarafından yayımlanan zanaat ve koruma konulu raporda, “zanaat”, “objelerin beceriyle kullanılan aletler kullanılarak, elle yaratıldığı, bir çeşit yapma türü” olarak tanımlanmaktadır (ICCROM, 2004, 5).

^Y Bu makale, 2-3 Mayıs 2019 tarihinde Çanakkalede düzenlenen “ 4.Uluslararası Rating Academy Kongresi: Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar kongresinde sunulan ” Village Institutes as an Educational Model for Craft Education in Faculties of Art and Architecture ” isimli bildiriden geliştirilerek hazırlanmıştır.

^{*} Selçuk University, e-posta: karakulozlem@gmail.com

Endüstri Çağı öncesinde, zanaat, el işçiliğine dayanan her türlü ürün olarak tanımlanan bir terim olarak kullanılıyordu (Sözen, Tanyeli, 2010: 329). Geleneksel zanaat terimi, fiziksel olarak, zanaatkar ve sanatçının beceri ve yapma biçimini yansıtırken, kültürel olarak, zanaatkar ve yörenin insanları tarafından atfedilen çeşitli gizli anlamları ileten anlatımsal yönleri bulunmaktadır (Karakul, 2015).

Tarihi çevreler, yüzyıllardır farklı kültürlerin katkılarıyla oluşmuş geleneksel zanaat ustaları tarafından üretilmiş yapıları ve ürünleri içermektedir. Geleneksel zanaatlar, çevresel özellikler ve kültürel pratik ve anlatımlardan oluşan yerel özelliklerin ustalar tarafından farklı ele alış biçimi ve yorumlarıyla uygulanmaktadır (Karakul, 2015, 2018). Geleneksel zanaatların çeşitliliği, usta-çırak ilişkisiyle nesilden nesile aktarılan, ustaların geleneksel bilgi ve becerileriyle oluşturulmuştur. Ustaların bilgi, beceri ve yapma biçimlerini kullanarak, yaratıcılıklarını gösterdikleri, karmaşık bir sürecin ürünü olan geleneksel zanaatlar, yapı kültürü ve yaşama kültürüyle ilişkili olanlar olarak iki grupta ele alınabilir:

Yapı kültürüyle ilişkili geleneksel zanaatlar, “yapı zanaatları” olarak da tanımlanabilir; taş, tuğla, kerpiç yığma, ahşap karkas yapımı ustalıkları ile taş, ahşap, metal, çini, cam ve duvar resmi ustalığını içermektedir (Karakul, Bakırer, 2018; Karakul, 2018). Yaşama kültürüyle ilişkili geleneksel zanaatlar ise daha çok gündelik yaşam ve üretim pratikleri için kullanılan eşyaların ve objelerin üretimi için kullanılan zanaatları ifade etmektedir (Karakul, 2019a). Bunlar arasında, taş, ahşap, metal, çini, cam ustalığı, halı -kilim dokuma, kumaş yapımı, seramik ustalığı, çömlekçilik, nakış ustalığı, deri ustalığı, bakırcılık, keçe ustalığı gibi zanaatlar bulunmaktadır.

Erken 20. yüzyıla kadar devam eden geleneksel yapı teknolojisiyle üretilen geleneksel mimari,

ustaların zihin şemalarında gizlenmiş bilgi, beceri ve yöntemleriyle şekillenmiş özgün bir sentezi temsil etmektedir (Hubka, 1979). Geleneksel mimarinin inşa süreci, geleneksel yapı ustalığı, marangozluk, taş ustalığı, ahşap ustalığı, metal ustalığı, çini ustalığı, kalemşi ustalığı ve cam ustalığı gibi farklı zanaatların bir arada uygulandığı bir süreçtir (Karakul, Bakırer, 2018: 176). Geleneksel yapı üretim süreci içinde, özellikle anıtsal ve kamusal yapıların tasarımı ve inşa sürecinde, mimarlar ve zanaatkarların iş birliği içinde çalıştıkları söylenebilir. Geleneksel konut mimarisi ise bütünüyle yapı ustalarının üretimi olup, yöresel yapı kültüründeki çeşitlilik, usta-çırak ilişkisiyle nesilden nesle aktarılan, ustaların geleneksel bilgi ve becerilerinin ürünüdür.

Endüstrileşme dönemini izleyen 20. yüzyıl boyunca, yeni yapı teknolojilerinin gelişimiyle birlikte, geleneksel yapı üretiminin neredeyse tamamıyla son bulması, yapı kültürüyle ilişkili zanaatların uygulanmasını azaltarak, uygulama alanlarını restorasyon süreçleriyle sınırlamıştır (Karakul, Bakırer, 2018: 168). Öte yandan yaşam kültüründeki hızlı değişimle birlikte, yaşama kültürüyle ilişkili zanaatların uygulanması da azalmıştır. Talebin azalması, uygulayıcı ustaların sayıca azalmasına yol açarak, zanaatın korunmasında, mimari ve yaşamla kurulan organik ilişkilerin yeniden kurulmasının zorunluluğunu da ortaya koymuştur.

Bu bakımdan, zanaat mimari bütünlüğünün yeni yapı ve çağdaş tasarımlarda sürdürülebilirliğinin yollarını aramak, zanaat üretimlerinin sürekliliğini sağlamak, koruma süreci için yaşamsaldır. UNESCO 2003 Sözleşmesi'nde vurgulandığı gibi, geleneksel zanaatların korunması, doğru belgeleme, uygulamanın sürekliliği ve nesiller arası aktarımı gerektirmektedir. Teorik ve uygulamalı yönleriyle mimarlık ve güzel sanatlar fakültelerindeki zanaat bilgisi eğitimi, geleneksel zanaatların korunması ve sürdürülebilirlikleri açısından önem taşımaktadır. Köy Enstitüleri'ndeki, bilim, kültür, sanat, üretim bütünlüğü ile usta-çırak ilişkisine dayanan uygulayıcı eğitim anlayışının, ilk öğretimden yüksek öğretime kadar her düzeyde geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerekliliğinden yola çıkan bu çalışma, güzel sanatlar ve mimarlık fakültelerindeki zanaat eğitiminin önemi üzerine bir değerlendirme yapmak üzere, Köy Enstitülerini bir eğitim modeli olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Zanaat Eğitimi İçin Bir Model Olarak Köy Enstitüleri

Cumhuriyet'in kurulmasından sonra başlayan aydınlanma sürecinin bir parçası olarak 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 sayılı "Köy Enstitüleri ve Köye Lüzumlu Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu"yla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Köy Enstitüleri, 19 Haziran 1942 tarihli, 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri teşkilat kanunu"yla kurumsallaşmıştır (Keskin, 1998, 8).

"Uygulama ve iş içinde eğitim" ilkesine dayanan bir eğitim anlayışına dayanan Köy enstitüleri, imeceye dayalı yapı inşa süreçleri, uygulamaya ve üretime dayalı eğitim yaklaşımları ile farklılaşan özgün eğitim kurumlarıdır. Bu bakımdan, uygulama ve üretime dayalı eğitim yaklaşımlarıyla, günümüz sanat ve mimarlık fakültelerine de önemli bir eğitim modeli oluşturmaktadırlar. Uygulama içinde öğrenme ve eğitim, beceri ve işe dayalı eğitim anlayışlarını içeren köy enstitülerinin eğitim programında,

sanat ve zanaat eğitiminin ayrıcalıklı bir yeri bulunmaktadır (Fırtına, 2006: 160).

Sanat ve zanaat eğitimi, köy enstitülerinin eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Köy Enstitülerinde, müzik, tiyatro, halk oyunları, resim-iş, şiir, el işleri, yontuculuk gibi sanat ve zanaatın her dalında eğitim verilmiştir (Ülkü, 2008). Enstitü yapılarının inşa süreci ile geleneksel zanaatların usta-çırak ilişkisine dayanan öğrenim süreci ile benzerlik göstermektedir. Enstitü yapıları, imece geleneğiyle çalışan, usta ve öğrencilerden oluşan yapı ekipleri tarafından, çoğunlukla, yakın çevreden temin edilen, ahşap, taş, tuğla ve kerpiç gibi yerel yapı malzemeleriyle, geleneksel yapım teknikleri kullanılarak inşa edilmişlerdir. Öğrenciler bu süreçte, temel çukuru kazmayı, kireç söndürmeyi, harç ve sıva yapmayı, duvar örmeyi, marangozluğu, metal ustalığını, dokumacılığı öğrenmişler, hem inşa süreci, hem de enstitüdeki yaşamın düzenlenmesine yönelik edindikleri bilgileri kullanarak üretim yapmışlardır.

UNESCO 2003 Sözleşmesi'nde vurgulanan geleneksel zanaat koruma tedbirlerini göz önünde bulundurduğunda, köy enstitülerinin hem inşa süreçleri, hem de uygulamaya dayalı eğitim anlayışlarıyla, geleneksel zanaatların uygulanması ve bilgi ve becerilerin, usta ve öğrenciler arasındaki aktarım sürecinin sürekliliğini sağlaması açısından korumaya katkıda bulunduğu söylenebilir. Köy enstitülerini zanaat eğitimiyle ilgili bir model olarak değerlendirmek için, köy enstitü yapılarının iş birliğine dayalı inşa süreçleri ile enstitülerin eğitim programlarında zanaatın önemini anlamak yerinde olacaktır.

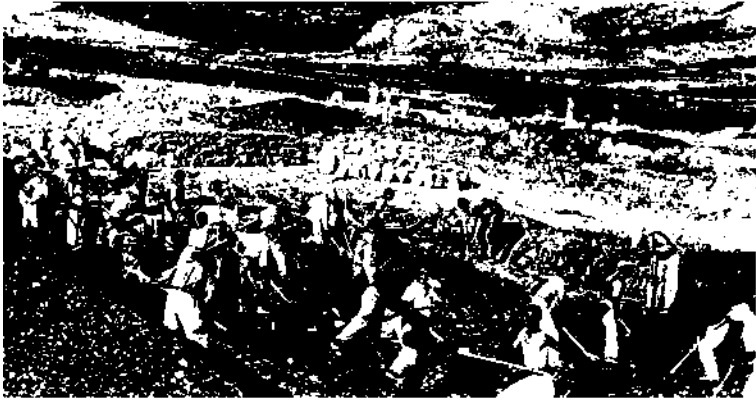
Köy enstitüsü yapılarının iş birliğine dayalı inşa süreci

Köy enstitüsü yapılarının iş birliğine dayalı inşa süreçleri, öğrenciler açısından farklı zanaatları öğrenme sürecinin ilk aşamasını temsil etmektedir. Enstitülerin imeceye dayalı inşa süreçleri, geleneksel zanaatların usta-çırak ilişkisi içinde sürdürülen öğrenme süreciyle büyük benzerlik göstermektedir. Geçmişte, ustaların zihninde gizlenmiş, zanaatlarla ilgili bilgi, beceri ve yöntemler, konuşma, gözlem, taklit ve çıraklıkla gelenek içinde yüzyıllardır sürdürülmüş (Hubka. 1979: 28); usta- çırak arasındaki bilgi aktarımı, geleneksel zanaatların sürekliliğini sağlamıştır (Hubka, 1979: 28).

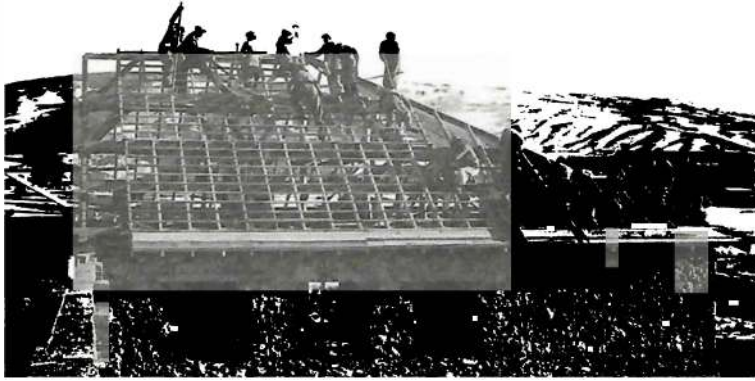
Enstitü yapıları, köylerde, geleneksel üretim ve işbirliği yöntemi olarak sürdürülen imece geleneğiyle çalışan, İsmail Hakkı Tonguç'un "Yapıcı ekipleri" adını verdiği, bir yapı öğretmeni, bir usta öğretici ve 15-20 öğrenciden oluşan yapı ekipleri tarafından inşa edilmiştir (Keskin, 1998: 13, Güneri, 2014: 33, Fırtına, 2006a: 80, 86, Türkoğlu, 1997: 227, Baysal,

2006: 81). İsmail Hakkı Tonguç tarafından tanıtılan “Ustaöğretici” terimi, zanaatları öğreten bir ustayı ifade etmektedir (Fırtına, 2006b: 160). Enstitü yapılarının inşa süreci, usta ve zanaatkarların, bilgi ve becerilerini, kendilerine çıraklık yapan öğrencilere aktararak, gelenekte var olan usta-çırak ilişkisinin sürekliliğini de sağlayan bir ortam yaratmıştır (Fırtına, 2006b, 160). 21 köy enstitüsü binasının inşa sürecinde, yaklaşık 100 usta öğretici çalışmış (Fırtına, 2006b, 161); öğrenciler, her biri farklı yörelerden gelen, yörelerinin yapı geleneğini sürdüren ustalardan geleneksel malzeme kullanımı ve yapım teknikleri konusunda bilgi ve deneyim kazanmıştır. Yapı ekipleri, birinci yılda enstitü yapılarını inşa etmiş; ve daha sonra, farklı enstitülerin inşa sürecinde de işbirliği içinde çalışmışmayı sürdürmüşlerdir. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü, 14 köy enstitüsünün yapı ekipleri arasındaki işbirliği süreciyle inşa edilmiştir (Keskin, 1998: 15). Enstitülerin öğrencileri ve ustalar arasındaki yardımlaşma, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitü’nün farklı yapılarının inşa sürecinde en yoğun olarak izlenmekte olup, Yüksek Köy Enstitü’sünün her yapısı, farklı bir enstitünün öğrencileri tarafından inşa edilmiştir (Türkoğlu, 1997: 228). Enstitüde bulunan yapılar, inşa sürecine katılan öğrencilerin geldiği enstitülerin ismini taşıyordu.

Görsel 1. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü temelinin işbirliğine dayalı inşa süreci (Güneri, 2014)



Görsel 2. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nün işbirliğine dayalı inşa süreci (Güneri, 2014)



Köy enstitüsü yapıları, çoğunlukla, yakın çevreden temin edilen, yerel yapı malzemeleri kullanılarak inşa edilmişlerdir (Çetin, Kahya, 2017:148, Baysal, 2006: 110, 159). İnşa süreçlerinde en çok kullanılan yapı malzemeleri olarak, taş, ahşap, tuğla ve kerpiç görülürken, yerel taş ve kum ocakları da kullanılmış, geniş açıklıklı bazı yapılarda betonarme de kullanılmıştır (Baysal, 2006: 159). Örneğin, Gönen Köy Enstitüsü, yerel yapı malzemelerinden, Küfeki taşı kullanılarak, Isparta Bölgesi’nde yaygın olarak kullanılan, kerpiç ve taş yığma tekniği kullanılarak inşa edilmiştir; diğer yandan, Aksu Köy Enstitüsü, taş ve tuğla yığma tekniği ile betonarmenin birlikte kullanıldığı karma bir yapı sistemiyle inşa edilmiştir. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nde bulunan yapılar, çoğunlukla, yığma taş ve tuğla tekniği kullanılarak örülmüş duvarlar ile betonarmenin birlikte kullanımıyla inşa edilmiş, çoğunlukla ahşap oturtma çatılarla örtülmüştür (Çetin, Kahya, 2017). Bazı enstitü yapılarının inşa sürecinde kullanılan yapı malzemeleri de, öğrenciler tarafından üretilmiştir; örneğin, Gököy’de tuğla üretim sürecinde ve Ladik Akpınar’daki taş ocaklarının açılmasında öğrenciler çalışmışlardır (Baysal, 2006: 81).

Görsel 3. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde çamaşırhane yapısı



Kaynak: Yazıcı, Önler, Sarıtaç, Ulu, Öksüz, Erten tarafından, Doç.Dr. Özlem Karakul tarafından yürütülen Restorasyon dersi kapsamında çekilmiştir.

Görsel 4. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde çamaşırhane yapısı malzeme ve yapım tekniği analizi¹



¹ Analizler, 2018-2019 Bahar Dönemi'nde, Selçuk Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı 4. Sınıf öğrencileri, Burak Emre Yazıcı, Muhammet Önler, Elif Sarıtaç, Merve Erten, Serra Ulu, Merve Öksüz tarafından, Doç.Dr. Özlem Karakul'un yürütücüsü olduğu Restorasyon dersi kapsamında üretilmiştir (Karakul, 2019b).

Enstitü yapılarının inşa sürecinin farklı aşamalarında görülen, farklı enstitülerin öğrencileri arasındaki işbirliği süreci, yapım yöntemleri ve inşa teknikleri bilgisinin usta, öğretmen ve öğrenciler arasındaki aktarımının sürekliliğine katkıda bulunarak, öğrencilerin geleneksel zanaatları öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır (Baysal, 2006, 86). Yapı ekipleri içinde birarada çalışan farklı yapı ekipleri ile farklı enstitülerin öğrencileri arasındaki işbirliği süreci, farklı bölgelerin yapı gelenekleri içinde gelişen farklı inşa teknikleri ve zanaatlarıyla ilgili bilgi, beceri ve teknikler arasındaki etkileşimi sağlayarak, enstitü yapılarının mimari dilini de zenginleştirmiştir. Bunun yanı sıra, enstitü yapılarının inşa süreçlerinde, usta öğreticilerin yerel yapı malzemeleri ve inşa tekniklerinin kullanımı, yapıların yakın çevredeki yapı çevre ve geleneksel mimariyle uyumunu sağlamıştır.

Görsel 5. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde yığma taş duvarların inşa süreci (Güneri, 2014)



Öğrenciler, enstitü yapılarının inşa sürecinin farklı aşamalarında, uygulamaya katılarak, farklı bölgelerden gelen usta öğreticilerden, geleneksel yapım tekniklerine yönelik bilgi ve beceriler öğrenmişlerdir (Güneri, 2014: 32). İnşa süreci boyunca, öğrenciler, çukur kazmayı, kireç söndürmeyi, harç hazırlamayı ve taş, kerpiç, tuğla gibi farklı malzemelerden duvar örmeyi öğrenmişlerdir. İnşa sürecinde öğrenilen yapı zanaatlarının yanı sıra, enstitülerde öğrenciler, gündelik hayat etkinlikleri için kullanılacak eşyaların yapımı için, marangozluk, metal işçiliği, ciltçilik, dokuma ve sepet örmeciliği gibi geleneksel zanaat işleriyle de uğraşmışlardır (Baysal, 2006: 80, 90).

Görsel 6. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde yığma taş duvarların inşa süreci (Güneri, 2014)



Görsel 7. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde ahşap oturtma çatının inşa süreci (Güneri, 2014)



Görsel 8. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nde ahşap oturtma çatının inşa süreci (Güneri, 2014)



Köy Enstitülerinin Eğitim Programlarında Zanaat Eğitimi

Çoğunlukla uygulamaya dayalı eğitim anlayışıyla, eğitimde yeni bir perspektifi temsil eden Köy Enstitüleri, köylü gençleri, kendi köylerinde bulunan çocuk ve yetişkinleri eğitmek üzere yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Arayıcı, 1999: 271). Bu eğitim modelinin temeli, “iş için eğitim”, “üretim için eğitim” ilkelerine ve “yaparak öğrenme” yöntemine dayanmakta idi (Karaömerlioğlu, 1998: 57). Enstitülerin temel amaçlarından biri, genç köylüleri eğiterek, onların köylerine geri dönerek, köy öğretmenleri olmalarını sağlamaktı (Karaömerlioğlu, 1998: 58). Enstitülerde, beş yıl süren derslerin tamamlanmasından sonra, 16 yaşında olan öğrenciler, öğretmen olabiliyorlardı (Arayıcı, 1999: 272).

Enstitülerin eğitim programında, dersler, kültür, tarım ve teknik olmak üzere üç kategoriye ayrılıyordu (Güneri, 2014: 96). Tarım ve teknik işlerin eğitimine önem verilen, görsel sanatlarda yaratıcılık ve ilgiyi teşvik edecek şekilde planlanan eğitim programı (Arayıcı, 1999: 270), kültürel disiplinleri, ekonomide uygulamalı ve teorik dersleri ve tarım teknikleri, bahçe işleri, teknik ürünler, zooloji, hayvancılık, arı yetiştiriciliği, ipekböceği yetiştiriciliği, balıkçılık ve el sanatları gibi dersleri içermekte idi. Teknik eğitim kapsamında, öğrenciler, yapı ustalığı, taş, tuğla, ahşap gibi malzemelerden duvar örgüsü örme, çatının inşası, harç ve sıva yapımı, ahşap işleri, su tesisatı ve elektrik tesisat işleri, marangozluk, metal işçiliği, dokumacılık, dikiş, sepet örmeciliği gibi farklı zanaatları da öğreniyorlardı (Güneri, 2014: 98, Fırtına, 2006b: 160, Baysal, 2006: 90).

Diğer enstitülerden farklı olarak, Hasanoğlu'da bulunan Yüksek Köy Enstitüsü, köy enstitüsü öğretmenlerine, müfettişlere ve yöneticilere hizmet içi eğitim veriyordu (Arayıcı, 1999: 273). Bunun yanı sıra, köy enstitülerinde okuyan öğrenciler arasında yetenekli ve başarılı olanlar, Yüksek Köy Enstitüsü'nde yeteneklerini geliştirme olanağı da bulabiliyorlardı (Ülkü, 2008:38). Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde “Güzel Sanatlar” ve “Yapı ve El Sanatları” bölümleri de bulunuyordu (Ülkü, 2008: 38).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Kuramsal ve uygulamalı yönleriyle, güzel sanatlar ve mimarlık fakültelerinde verilen zanaat bilgisi eğitimi, zanaatların korunması ve sürdürülebilirliği açısından önemli bir konudur. Zanaat ve sanat konulu derslerin, mimarlık, güzel sanatlar ve meslek yüksek okullarının, müfredatlarına entegrasyonu, zanaat becerileri bilgisinin yeni nesillere aktarımını, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimini, mezunların tarihi yapı restorasyonlarına katılımını ve geleneksel zanaatların korunmasını kolaylaştırır.

Uygulama içinde öğrenmeye dayalı bir eğitim modeline dayanan Köy Enstitüleri, zanaat eğitimi konusunda örnek bir model olarak değerlendirilmelidir. Uygulama içinde öğrenme ve eğitim, beceri ve işe dayalı eğitim anlayışlarını içeren köy enstitülerinin eğitim programında, sanat ve zanaat eğitiminin önemli bir yeri bulunmaktadır. Köy enstitülerindeki bilim, kültür, sanat, zanaat ve usta-çırak ilişkisine dayalı üretime dayalı eğitim anlayışı, geleneksel zanaatları korumak için mimarlık ve güzel sanatlar fakültelerinde geliştirilmelidir. Özellikle, bu fakültelerde, “iş içinde eğitim” ilkesini uygulamak üzere, ustalardan, usta öğretici olarak yararlanmak, öğrencilerin sanat ve zanaat alanında uygulama becerilerinin gelişimini ve yaratıcılıklarının gelişmesini sağlar.

Güzel sanatlar fakültesi ve meslek yüksek okullarında verilecek zanaat eğitimi, öğrencilerin geleneksel zanaatları, geleneksel teknikleri, malzeme ve araçları kullanarak usta-çırak ilişkisi içinde öğrenmesini sağlayarak, geleneksel bilginin nesiller arası aktarımı ve sürekliliğini kolaylaştırır ve kültürel mirasın korunmasını sağlar. Öte yandan, geleneksel zanaatların, yeni tasarımlarda sürdürülmelerine yönelik proje derslerinin, özellikle mimarlık ve iç mimarlık bölümlerinde açılması, geleneksel olanın anlaşılması ve geleneğin yeniden canlandırılması açısından önem taşımaktadır. Mimarlık eğitimi içinde, öğrencilerin geleneksel zanaatlar konusunda deneyim kazanmaları, yaratıcılıklarını geliştirmelerinin yanı sıra, ulusal ve yerel çağdaş tasarımların oluşturulması açısından da önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- ARAYICI, A., 1999, Village Institutes in Turkey, Prospects, vol.29, 2, 267-280.
- BAYSAL, E., 2006, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Köy Mekanına Bakış ve Köy Enstitülerinde Mekansal Deneyimler, Unpublished Masters Thesis, Gazi University, Ankara.
- ÇETİN, S., KAHYA, A., 2017, Kırdaki Bir Modernleşme Projesi Olarak Köy Enstitüleri: Aksu ve Gönen Örnekleri Üzerinden Yeni Bir Anlamlandırma Denemesi, METU Journal of the Faculty of Architecture, 34/1, 133-162
- FIRTINA, B., 2006a, İmece ve Savaştepe'yi Kuran İlk İmeciler, Savaştepe Köy Enstitüsü Yılları, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir.
- FIRTINA, B., 2006b, Köy Enstitüleri ve Usta Öğreticiler, Savaştepe Köy Enstitüsü Yılları, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir.
- GÜNERİ, M., 2014, Hasanoğlan Hatırası Bir Öğretmenin Kaleminden ve Objektifinden (1941-1971), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- HUBKA, T., 1979, Just Folks Designing: Vernacular Designers and the Generation of Form, JAE, 32, 3, 27-29.
- KARAKUL, Ö. 2019a, The Effects of Tourism on Traditional Craftsmanship for The Sustainable Development of Historic Environments, European Journal of Sustainable Development, vol.8, no.4.
- KARAKUL, Ö.(ed.), 2019b, Hasanoğlan Köy Enstitüsü, Rölöve, Restorasyon, Yeniden İşlevlendirme Projeleri, Güngörler Matbaacılık, Ankara.
- KARAKUL, Ö., BAKIRER, Ö., 2018, Tarihi Yapılarda Zanaat-Mimari Bütünlüğü ve Çağdaş Tasarımlarda Sürdürülebilirliği Üzerine Bir Değerlendirme (An Assessment on Integrity of Craft and Architecture in Historical Buildings and Its Sustainability in Contemporary Design), Art Sanat, 10, 2018, 168-195.
- KARAKUL, Ö., 2015, Conservation Approach to the Knowledge and Skills of Traditional Building Masters, Milli Folklor-International and Quarterly Journal of Cultural Studies, Cilt:14, Yıl: 27, Sayı: 107, 149-160.

- KESKİN, Y., 1998, Cumhuriyetin 75. Yıldönümünde Devrim Mimarisi Olarak Köy Enstitülerine "Resmi Geçit", Mimarlık, 284, 8-15.
- KARAÖMERLİOĞLU, M.A., 1998, The Village Institute Experience in Turkey, British Journal of Middle Eastern Studies, 25, 1, 47-73.
- TÜRKOĞLU, P., 1997, Tonguç ve Enstitüleri, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- UNESCO, 2003, Convention for The Safeguarding of The Intangible Cultural Heritage, 32nd Session Of The General Conference, Paris.
- ÜLKÜ, C., 2008, Sanat Eğitimi, Sanat ve Köy Enstitüleri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 1, , 37-45.

KÖY ENSTİTÜLERİNDE BAUHAUS EKOLÜ VE GÜNÜMÜZ RESİM-İŞ EĞİTİMİNE YANSIMALARI

*Banu DAVUN **

GİRİŞ

Bu araştırma Endüstri devri ile başlayan süreç içerisinde, insanın sanayi karşısındaki ilk direnişini, sanayi ile kurmaya çalıştığı ilişkiyi, bu ilişkinin bir sonucu olarak doğan ve sanatın hayata indirgenmesi amacından yola çıkan Bauhaus okulunu ve okulun Türkiye'deki yansımaları anlatır. Bauhaus okulu kendinden sonra gelen pek çok eğitim kurumuna öncülük etmiştir. Ülkemizde ise Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu bu anlayış ile kurulmuştur. Her iki okul arasındaki ilişki, hayatla kurdukları bağ ve tarihsel süreç içerisindeki konumları sanat eğitimi ve gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Milli Eğitim sistemi içinde Resim-İş Eğitiminin konu olarak alındığı bu araştırmanın giriş bölümünde konunun önemi, Köy Enstitülerinde Bauhaus ekolü ve günümüzde resim-iş eğitime etkileri belirtildi. Sanat Eğitiminin tarihçesi başlığında resim eğitiminin tarihçesi incelenerek Batıda ve ülkemizde gelişim süreci anlatıldı. Batıda Endüstri Devrimi'nin yaşanmasıyla sanatın okullara girmesi paralellik gösterdi. Sanat Eğitimi kuramları her ülkenin kültürel koşullarına bağlı olarak gelişti. Bu alanda W.Smith J.Ruskin, Pestalozzi F.Cizek, Lowenfeld, Dewey, H.Read ve Simmmer'in görüşlerine yer verildi. 20.yy. da teknolojinin hız kazanmasıyla birlikte bu alanda tasarım ve tasarımcıya ihtiyaç duyulması 1919 yılında Bauhaus Okulu'nun kurulmasını sağladı. Buradaki eğitimin amacı, değişen dünya düzeninde teknoloji ile sanatın birleşimini sağlayarak, halk

* Dr. Öğretim Üyesi., Aksaray Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim -İş Eğitimi ABD,
e-posta: banud@yahoo.com, banudavun@aksaray.edu.tr

sanatlarına dönüş yaparak, böylelikle sanatı günlük yaşama sokmaktı. Buradaki Temel Sanat Eğitimi, hazırlayıcı bir öğretim olarak ele alınıp, hem uygulama hem de sanat eseri analizi ile kuramsal bir yapıya oturtuldu. Zihinsel birikimi çok farklı malzemeyle sanatsal forma dönüştürmeyi amaçlayan Bauhaus'da eğitimin ussal anlamda verilmesi amaçtı. Bauhaus'u aşırı fonksiyoneli bulan bir grup filozof, bilim adamı, matematikçi ve sanatçıları 944 hareketi olarak adlandırılan (içinde Gordon, Guilford, Osborn, Puankare, Sartır ve Mc Kim gibi isimler bulunan) grup, sanat ve bilimin eşdeğerliğinden yana bir eğitimi savundular. Ülkemizde Resim Eğitimi'nin süreci; Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet Sonrası olarak ele alındı. Cumhuriyet öncesi Resim Eğitimi en dar anlamıyla Nakkaşhanelere kadar indirilerek ele alındı. Sonrasında ilk defa 1793-94 yıllarında kurulan Mühendishane-i Beni Hümayun'da uygulamaya başlanan Resim Eğitimi teknik çizim olarak yapıldı. Ardından Harbiye Mektebinde görülmesi, 1864 yılında Menşe-i Muallim Öğretmen Okullarının açılmasıyla liselere resim öğretmeni yetiştirilmeye başlandı. 1883 yılında Osman Hamdi Bey tarafından Sanayi-i Nefise Mektebinin kurulmasıyla sanat eğitimi sivil bir boyut aldı.

Okulu bitirenler yurt dışında da eğitime gönderildi ve bir kısmı ülkemizde sanat eğitimcisi olarak görev yaptı. Cumhuriyet Dönemine kadar açılan eğitim kurumlarında resim eğitimi belli bir kurama göre yapılmadığından daha dar anlamda bir sanat eğitimi uygulamasıdır. Cumhuriyet Döneminde her alandaki gelişme, sanat eğitimi alanında da gerçekleşti. Bu alanda J.Dewey yurda gelerek incelemelerde bulundu. 1926 yılında kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü'nde, 1932 yılından itibaren Resim Bölümü açıldı. Bu gelişmeyi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Enstitüsü ve İzmir Eğitim Enstitüsü izledi. Cumhuriyet Döneminde eğitimi düşünme, yaratma, yetenek geliştirme, ve uygulama sürecine dayandıran Köy Enstitüleri çok kısa bir zamanda önemli başarılar sağladı. Ancak 1947 yılında kapatıldı. Milli Eğitim Sistemi içinde Resim Eğitimi Bölümünde, öncelikle Milli Eğitim Temel Kanunu incelenerek, "eğitim programlarının bireyin yeteneklerini geliştirecek şekilde planlanması ve sanat eğitimine geniş anlamda yer verilmesi " fikrinin savunulduğu anlatıldı. Eğitim süreci içinde, ilgi, istidat ve kabiliyetleri olan öğrencilerin fark edilmesi, onların yetenek alanlarına yönlendirilmesi, devletin bu alanda okul açmasının kanun gereği olarak öngörüldüğüne dikkat çekildi. Milli Eğitim Temel Amaçları belirtildikten sonra, İlköğretim ve Lise düzeyinde Resim Dersi Amaçları aktarıldı. Sonrasında Milli Eğitim Sistemi içinde, Resim Eğitimi tartışmaya açılarak, programlarda sunulan hedefler ve içeriğin gerçek anlamda yaratıcı, özgün, bireylerin yetişmesiyle bağdaşmadığı fikri

savunuldu. Bu aşamadan sonra Anaokullarından başlayarak resim eğitimi aşama aşama ele alındı. Anaokullarında resim eğitiminin ilk basamağı çizgisel karalamalar ile başladığı sonrasında kendiliğinden gelişerek, renk açısından zengin, özgün kompozisyonlara dönüştüğü dile getirildi. Anaokulu sürecinde sağlıklı bir resimsel gelişimin gerçekleşebilmesi için, sınıf öğretmenlerinin sanat alanında yetişmesi kadar, sanat eğitimcilerinin de çocuk gelişimi konusunda bilgilenmesinin önemi üzerinde duruldu.

İlköğretim düzeyinde, çocuğun okula başlamasıyla, resim çalışmalarından uzaklaşması, okuma-yazma sürecinin zorunlu bir disiplin ile verilmesi, çocuğu çizgi dilinden uzaklaştırmaya başlaması üzerinde duruldu. Yine ilkokul sınıf öğretmenlerinin resim eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıktan, resim dersinin saatleri yanlış uygulamalar ile doldurulması ya da hiç yapılmaması gerçeği ifade edildi. Bunun yanlısına geçen yıla kadar yaşanan Anadolu Liseleri ve Kolejlere hazırlanmanın çocuklardan ve sanat eğitiminden çaldığı zaman dile getirildi. İlköğretimin ikinci kademesinde de ilkokula bağlı yanlış uygulamalar ile çocukların eğitildikleri anlatıldı. Lise düzeyinde resim dersinin seçmeli oluşu, gencin üniversite sınav sistemine yönelik derslere ağırlık vermesi, sanattan kopuşa yol açtığı söylendi. Şu anda uygulamada olan Müfredat Programı verilerek, tartışmaya açıldı. Ülkemizde Lise mezunu gençlerin Üniversiteyi kazanma oranları göz önünde bulundurulduğunda; büyük bir kitlenin sanat eğitimi almadan mezun olması, yaşanan kültürel boşluğun sebebi olarak gösterildi. Üniversite düzeyindeki Resim Eğitimi, lise düzeyindeki eğitime bağlı olarak ele alındı. Bu bölümde Güzel Sanatlar Fakültelerindeki eğitim ve genel olarak üniversitelerdeki Güzel Sanatlar Dersi üzerinde duruldu. Güzel Sanatlar fakültelerini seçen öğrencilerin, öğrenci Seçme Sınavı ve özel Yetenek Sınavları ile sınanması, okulların sınav sistemi ve bu sistemin doğurduğu kurslar ve genel eğitim sorgulandı. Ayrıca Güzel Sanatlar Eğitiminin Sanat Eğitimcisi yetiştiren fakültelerdeki eğitim en doğru şekilde gerçekleşirse alt eğitim kurumlarına eğitimci olarak dönecek mezunlar ile sorunların aşama aşama çözülebileceği fikri savunuldu. Ayrıca genel olarak, 1983-84 öğretim yılından itibaren okutulan Güzel Sanatlar Dersinin amacına ulaşp ulaşmadığı sorunu dile getirildi. Temel Sanat Eğitimi Bölümünde, medya organlarıyla kuşatılan bireyin görsel kirlilik ile karşı karşıya kaldığı ve seçici algılarının gelişmesinde bu eğitimin çağımız için gerekliliği savunuldu. Temel Sanat Eğitimi, eleman ve ilkeler önderliğinde, malzeme ile düşünme arasında bağlantı kurarak üretme yeni biçim ve formlar yaratma süreci olduğu anlatıldı. Öğrenci merkezli anlayışla bu sistemin eğitimin ait basamaklarına indirilmesi gereği savunuldu. Güzel Sanatlar Fakültelerindeki Temel Sanat Eğitimi ve Mimarlık fakültelerindeki

Temel Tasarım dersinin ilköğretim ve lise düzeyinde geçirilen Resim eğitiminin yerini doldurmak için verildiği fikri savunuldu. Bu aşamadan sonra Temel Sanat Eğitiminin Elemanları; Çizgi, Leke, Renk, Nokta, İlkeleri; Denge, Ritm, Şiddet-Egemenlik, Birlik-Teklik, kavramları açıklandıktan sonra, Doku, Form, Kompozisyon ayrıca ele alındı. Sanat Eserleri Analizi, Temel Sanat Eğitimi içinde öğrenilen eleman ve ilkelerin Sanat Tarihi örnekleri üzerinde, eserin kurgusal yapısını inceleme, bir problem çözme anlayışı içinde düşünsel sürece dayandırılması olduğu ifade edildi. Sanat Eseri Analizi ile öğrenci bakmak ile görmek arasındaki farkı öğrenecek, eleştiri yetisi gelişecek ve gerek kendi çalışmalarında gerekse arkadaşlarının işlerinde eleman ve ilkeleri aramaya yönelecektir. Böylelikle Sanat Tarihindeki her yapıtın belirli kavramlar çerçevesinde geliştiği fikrini bu eğitimle kazanacağı görüşü savunuldu. Sonuç bölümünde, Temel Sanat Eğitiminin Eleman ve İlkeleri ile Sanat Eseri Analizi Uygulamalarının ışığı altında eğitimin alt basamaklarında resim eğitiminin artık "Temel Plastik Sanatlar Eğitimi Uygulamaları" altında nasıl verilmesi gerektiği üzerine yöntem oluşturmaya çalışıldı.

“Sanatçı zamanın olaylarını yansıtan kimsedir” der Shakespeare ünlü Hamlet’inde. Sanat yaşamdan ayrı düşünülemez, yaşamı yansıtır, mevcut yaşama biçimine alternatif sunar, toplumun direniş merkezlerini ortaya çıkarır ve yönlendirir. İşte bu nedenle sanat tarihine bakmak dönemin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısıyla birleşik bir okuma gerektirir. Toplumsal dinamikler ne kadar hızlı hareket etmekteyse sanat da aynı hızda hareket etmektedir. Bugün sanat tarihinin sayfalarını karıştıracak olursak, en kısa süre diliminde en büyük değişimlerin endüstri devrimi ve onu izleyen yüzyıl içerisinde oluştuğunu görürüz. Bunun nedeni de toplumsal yapının ve onu ayakta tutan dinamiklerinin hızla değişmesidir.

Bu nedenle Bauhaus Okulunun önemini kavrayabilmek için öncelikle çağın toplumsal yapısına bakmakta yarar vardır.

Endüstri Devrimi ve Köy Enstitüleri

Her devrim gibi Endüstri devrimi de bilimsel, siyasal ve sosyal birçok devrimi beraberinde getirdi. Bilim alanında yapılan yeni keşifler endüstrinin gelişmesini sağlamış, endüstri ise kazandığı yeni güç ile yeni bir toplum yapısının doğmasına sebep olmuştu. Kısa bir zaman dilimi içinde gelişen Endüstri devrimi ve akabinde meydana gelen iki dünya savaşı toplumların inançlarını, hayatı algılayış biçimlerini kökten sarstı. Endüstri ve onun büyük makineleri insanların yaşantılarını da içine alarak şekil vermeye başladı. Geleneksel yaşamından koparak kozmopolit şehirlerin ve fabrikaların bir parçası olan bireyin; ailesinden, içinde yaşadığı toplumdan

ve sanattan beklentisi de değişmişti. İşte böyle bir dönemde yerleşik tüm kurumlar gibi geleneksel akademiler de sorgulanmaya başlandı.

Yeni bireyin yeni ihtiyaçlarını doyuracak eğitim kurumlarının aranması ile Bauhaus okulu öncülerinin ardından doğdu ve sanat eğitimi ve sanatın işlevi üzerine günümüze kadar gelen yenilikleri hayata geçirdi. Bauhaus'un ülkemizdeki yansıması olarak kabul edebileceğimiz ilk kurumlar 1940 tarihinde kurulan Köy Enstitüleri ile 1957 tarihli Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okuludur. Çalışmanın kapsamı içerisinde sanat eğitimi kurumu olarak Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nun ele alınması daha doğru olacaktır. Bauhaus ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulunu doğuran toplumsal yapı, eğitim anlayışları ve ğretim programları ayrı ayrı ele alınarak aralarındaki ilişkiler sorgulanmıştır. Bu yolla kendi kültürü içinde bir devrim yaratan okulun başka bir tarih ve coğrafya üzerindeki yeniden yapılanma sürecine dikkat çekilmeye çalışıldı.

Almanya'da 1919'da kurulan Bauhaus ve onun eğitim prensipleri doğrultusunda 1957 yılında İstanbul'da kurulan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu "Türkiye'de Bir Eğitim Modeli "Bauhaus" başlığı altında incelendi. Birinci bölümde, endüstri devrimi ile hayatımıza giren yeni üretim biçiminin, kentleşmenin, gn, standartlaşmanın, yeni aile yapısının, çatışmanın ve pazarlamanın doğurduğu "Endüstri Toplumu Bireyinin" serüveni ele alındı. İkinci bölümde, sanat ile toplumun ilişkisini denetleyen ve yönlendiren en önemli organlardan olan sanat eğitim kurumlarının dönem içerisindeki yapısı ve geçirdiği değişimler "Endüstri Toplumunda "Yaratıcılık" Eğitimi" başlığı altında incelendi. Bu inceleme mevcut sanat akademilerini anlatan "Geleneksel Akademi Modeli " alt başlığıyla ve Sanat ve Zanaat hareketi (Arts and Crafts) ile Bauhaus'u anlatan " Yeni Model Arayışları" alt başlığı altında toplandı. Geleneksel Akademi Modelinde; dönemin toplumsal verileri ile birlikte aydınlanma ve sanat-zanaat ilişkisinin kazandığı yeni boyut, sanatın yeni tanımı incelendi. Bu tanımlamaya bağlı olarak sanat eğitimi kurumları ve uyguladıkları yöntem araştırılarak batı uygarlığında sanat eğitimin geçirdiği evreler belirlendi.

Yeni Model Arayışlarında ise; Geleneksel Akademi Modeline bir tepki ve alternatif olarak ortaya çıkan, sanat ve zanaat ilişkisinin yeniden yorumlandığı iki önemli fikir ele alındı. İlki sanatın halk ile bütünleşerek gündelik hayata tatbik edilmesi fikrini ortaya atan "Sanat ve Zanaat" hareketidir. Diğeri ise zanaat ve sanat ikiliğini ve sanatın toplum ile olan ilişkisini yeni bir bakış açısıyla ele alarak sanat eğitiminde köklü bir değişime yol açan Bauhaus Okulu'dur. "Model olarak Bauhaus" ta ; okulun kuruluşu, eğitim teorisi, tarihsel gelişimi ve sanat eğitimine getirmiş olduğu

yeni anlayışlar incelendi. Üçüncü bölümde ise Türkiye'nin sanayileşme süreci tanımlanarak, eğitim alanında yapılan yenilikler incelendi. Eğitim kurumlarımız içerisinde Bauhaus ekolünün ilk uzantısı olarak kabul edebileceğimiz “Köy Enstitüleri” ele alındı. Sonrasında Bauhaus okulunun bir yansıması olarak kurulan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu incelenerek Türkiye’de sanat eğitimi kurumları içerisindeki yeri belirlenmeye çalışıldı.

Köy Enstitüleri Tarihi

Türkiye’de zorunlu ilköğretim uygulaması, II. Mahmut’ un 1824 yılındaki fermanıyla başlamıştır. Öğretmen yetiştirmek amacıyla da ilk öğretmen okulu 16 Mart 1848’ de açılmıştır. 1868’ de ise ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla “Darülmuallimin-i Sıbyan” kurulmuştur. Kurtuluş savaşı sona erdiğinde eğitim alanında iç açıcı bir durum yoktur. Osmanlı döneminden 2345 ilkokul binası ve bu okullarda görevli 3061 öğretmen bulunmaktadır. 1926 yılına gelindiğinde ise ilkokul binası sayısı 4770’e, öğretmen sayısı ise 9062’ ye yükselmiştir ama ilköğretim sorunu çözülememiştir. Özellikle köylerde ilkokul ve öğretmen ihtiyacı karşılanamamaktadır. 1933- 1934 yılında kent çocuklarının %75’i ilkokula gidebilirken, köy çocuklarının ancak %20’ si bu olanaklardan yararlanabilmiştir. (Menekşe, 2005, s.16)

O zaman dönemin tek partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi’nin 1935’ teki IV. Kurultayı’nda, ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla bir dizi karar alınmıştır. Bunlardan en önemlisi, askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapmış olan köy gençlerinin kısa bir eğitimden geçerek kendi köylerinde öğretmen olarak görevlendirilmesidir. İlk uygulama 1936’da başlamış ve 84 köylü genç Eskişehir’e bağlı Çifteler’ de açılan bir kurstan sonra köy öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Uygulamanın başarılı olması üzerine kursların sayısı arttırılmış, eğitmenlere toprak, tohumluk ve tarım araç-gereci de verilerek, bulundukları bölgede tarımsal çalışmalara öncelik vermeleri sağlanmıştır. 1937 yılında konu daha kapsamlı bir biçimde ele alınarak Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’ın hazırlattığı bir program çerçevesinde Eskişehir Çifteler’ de (1937), İzmir Kızılçullu’da (1937), Edirne Kıpırtepe’de (1938) ve Kastamonu Gök köy’de (1939) deneme niteliğinde dört köy öğretmen okulu açılmıştır. Cumhuriyetin 10.yılında hazırlanan Maarif Rehberinde çağdaş resim-iş eğitimi çocuğa dönük, yaratıcılığı geliştirici olarak ele alınır. Ancak zamanla okullarda kavramsal derslere ağırlık verildiği ve uygulamalı derslerin azaldığı, kopya ve basitten zora yöntemine tekrar geri döndüğü görülür, işte böyle bir dönemde İsmail Hakkı Tonguç tarafından Köy Enstitüleri Kurulmuştur (1940).1935-1938 yılları arasında görev yapan 18.Milli Eğitim Bakam Saffet Arıkan

zamanında ilköğretim genel müdürlüğüne getirilen İsmail Hakkı Tonguç, öğretmen okulunu bitirdikten sonra hükümet tarafından Almanya'ya gönderilmiştir. Orada resim-iş, spor ve iş okulu konuları üzerinde ihtisas yapmış ve memlekete döndükten sonra çeşitli orta dereceli okulların resim-iş ve spor öğretmenliklerinde bulunmuştur. Gazi Eğitim Enstitüsünün resim-iş bölümünü de kuran Tonguç, Köy Enstitülerinin de mimarı olmuştur (Kırıçoğlu, 1991).

Bu çalışma Hasan Ali YÜCEL'in Milli Eğitim Bakanlığını üstlenmesiyle birlikte daha da genişletilmiştir. Başlatılan yeni programın mimarı ise dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı TONGUÇ olmuştur. Tonguç, gençlik yıllarından beri Türkiye'nin eğitim sorununa çözüm aramış, bu konuda fikirler geliştirmeye çalışmıştır. Bunu yaparken, hem yabancı eğitim düşünürlerinin görüşlerini ve bunların uygulamalarını, hem de Türkiye'de yetişen eğitim düşünürlerinin görüşlerini ve bunların uygulamalarını değerlendirmiştir (Tunç, 2009:32).

Tonguç'a göre köy öğretmenleri;

1. Çağdaş pedagojinin verilerine göre yetiştirilmelidir.
2. Öğretmen adaylarının mesleki bilgileri, iş ve üretim ilkelerine göre düzenlenmiş yeni ilkokul anlayışı temel alınmalıdır.
3. Öğretmen adayları, köy hayatının bütün kısımları ile içten alakadar olabilecek bir hayatın içinde yetişmelidir.
4. Öğretmen adayları, öğretmen olup göreve gittiklerinde, halkın, çocukların ve gençlerin eğitimi ile ilgili olarak kendilerine, devlet adına verilecek tüm yetkileri kullanabilecek yeterliliğe sahip kılınmalıdır.
5. Öğretmen adayları, eğitim tarihi ve çağdaş pedagojinin verileri ışığında karşılaştıkları güncel eğitim sorunlarını araştırıp çözüm önerileri geliştirmelidir. (Altunya, 2005: 32-33)

17 Nisan 1940'ta çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu önceki deneme okullarının enstitüye dönüştürülmesini ve ayrıca 17 yeni köy enstitüsünün de açılmasını öngörmüştür. Bu okullar "Köy Enstitüsü" adını alarak yasanın çıktığı 1940 yılından 1945 yılına kadar geçen süre içerisinde sayıları 20 olmuştur. 1948'de ise son köy enstitüsü açılarak sayıları 21'e ulaşmıştır. Enstitüler bölge esasına göre kurulmuştur.

Bauhaus ekolünün etkileri görülen enstitülerde eğitimin bütünlüğü içerisinde iş eğitimi ilkelerine bağlı ve köyün çok yönlü kalkınmasını amaçlayan bir program izlenir. Ancak bu enstitülerin eğitim yaşamına 1947'de son verilmiştir (Kırıçoğlu, 1991).

Köy Enstitülerinde Güzel Sanatlar ve Eğitimi

Köy Enstitülerinde Güzel Sanatlar Eğitimine basamak sağlaması açısından IX. yüzyılın ilk yarısında, askeri okullarda resim eğitiminin yer alması önemlidir. Askeri okullardaki gençlerin bu amaçla Avrupa'ya gönderilmesi ve XIX.yüzyılın ikinci yarısında sivil okullar da sürdürülen çabalar, toplumun dikkatini çekme amacını taşıyan sergi girişimlerine yol açmıştır. İstanbul'da gerçek anlamı ile ilk resim sergisi Şeker Ahmet Paşa'nın çabaları ile 27 Nisan 1873 tarihinde açılmıştır. Bundan on yıl sonra da 3 Mart 1883'te Sanayi-i Nefise okulu açılmıştır. Batı tekniğinde sanat eğitimi verilen bu okullardan mezun olanlar uzun yıllar resim öğretmenliği de yapmışlardır. Bu eğitimciler çocukları kendi yetişme biçimine göre yetiştirdikleri için eleştirilmişlerdir. Bunun sonucunda 1927'de öğretmen olma kursları açılmış ve konferanslar verilmiştir. İstanbul'da sadece sanat eğitimi yapan bir okulun temellenmiştir. İstanbul'da 1832'de Takvim-i Vakayi adlı ilk Türkçe gazetenin yayımlanmaya başlaması ile hareketlenen basın hayatı da sanat konularına yer vermeye başlamıştır (Tansuğ, 1996).

Köy Enstitülerinde Güzel Sanatlar Eğitiminin etkin alanlarından biri de sanat eğitimi ve güzel sanatlar kültürüdür. Bunun anlamı, güzel sanatları amaçlamak ya da sanatçı yetiştirmek değildir. Güzel sanat alanlarını kullanarak, eğitim ortamı ve niteliğini zenginleştirip bu yolla toplum ve bireyin sağlıklı gelişimine olanak yaratmaktır. Bu nedenle, güzel sanatlar alanı ve sanat eğitimi çalışmalarının enstitüdeki yeri, gerek fen ve sosyal bilim alanı, gerekse teknik sanatlar ve tarım dersi alanı çalışmalarından daha önemsiz değildir. Bu alan çalışmaları, müzik, resim-is, süsleme sanatı, ulusal oyunlar, tiyatro vb. etkinliklerdir.

Ancak öteki alanlarda olduğu gibi bu tür çalışmaların uygulama yöntemleri de klasik okul yöntemlerinden farklıdır. Sanat alanı ders ve çalışmaları da kendi alanlarının isleri içinde yapılmıştır. Tonguç'un bu konu üstünde başka eğitimcilerde görülmediği kadar üzerinde durduğu, bunu herkesin anlaması için var gücüyle çaba gösterdiği görülür. Ona göre, bu kültürel etkinlikler içinde öğrenci yalnızca seyirci, yalnızca dinleyici, yalnızca izleyici olmayacaktır. Ya da, bir resim, bir süsleme için birçok zaman ve madde tüketmeyecektir. Gerek bireyin eğitimi açısından, gerekse toplum açısından önemli olan, bunlarla birlikte her öğrencinin bu alanlarda dolaysız ilişki kurup etkinleşmesi, bu yönden olan gereksinimin karşılanmasıdır.

Köy enstitülerinde, gösteri niteliği taşıyan ve bir grubun hazırladığı, çoğunluğun seyirci olduğu müsamereler yerine, çoğunluğun coşkuyla katıldığı eğlenceler düzenlenmiştir. Ayrıca, yeni insanı yetiştirmeye aday

olan enstitü çıkışlı öğretmenlerin, kendi öğrencilerini de aynı yöntemle yetiştirebilmek için bu etkinlikleri doğrudan yapabilecek, başkalarına öğretecek donanımda olmaları gerekmektedir. Bu nedenle onlar, güzel türkü ve şarkılar söyleyen, çalan, iyi bir folklor oyuncusu olan, eliyle güzel işler, süsler, resimler yapan, bu konulardan anlayan öğretmenler olarak yetiştirilmiştir.

Güzel sanatlar alanının enstitü sistemi içindeki yeri ve önemi çok büyüktür. Bireyin sağlıklı ve çok yönlü gelişimi için bu etkinliklerin eğitiminde doğrudan ve dolaysız kullanılması gelişim psikolojisi yönünden gereklidir. Bu nedenle, eğitimde yalnızca seyretme, izleme ya da dinleme yerine, bunları herkesin kendisinin yapabilmesi ve yapma olanağı bulmasıdır. İkincisi, eğitimde ve kültürde evrensel amaçlanırken, yerel değerlerin göz ardı edilmemesi, yılların içinden gelip geçerek sağlamlaşan halk değerlerinin eğitimde evrensel ölçülerle geliştirilerek, çağdaş yüzünün yeniden halka ulaşmasını sağlamak, sosyal- kültürel bir gereksinimdir.

Üçüncüsü, köye kültürel etkiler taşıyacak kişiler olarak enstitü öğrencilerinin bu donanımla yetişmeleri kültür ve eğitim politikaları yönünden zorunludur (Tonguç, 1997: 32).

Köy Enstitülerinin Eğitim ve Öğretim Alanındaki Etkileri

Köy enstitüleri, eğitim ve öğretim alanında şu kazanımları sağlamıştır:

- 1.Sistem ve program yerine var olan durumlara çözüm yolları getirmek,
- 2.Eğitim ve öğretimi amaca uygun bir ortam içinde demokratik işleyişte, herkese sorumluluk ve yetki vererek gerçekleştirmek,
- 3.Köy enstitüsü uygulamasını, yeni bir eğitim kuşağı için okul durumuna gelmesi,
- 4.Köy enstitülerinde denenmiş eğitim ilkelerinin bir bölümünün bugünkü öğretmen okullarında sürdürülüşü,
- 5.Öğretmen adaylarının köylerle ilgisinin kesilmemesi gereği,
- 6.Büyük kentler yerine, doğa içinde bir bütün oluşturan eğitim sitelerine yöneliş,
- 7.Köy enstitülerinde başarıyla uygulanan karma eğitim görüşünün yaygınlaştırılmaya çalışılması,
- 8.Köy enstitülerinde gerçekleştirilmeye başlanan “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesinin, milli eğitimin temel görüşlerinden biri durumuna gelmeye başlamasıdır.

Köy Enstitülerinin Kültür ve Sanat Alanındaki Etkileri

Enstitülerle kültür ve sanat alanında çok büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Halk kaynağına açılma, halkın yaratıcılığını, yasayan kültür değerlerini gün ışığına çıkarma, kültürümüzü, sanatımızı zenginleştirme açısından, enstitülerin etkisi büyüktür.

1. Halk oyunları, türküleri, dili, sanatı enstitüler arası imecelerle yurt yüzeyine yayılmış, yeni bir mayalanmaya yol açmıştır.
2. Halk-aydın ikiliği ortadan kalkmış, halk aydınları yetişmeye başlamıştır.
3. Yazınımızda gerçekçiliği güçlendiren, yazın haritamızı genişleten bir gelişme olmuştur.
4. Yakın çevrenin doğa, kültür ve tarih değerlerini ortaya koyarak “ulusal”ı bulmaya yönelinmiştir.

Yeni Model Arayışları

Sanat ve Zanaat

Marx’a göre mülkiyetin ortadan kaldırılması gerekmektedir; böylece sanat üretiminin diğer üretim biçimleri ile eşdeğer olması sağlanacak, sanatçı da zanaatçıdan üstün tutulmayacaktı. Marx’ın bu düşünceleri ütöpik kurgular olarak kalsa da sanatla gündelik hayatı birleştirmeyi hedefleyenler için daima bir esin kaynağı oluşturdu. Marx’dan hemen sonra muhafazakar bir düşünür olan Ruskin’de güzel sanatlar ile uygulamalı sanatlar ayırımına tepkisini dile getirmeye başlıyordu.

Morris’de Ruskin’de olduğu gibi güzel sanatların zanaattan ayrılmasına karşı çıkıyordu fakat Morris mekanizasyonun yarattığı problemlere Ruskin gibi sadece estetik açıdan değil, aynı zamanda bir sosyal reformcu olarak bakıyordu. Sanattan koparılan zanaatın, zanaatçıda kayıtsızlığa ve kaba bir yapıya, sanatçıda ise küçümseyici bir tavra sebep olduğuna inanıyordu. Sanat ve zanaat hareketinin amacı “sanat birliği” oluşturmak, sanatçı ile zanaatçıyı eşit kulvarlarda değerlendirerek zanaatçının el emeğine gereken değeri vermek olsa da bu pek uygulanamamıştı. “Morris, ortaçağ üretim geleneğinin geri gelmesini istiyor ve bunun gerçekleşmesinin mümkün olabileceğini kanıtlamak istercesine 1861 yılında duvar kağıdı, kumaş, mobilya, vitray, kitap gibi ürünlerin tasarlandığı ve elle üretildiği “Morris and Company” adıyla yeni firmasını kuruyordu. Elle yapıldığı için hünlerli işçilik, zaman ve para gerektiren ve dolayısıyla sınırlı miktarda üretilen bu mallar ancak zengin çevrelerce alınabiliyor ve kitlelere ulaşamıyordu.”⁵¹ “Morris bir keresinde,” zamanını zenginlerin lanet olası lükslerine hizmet ederek” harcamak zorunda kaldığını itiraf ediyordu.

Arts and Crafts (Sanat ve Zanaat) hareketi kıta Avrupa'sında Art Nouveau ya da Jugendstil olarak anılan akımlara öncülük yapmıştır. Belçika çıkışlı olarak kabul ettiğimiz Art Nouveau kısa zamanda farklı adlar altında tüm Avrupa'yı etkisi altına aldı. Fransa'da "Style Nouille" veya 1899'da Paris metrosunun süslü girişlerini yapmış olan mimar H. Guimard'ın adından dolayı "Style Guimard", İspanya'da Modernismo, Almanya'da Jugendstil, Avusturya'da Sezession, İtalya'da Stile Liberty adı altında anıldı.

Kitap resimleme, afiş ve mimari gibi pek çok alanda etkinliğini gösteren Art Nouveau asıl dekoratif sanatlarda ve mimaride başarılı olmuştur. Aydınlığın iç mekanlara alabildiğine sızmasına izin veren yuvarlak hatlı geniş pencereler, dış cepheleri süsleyen ve şehrin insanlarını erdemli ve hümanist bir dünyaya davet eden sembolik-figüratif resimler ritmik ve bitkisel hatlar gibi özellikler art nouveau yapıların en belirgin parçalarıydı. Art Nouveau toplumsal ihtiyaçlara karşılık vermek için yola çıkmamış olması ve 19. yüzyıl sonunda estetik anlayışın basitliğe indirgenmesi ile etkinliği azalmış ama Bauhaus başta olmak üzere kendinden sonra gelen akımlar için bir yön oluşturmıştır.

Model Olarak “Bauhaus”

1918 yılında Kasım Devrimi olarak bilinen ayaklanma ile Alman Hanedanlığına son verilerek 1919 yılında kadınların da katıldığı bir seçimle Demokratik bir Cumhuriyet kurulmuştu. Almanya'da Sosyal demokrat ağırlıklı Weimar Koalisyonu seçimlerden yenik çıkan muhalefetin darbe girişimleri ile sıkıntılı yıllar geçirmekteydi. Ancak monarşinin yıkılması ile birlikte bütün kurulu düzenin değişmesi toplumun her katmanında sistemi sorgulayan ve yeni öneriler getirmeye çalışan fikirlerin gelişmesine sebep olmaktaydı. Bauhaus böyle bir dönemin fikri olarak ortaya çıktı.

Sosyal hayatın hızla değişmesi sanatlar üzerinde de benzer etkilere yol açmış, yirminci yüzyılın ilk otuz yılındaki toplumsal ve kültürel değişimlere paralel olarak ortaya Fovizm, Kübizm, Sürrealizm, Konstrüktivizm, Fütürizm gibi yenilikçi ve radikal akımlar ortaya çıkmıştı. Bauhaus böyle bir yapı içerisinde herhangi bir üslubu değil bir fikri savunarak ve moda olan her şeye bir tepki olarak doğmuştu. Sanat artık bireyin endüstri ve yeni yaşam biçimi karşısındaki çelişkilerinin bir yansıması ya da direnişi olarak şekil almaktaydı. Sanat ve zanaat ilişkisinin yeni hali ve sanatın üstlendiği yeni rol karşısında toplumun sanattan beklentileri değiştirmişti. Sanat ile hayatı birleştirmek ve sanat yolu ile toplumların gelişimini sağlamak fikri farklı çevreler tarafından savunulmaya başlanmıştır. Ancak Bauhaus'un öncüleri sayabileceğimiz Arts and Crafts hareketi amacına tam olarak ulaşamamış, ürettikleri teorinin pratiğe

aktarımında yaşanan sorunlar, özellikle de yüzyılın ve toplumun koşullarının yeterince dikkate alınmaması sebebi ile belirli bir zümreye hitap eden bir moda olarak kaldı. Raymond Williams bu konuda şöyle der; “Sanat ile hayatı başarıyla kaynaştıran fütürizm veya sürrealizm değil kapitalizm olmuştur.” 59 Sanayinin toplum hayatına getirdiği yeni üretim ve tüketim anlayışı sanatlar üzerinde başka bir baskı yaratmaya başlamış, kapitalizmin yarattığı yeni yaşam biçimi sanat ve sanat eğitiminin de kendine yeni yollar bulmasına neden olmuştu. Sanat eğitiminde yenilik çalışmaları yapılmakta, sanat ve zanaat ilişkisine yeni açılımlar getirmek için meslek okulları kurulmaktaydı ancak çağın ihtiyaçlarına reform düzeyde yenilik Bauhaus Okulu tarafından getirildi. Bu konuda Mimar Ludwig Mies van der Rohe Bauhaus okulunun kapanmasından yıllar sonra şöyle söyler;” Bauhaus bir fikirdi, ben ona inanıyorum ki, Bauhaus’un bütün dünyada uyandırdığı geniş yankı onun bir fikir olma gerçeğinde yatmaktadır. Böyle bir etkiye ve üne ne organizasyonla, ne de propaganda ile ulaşılabilir. Yalnız bir fikrin bu kadar kuvveti vardır ki, böyle geniş yankılar uyandırabilsin.”

Bauhaus; sanatı tek bir yapı altında toplayarak sanatlar birliği yaratmak, toplumu sanat yolu ile endüstriye karşı eğitmek ve endüstriye yeni bir yol kazandırarak sanayiye insanın boyunduruğu altına almak gayesi ile yola çıkar. “Yaratıcı toplum ideali bugün pek çoklarına bir ütopya olarak görünmektedir.” Ancak Bauhaus bu ideali savunur. Kurucusu Gropius, Bauhaus için şöyle diyordu:” Bauhaus, makine çağında sanatçının gereken yerini alabilmesi için nasıl yetiştirilebileceği sorusuna iyi bir cevaptı. Amaç sanatı hayata entegre etmektir” Bauhaus’un hedefi sanatçıyı içinde yaşadığı toplumun sosyal konuları üzerine bilinçlendirmek ve sorumluluk yüklemektir. Sanatçının kitlelerin sorunlarını dile getireceği gibi, sanatın da kitlelerin sorunlarına çözüm getirmesini hedefliyordu. Bauhaus daha hümanist bir çevre yaratılmasında sanatçıya sorumluluk ve görev yüklemeyi de amaçlıyordu.

Bauhaus’un Kuruluşu

1919 ‘un nisan ayında Gropius Grand Ducal Saxon Piktoryal Sanat Akademisi (Grossherzogliche Sachsische Hochschule für Bildende Kunst) ile Grand Ducal Saxon El Sanatları Akademisi (Grossherzogliche Sachsische Kunstgewerbeschule) yöneticisi olur ve bu ikisini “**State Bauhaus**” (**Staatliches Bauhaus**) ismiyle birleştirir. Teorik müfredatı olan bir sanat akademisi ve pratik müfredatı olan bir el sanatları okulu birleşince yetenekli öğrenciler için geniş bir sistemin temelleri meydana gelmiştir. Sloganları şöyledir:”Bauhaus bütün yaratıcı çabaları koordine etmeye, yeni bir mimarlıkla, sanat ve tasarım içinde deneyim kazanarak birleştirmeye

abalar. Sonuç; eğer uzaksa bile, Bauhaus’un amacı: dekoratif sanatlar ile yapısal sanatların arasında hiçbir bariyerin olmadığı sanat işi ve binanın kolektifliğidir.

Bauhaus’ta Eğitim

Bauhaus’ta eğitim her atölyede iki eğitici tarafından sürdürölmekteydi. Bunlar; form ustaları ve atölye ustalarıdır. Bunun nedeni sanat ve zanaatılığın bir arada verilebilmesi idealiydi. “Bauhaus’ta öğretmen öğrenci değil usta çırak vardır”. Bu konuda Gropius teknik ihtisasla, tasarımın oldukça güç görönen birleştirilmesi problemini çözmeye çalıştığını, her ikisinde de eşit derecede ihtisas kazanılmasının şart olduğunu belirtmiştir. Burada ustalığın temel ilkeleri ile tasarım parametreleri pratik deneyimle birleşerek bir uzlaşı sağlanır. Bu, direkt olarak Bauhaus atölyelerinde-özellikle de Dessau zamanında-endüstri üretimi için önce prototipler geliştirmeyi daha sonra da bir patent altında seri üretimini yapmayı da içerir. Bauhaus’ta Öğretmenler usta, öğrenciler ise kademeli olarak çırak yada kalfa olarak adlandırılıyordu. Bauhaus, Endüstri ağı düşünceinin oluşturduğu bir eğitim merkeziydi. Sürekli bir gelişme içindeydi, öğrenim kadrosu ve programı dondurulmamıştı. Kuruluş yıllarında koşullara ve gereksinimlere göre yeni atölyeler kuruluyor ve her sömeatr, öğretim programı yeniden yapılandırılıyordu.

Bauhaus Eğitiminin Getirdiği Yenilikler

Bauhaus sadece 14 yıl eğitim verebilmiştir fakat etkisini kısıtlı imkanlarına, karşılaştığı kurumsal ve politik direnişlere rağmen günümüzde bile devam ettirmektedir. Bauhaus’un nasıl böyle bir etki alanı yarattığını Mies van der Rohe dile şöyle dile getirmiştir:” Bir düşünce olması gerçeği Bauhaus’un dünya üzerindeki her ilerici okul üzerindeki olağanüstü büyük etkisinin nedenidir; bunu örgötle yapamazsınız, bunu propaganda ile yapamazsınız. Yalnız bir düşünce böyle hızlı yayılır.”

Bauhaus’u bugüne taşıyan okulun devrimci düşünceleri olmuştur. Bauhaus toplum için sanat ilkesinden yola ıkmiş ve bu amaçla: Yaş ya da cinsiyete bakılmaksızın, iyi olarak tanınan ve önceki eğitimi Ustalar kurulu tarafından yeterli bulunan herkesin, yer olduğu sürece okula kabul edildiği bir eğitim kurumu oluşturmuştur. Okul sadece zengin ve küçük bir zümreye değil tüm halka açıktı. Bauhaus yarattığı akademik eğitim anlayışı ile modern dönemin eğitim kurumlarının öncüsü olarak görölür. Eğitim anlayışı ile getirdiği yeniliklerin yanısıra okul yaşamı ile de öncü olmuştu. “Buradaki entelektöel ve sanatsal hava, çok farklı yerlerden ve birbirinde oldukça değişik yetişme ortamlarından çıkıp gelmiş öğrenciler, dünyanın her yerinden gelen, sanatın ve bilimin çok değişik alanlarında uğraş veren

ziyaretçiler, akla gelen hemen her konuda yapılan tartışmalar ve verilen konferanslarla yeni bir heyecan yaratmaktaydı”

“Hareketli öğrenci yaşamı, kah jazz bandları, tiyatro ve müzik festivalleri, okul gazetesiyle, kah meditasyon ve ritmik egzersiz saatleriyle, kah günün “hippy” giyim kuşam ve saç tarzlarıyla giderek efsaneleşmiş, kendinden sonraki eğitim öğretim kurumlarına öncülük etmiştir.” O günlerde öğrencileri harekete geçiren heyecan ve tutku dolu okul atmosferi daha sonra Bauhaus anılarından söz eden kişilerin de sık sık dile getirdiği çarpıcı özelliştir”

Mimariden endüstri ürünlerine gündelik hayata kullanılan yapı ve ürünlerin daha insancıl ve sanayinin seri üretimine uygun bir anlayışla tasarlanması fikrini geliştirmişti. Sanayinin soğuk dışlılarına ruh katmış, “tasarım” olgusunun bugünkü anlamını kazandırmıştı.

Bugün Temel Sanat Eğitimi yada hazırlayıcı eğitim olarak adlandırdığımız Mimarlık eğitiminden Sanat akademilerine, orta öğrenim resim programlarına değin pek çok farklı eğitim kurumunda uygulanan sistemi yaratmıştır.

SONUÇ

- 1.Bauhaus, Endüstri devrimiyle meydana gelen toplumsal düzenin tetiklediği ihtiyaçlar doğrultusunda bir fikir olarak gelişmiştir. Sanatın hayatın içerisinde yer alması yönündeki anlayışı ile sanatın Sanat okullarının duvarlarının ve Müzelerin içinde hapsolmuşluktan çıkartıp yaşama alanlarımıza, eşyalarımıza, evlerimizin içerisine taşımıştır. Bauhaus’un meydana getirdiği etki alanı sanat eğitimi kurumları açısından da aynı düzeyde önem taşımaktadır. Günümüzde sanat eğitimi veren bir çok okul için Bauhaus çok etkili bir model olmuştur. Bauhaus kurulduğu günden bugüne mimariden, endüstri ürünleri tasarımına kadar bir çok alanı etkilemiştir. Bauhaus sanat eğitimi anlayışına da yeni bir boyut getirmiştir.
- 2.Resim-İş öğretmeni yetiştiren kurumlarda, köy enstitüleri müzik dersi müfredat programları incelenerek günümüz Resim-İş eğitiminin ihtiyacına uygun öğretmen modeli oluşturulmalıdır.
- 3.Öğrencilerin sosyal ve kültürel alanlarda en donanımlı şekilde yetiştirilmeleri için resim-iş dersinden azami ölçüde faydalanılmalıdır. Bu konuda köy enstitülerinde uygulanan resim-iş müfredat programı örnek alınmalıdır.
- 4.Türkiye’deki sanat eğitiminin tarihteki gelişim dönemlerine bakıldığında, akademik bir gelişimin olduğu görülmektedir. Bauhaus okulunun kurulması Bauhaus’un eğitim anlayışı, Köy Enstitülerinde

Bauhaus'un etkileri ve Türkiye'deki en belirgin yansıması olarak kabul edilen Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu bu araştırmanın genel sınırlarını belirlemiştir. Bauhaus'un bir yansıması olan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Ülkemizde biraz gecikmeli olarak ancak 1957 yılında kurulabilmiştir. Bir çok alanda batıdan örnek alınarak, ülkemize uyarlanmaya çalışılan bir çok anlayış gibi Bauhaus anlayışı da ülkemizde yaklaşık 30 yıl sonra etkisini göstermiştir. Sanat eğitimi veren kurumlarda bu yansımacı kültür hareketi içinde yerini almıştır. Türk sanat eğitimi tarihine baktığımızda bu anlayışın ülkemizde meydana getirdiği sonuçları açıkça görmek mümkündür.

5. Bauhaus Ekolüyle kurulan Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Türkiye'nin sanat adamı yetiştirme, Sanat ve Tasarım alanında üretim yapma fırsatı veren en önemli kurumlardan biridir. Kuruluşu itibariyle ülkenin sanat anlayışını değiştirip, yeniden oluşturmak misyonunu kendi gibi benzer kurumlarla birlikte üstlenmiş, 1952 yılında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Akademisi adıyla, yurtdışından gelmiş eğiticilerle eğitim hayatına başlamış olmasına rağmen, daha sonra kendi eğitici kadrosunu da yetiştirmiş ve bu açıdan önemli bir eksikliği ortadan kaldırmıştır.
6. Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu olarak kurulan Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nin temel yaklaşım olarak benimsediği Bauhaus ekolü, Türkiye'nin şartları doğrultusunda yeniden yorumlanarak bugün Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Ekolü olarak tanımlanabilecek bir anlayış ve yaklaşımı hayata geçirmiştir.
7. Ruhsal ve fiziksel açıdan sağlıklı ve sosyal bireylerin yetiştirilmesi için köy enstitülerinde uygulanan resim-iş eğitimi model alınarak öğrencilerin etkinliklere katılarak çalışmalarının sergilenmesi sağlanmalıdır.
8. Köy enstitülerinde resim-iş eğitiminde uygulandığı gibi çevre okullarla işbirliği sağlanarak yapılan etkinliklerin okul dışında da sergilenmesi hedeflenmelidir.
9. Resim-İş derslerinde uygulanan ulusal ve evrensel eğitimi pekiştirmek üzere öğrencilere resim alanında söz sahibi olmuş, ulusal ve evrensel sanatçılar tanıtılmalı, yapılan etkinliklere öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
10. Bauhaus'un amacı; sanatçıya içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu benimsetmek ve toplum için sanatçıların çeşitli sorumluluklar almasını sağlamak olmuştur. Sanatçı kendini toplumdan ve toplumsal olaylardan soyutlayamaz. İşte bu yüzden sanatçı içinde

yaşadığı toplumun ve zamanın ihtiyaç ve sorunları karşısında duyarlı olmalıdır. Katılımcı öğrenci profili, sanayiyle işbirliği ve düzenlenen sergilerle toplum ile bağlarını koparmaması, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinin, Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu'nun kuruluş ilkeleriyle uyum içinde olduğunun göstergesidir. Sanat eğitimi veren kurumların da eğitim programlarını bu anlayışla oluşturmaya çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- DOĞAN, R. “Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılaşma Açısından Tahlili”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/782/10066.pdf>
- EKREN, S.E. (2006). “Türkiye’de Bir Eğitim Modeli “Bauhaus””. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- KABATAŞ, M. (2017). “ Köy Enstitülerinde Müzik ve Sanat Eğitimi”. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (13), s.1109-1124.
- KIRIŞOĞLU, O. ve M. STOKROCKİ (1997) Ortaöğretim Sanat Öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Mili Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi,
- KIRIŞOĞLU, O. T. Sanatta Eğitim (1991). Görmek, Anlamak, Yaratmak. Ankara: Demircioğlu Matbaacılık,
- KARABIYIKOĞLU BODUROĞLU, S. (2010). “Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bauhaus Ekolünün Türk Sanat Eğitimine Yansımaları”. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖZYÜKSEL ERSİL, G. (2007). “Cumhuriyet Devrimimizin Özgün Eğitim Kurumları Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi ve Günümüze Yansımaları”. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TANSUĞ, Sezer (1996) Çağdaş Türk Sanatı. 4. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi,
- TONGUÇ, İ. Hakkı, (1997) Köyde Eğitim, 2. Baskı. Köy Enstitüsü ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- TUNÇ, A.Z. (2009). “Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Dönemin Yöneticilerinin Sanata Yaklaşımları”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2009)
- UZ, A. (2014). Köy Enstitülerinde Resim-İş, Gece Kitaplığı, Ankara. <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR-80352/sanat-egitimcisi-yetistiren-kurumlarda-plastik-sanatlar-.html>

Dördüncü Bölüm

GELECEĞİN İNŞASINDA KÖY ENSTİTÜLERİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

KÖY ENSTİTÜLERİNİN SEMT/KÖY KOOPERATİFLERİ YOLUYLA YENİDEN ELE ALINMASI

*Süleyman AKDEMİR **

GİRİŞ

Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan Köy Enstitüleri olumlu olumsuz uygulamalarıyla tartışılmıştır (Özsoy, 2008: s.98). Bir Yasa metni ile kurulmuş ve yine bir yasa metni ile kaldırılmıştır. Kamu tasarrufu özelliği taşımasına rağmen köy kalkınmasına ve kalkınma eğitimine ciddi yararları olmuştur.

Bu çalışmada Köy Enstitüleri Kanununun maddeleri esas alınarak yeni bir yaklaşımla kooperatifçilik üzerinde durulmuştur. Kooperatif anasözleşmesi olarak Ticaret Bakanlığı Kooperatifçilik Genel Müdürlüğü web sitesinde bulunan “hizmet ve dayanışma” türü örnek alınmıştır. Uygulama bakımından 1967 de kurulmuş Akevler Kooperatifinin birikimlerinden yararlanılmıştır.

Kooperatifler kamu tarafından tescil edilirler ve izlenirler. Hatta devlet tarafından da kurulabilirler. Bu çalışmada devletin değil halkın örgütlenmesi kabul edilmiştir.

Kooperatiflerin doğrudan devletçe kurulması halinde birtakım sorunlarla karşılaşabilir. Birinci sorun, merkezin dayatması şeklinde ortaya çıkabilir. Böylesi bir durum halk tarafından tam olarak benimsenemez ve başarıya ulaşamaz. İkinci olarak, merkezi kuruluşlar tek tip kuruluşlar olup herkes aynı görüşte olmadığından halkın çeşitliliğine uymaz. Halkın farklı denemelerle oluşturmaları gerekir. Üçüncü olarak, merkezler ya sermayenin veya siyasetin etkisinde olurlar. Siyaset ve sermaye kendi çıkarları

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, e-posta: av.akdemir52@gmail.com

doğrultusunda gelişmeleri hedeflerinden her an saptırabilirler. Sonunda gayenin dışında yerlere varılabilir. Dördüncü olarak, halkın küçük küçük birimler olarak oluşturduğu kuruluşlar zamanla yarış içinde iş birliği yaparak birlikler oluşturur ve küçükler korunarak büyüme ve birlik sağlanır.

Bu çağda gerek sermaye ve gerekse siyasi tekellere karşı kooperatifler birer direnç ve gelişme merkezi olarak karşımıza çıkar. Özetle bu çalışmada Köy Enstitüleri için yapılmış olan yasal düzenleme çerçevesinde semt/köy kooperatifleri açısından düşünülerek karşılaştırma yapılacaktır. Köy Enstitüsü Kanunu semt/köy kooperatifleri gözü ile değerlendirilecektir. Sadece alternatif bir düşünce şeklinde sunulmaya çalışılacaktır.

Köy Enstitüleri Yasal Düzenlemesi Ve Kooperatif Öneri Metni İle Karşılaştırılması

Kuruluş ve amaç

Köy Enstitüleri Kanunu 1940 yılında kabul edilmiştir. Yasanın 1 inci maddesi: *“Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif vekilliğince Köy Enstitüleri açılır.”* şeklindedir. Bu madde köy enstitüleri kurulurken amacının *“köye yarayan meslek erbabını” yetiştirmek* olarak gösterilmiştir.

Günümüzde kent ile köy arasındaki farklar son derece azalmış, köylerden kentlere göçler meydana gelmiştir. Köyün önemi azalmamış aksine artmıştır. Okul sayıları artmışsa da verilen eğitim hayattan kopuk olarak yapılır hale gelmiştir. Hukuk mevzuatı içinde hem kültürel hem sosyal hem ekonomik özelliklere sahip kooperatifler yer alır. Bu kooperatiflerin yapılarında hem insan unsuruna yer verilir hem de ekonomik paylara dayanılır. O halde ülkenin kalkınmasında önem taşıyan insan unsurunun yetişmesi ve ekonomik faaliyetlerin dayanışma içinde sürdürülmesi ilkelerinin hayata geçirilmesi gerekir. O dönemin şartlarında bu atılım Köy Enstitüleri ile gerçekleşirken bugün için bu atılım kooperatifler eliyle yapılabilir.

Yasanın 2’nci maddesi *“Bu enstitülerin 1 numaralı cetvelde gösterilen maaşlı muallim ve memurları 3656 Sayılı kanunun ikinci maddesine bağlı cetvelin Maarif vekilliği kısmına ilâve edilmiştir.”* olarak düzenlenmiştir. Bu maddeden anlaşılabacağı üzere Köy Enstitüleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur. Yeni kurulan Cumhuriyet ile birlikte Osmanlı döneminde savaşlar nedeniyle ihmal edilmiş veya zorda kalmış olan köyde yaşam harekete geçirilmek istenmiştir (Altunya, 2009:15: Fırtına, 2009: 11; Kamacıoğlu, - Kar, 2008: 156; Yalçın, 2008: 78-79; 2012:

35). Burada görev yapacaklara memur vasfı verilmiş, ileride üzerinde durulacağı üzere memuriyeti bırakma ile ilgili ağır hükümler getirilmiştir. Ancak bu yasal düzenleme köy çocukları için bir umut kapısı olmuş, ciddi bir taleple karşılaşmıştır. Bu eğitim felsefesi, öğretmenlerin içinden çıktıkları köyü ve köy yaşantısını unutmamalarını, bu yaşantıya yabancılaşmamalarını sağlamıştır (Burgaç, 2008: 38).

Artık köy ile kent arasındaki fark iyice kapanmıştır. Her ne kadar şehirlere doğru göç olmuşsa da artık köylere dönüşler önem kazanmaya başlamıştır. Yol, su, elektrik gibi alt yapı sorunları büyük ölçüde çözülmüştür. Adeta köyler tercih edilir hale gelmiştir. Bu aşamada hem köyleri hem de kentte yer alan semtleri harekete geçirmek kolaylaşmıştır. Burada karşılaşılan sorun hemen her işin kamudan beklenmesi olmuştur.

Bu sorunun çözümü halkı harekete geçirecek sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu kuruluşlar içinde kooperatifler insan unsuruna yer vererek farklı bir özellik taşımaktadır.

Buraya kadar anlatılanlar madde 1 ve 2 olarak **Tablo 1**'deki gibi düzenlenebilir.

Tablo 1. Öneri metni madde 1,2

Semt/köy Kooperatiflerinin kurulması:

Madde 1. Nüfusu 300 ile 1.000'e kadar köy veya kent sokaklarında Semt/semt Kooperatifleri kurulur. Kooperatiflere halk taşınmazları ile ürünleri ile, emekleri ile, kefaletleri ile ortak olur. Kooperatif, semt/köy halkının oluşturduğu ortakların katkıları ile semtlerde okul çağında olan öğrencilerin ders saatleri dışında zamanlarını değerlendirmeleri için bir semt/köy merkezi oluşturur. Dersleri semtler/köylerdeki yaşlı usta öğretmenler ve öğretmenler verirler. Öğrencilerle yaşlılar kooperatifçe oluşturulacak işletmelerde birlikte çalışır Aynı zamanda üretim yaparlar.

Bu semt kooperatiflerinin kurulabilmesi ve çalışabilmesi, aralarındaki ilişkilerin sağlanması için Türkiye'nin 12 merkezinde (Samsun, İstanbul, Bursa, İzmir, Adana, Diyarbakır, Van, Erzurum, Sivas, Konya, Afyon, Ankara) ortaklık ve kalkınma eğitimi araştırma merkezleri oluşturulur ve semt/köy kooperatifleri statüsü ile faaliyet gösterirler.

Semt/köy Kooperatifleri Anasözleşmeleri:

Madde 2. Semt/köy kooperatifleri, Bakanlık Kooperatifler Genel Müdürlüğü web sitesinde yer alan Hizmet ve Dayanışma Kooperatifleri olarak yer alır. Gaye maddesini her semt/köy kooperatifinin kendisi belirler. Semt/köylerine en uygun gelen komuları seçerler.

Ortaklar ve ortaklık payları

Yasanın 3'üncü maddesi *“Enstitülere tam devreli köy ilk okullarını bitirmiş sıhhatli ve müsait köylü çocuklar seçilerek alınurlar. Enstitülerin tahsil müddetleri en az beş yıldır. Öğretmen olamayacağına kanaat getirilen talebenin ayrılacağı mesleklerin tahsil müddetleri Maarif Vekilliğince tespit edilir.”* şeklinde düzenlenmiştir. Bu madde ile Köy Enstitülerinde okuyacak öğrencilerin başvuru şartları ile eğitim süreleri belirlenmiş, öğretmen olamayacakların mesleklere yönlendirilmesi sağlanmıştır.

Kooperatifler için bu düzenleme öğrenciler yerine “ortaklar” şeklinde gerçekleşir. Ortaklık kavramı her ne kadar reşit olanları ifade ederse de bu kapsama küçükleri de katmak gerekir. Bunların temsilleri velileri tarafından gerçekleşir. Böylece küçükler demokratik özellik taşıyan kooperatif faaliyetlerine katılmış olurlar. Kooperatife ortak olma ile kooperatif içinde bir ortaklığa ortak olma farklı şeylerdir. Hizmet ve dayanışma kooperatifleri anasözleşmesi çok amaçlı kooperatiflere örnek teşkil eder. Aynı kooperatif içinde ortakların bir kısmı arıcılık ortaklığına diğer bir kısmı ise inşaat ortaklığına ortak olabilirler. Ortaklıkların kendi ortaklarına karşı sorumlulukları kendi iç sözleşmeleri ile gerçekleşir. Kooperatif ortaklığı ise sadece hizmetlerle sınırlı olup aynı zamanda dayanışmayı da içerir. İnşaata ortak olan daire sahibi, arıcılığa ortak olan bal sahibi olur. Muhasebe, hakemlik, tanıtım, yardımlaşma, sözleşme hazırlama ve benzeri hizmetler kooperatif tarafından yürütülür. Böylece ortaklık işletmeleri sadece üretime odaklanırlar.

Yasanın 4'üncü maddesi *“Enstitülere kabul edilenler sıhhi sebepten gayri sebeplerle müesseseden ayrıldıkları veya çıkarıldıkları takdirde okudukları müddete isabet eden masraf, kendilerinden veya kefillerinden alınır.”* şeklinde olup Cumhuriyetin ilk yıllarında köylerin kalkınması ile ilgili sorunlara kalıcı çözümler üretmek üzere hareket edilmiş ve yasal düzenlemelere de gidilmiştir (Baykal, 2008: 116; Özkan, 2008: 61; Özkucur, 2008: 12; Yalçın, 2012:88). Bu madde bunlardan birisidir. Sağlık dışında ayrılanlar ile çıkarılanların masrafları kendilerinden ve/veya kefillerinden alınması sistemi getirilmiştir. O dönemde bu masrafı ödemedeki güçlükler göz önüne alınacak olursa maddenin zorlama niteliği kendiliğinden anlaşılır. Kişilerden alınamadığı takdirde kefillerin üzerine gidileceği hususu da başka bir baskı unsuru kabul edilebilir.

Bu madde kooperatifler açısından ele alındığında ortaklıktan çıkma veya çıkarılma olarak düşünülebilir. Böyle bir durumda çıkan veya çıkarılan ortağın paylarının tasfiyesi durumu karşımıza çıkar. Kooperatiflerde ortak olma payı Yasada en az 100 TL olarak kabul edilmiştir. Bu rakam oldukça

küçüktür ve enflasyon ile anlamını yitirmiştir. Burada ortaklık payı 1 Cumhuriyet altın karşılığı kabul edilebilir ve ortak ayrıldığında Cumhuriyet altını değeri ile ödeme yapılması gerekir. Böylece ortakların girişte ödedikleri payları enflasyona karşı korunmuş olur. Ortakların kooperatife vereceği bu pay kooperatif hesabında yer alır. Ortakların kooperatif içinde kurulacak teşebbüslere/işletmelere ayrıca ortak olabilirler. Kooperatif içi işletmelerde ayrı sözleşmeler olur. Bu işletme içindeki ortaklık o sözleşme hükümlerine göre gerçekleşir. Örneğin bir daire payı 300.000 TL iken, bir arıcılık işletme ortaklık payı 1.000 TL olabilir. Her ortaklık sözleşmelerinde TL dışında bir standart mal tanımı yapılır. Örneğin inşaatta demir arıcılıkta bal, marangozlukta ahşap standart mal cinsi kabul edilir. Muhasebe TL yanında bu mal endekslerine göre de ayrıca tutulur.

Bu iki madde madde 3 ve 4 olarak Tablo 2'deki gibi düzenlenebilir.

Tablo 2. Öneri metni madde 3,4.

Ortaklar:

Madde 3. *Semt/köy kooperatiflerine o semt/köyde oturan ve mevzuata göre engeli olmayan her isteyen ortak olabilir. Bunlar semt/köy kooperatifi ortaklarıdır. Ayrıca semt/köyde oturan herkes (küçükler dahil) semt/köy ortağı olurlar. Bunlar adi ortaklık statüsü içinde ortak olurlar. Bu metinde semt/köy ortağı denildiğinde bunlar kastedilir. Kooperatif ortağı dendiği zaman Kooperatifin ortakları kastedilir. Ortaklar denildiği zaman da her iki kesim de anlaşılır.*

Paylar:

Madde 4. *Kooperatif ortakları sadece 1 Cumhuriyet altını karşılığı TL ile ortak olurlar. İstedikleri zamanda değerlendirilmiş formül karşılığı 1 Cumhuriyet altının TL değerini alarak ayrılırlar. Bunun dışında ortak istediği zaman işletmelere ortak olur. İsteddiği zaman da işletmeden ayrılır. İşletme ana sözleşmesine uygun olarak tasfiye edilir. Tasfiye edilemezse o işletme tasfiye edilir. Herkese kendisine düşen payı verilir. Ortaktan zorunlu herhangi bir katkı istenmez. Ortaklıkta kalmaya da zorlanmaz.*

İşletmeler

Yasanın 5 inci maddesinde “*Bu müesseselerde tahsillerini bitirerek öğretmen tayin edilenler, Maarif vekilliğinin göstereceği yerlerde yirmi sene çalışmaya mecburdurlar. Mecburî hizmetlerini tamamlamadan meslekten ayrılanlar Devlet memuriyetlerine ve müesseselerine tayin edilemezler. Bu gibilerin kendilerinden veya kefillerinden müessesede bulundukları zamana ait masrafın iki misli alınır.*” İfadeleriyle zorunlu hizmet şartı getirilmiştir. Dönemin kırsal yörelerdeki zor durumunu göstermesi bakımından ayrı bir önem taşımaktadır (Altunya, 2009: 17-18). Küçük yaşta eğitim gören kişiler yeme, içme ve bakım giderleri karşılığı zorla çalıştırılmaları düzenlenmektedir. Bu yaklaşım köyleri kalkınma hedefi göz önüne tutulduğunda mazur görülebilir. Ancak atamadan sonra çalıştıkları dönemin masraflarının istenmesinin açıklaması angaryaya

benzediğinden zor görünmektedir. 5 sene görülen eğitime karşılık 20 sene çalışma zorunluğu arasında bir denge de bulunmamaktadır.

Konu kooperatifler bakımından ele alınabilir. Kooperatifleşme karşılıklı iş birliğine, dayanışmaya ve yardımlaşmaya dayanır. Kimi ortaklar emeklerini, kimi ortaklar sermayelerini, kimi ortaklarda hizmetlerini ortaya koyarlar. Böylece iş bölümü içinde ortaklaşa iş yaparlar. Elde edecekleri ortaklık payı veya ücretlerde adalet gerekir. Bu konuda kişilerin yaşları, tecrübeleri, tahsil dereceleri ve kabiliyetleri göz önünde tutulur. Bu kriterler esas alınarak her ortağın kooperatif içinde mesleki dereceleri ortaya çıkar. Kooperatif içi işlerde bu paylaşım sistemi her zaman geçerlidir. Ancak ortaklık işletmelerinde sözleşmeler ile farklı ortaklık paylarının da belirlenmesinin önünde bir engel olmaz. Böylece kooperatif içinde serbestçe, zorlama olmadan denge kurulmuş olur. İnsanlara en ağır gelen işler zorla yaptırılanlardır. Kooperatifler bu zorlamayı kaldıran kuruluşlar olarak karşımıza çıkar.

Burada yeri gelmişken insanlığın çağımızda gelmiş olduğu düzeye de işaret edilmesi gerekir. İnsanlık, toplayıcılık, avcılık, çobanlık, çiftçilik dönemlerini geçirmiş, bu dönemlerde kurmuş olduğu pazarlarda mal takası sistemini geliştirmiştir. Daha sonra tüccar mübadelesi dönemine geçmiş, sanayi devrimi ile birlikte emek mübadelesi anlamına gelen işçilik dönemine geçmiştir. İçinde yaşadığımız bu işçilik dönemi ciddi sorunları beraberinde getirmiştir. Çağımız yeni bir aşamanın eşiğinde bulunmaktadır (Akdemir, 2017:147; Ersoy, 1986: 11) Ortaklık dönemi adını verilen bu aşamada kooperatifler önemli bir yer tutmaktadır.

Yasanın 6'ncı maddesi "*Köy enstitülerinden mezun Öğretmenler, tayin edildikleri köylerin her türlü öğretim ve eğitim işlerini görürler. Ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik eder ve köylülerin bunlardan istifade etmelerini temin ederler. Bu öğretmenlerin disiplin işlerinin ne suretle görüleceği bir nizamname ile tayin edilir.*" şeklindedir. Bu madde ile atanacak öğretmenler eğitim ve öğretim hizmetlerini üstlenmelerinin yanında uygulamalı olarak zirai işleri de yapacaklardır. Böylece uygulamalı eğitim esası benimsenmiştir. Köy Enstitülerinin bu denli etkili olmalarının temelinde bu ilke yatmaktadır. Fenni bir şekilde denilmek suretiyle çağa uygun tarım ürünlerinin bilimsel bir şekilde elde edilmesinin yolu açılmak istenmiştir (Yalçın, 2012: 150).

Günümüzde temel sorunlardan biri karşılıksız çıkarılan paradır. Devletler senyoraaj haklarını kullanarak kâğıt parayı çıkarmakta ve piyasalar bu paralarla çalışmaktadır. Önceleri iç piyasada gümüş, dış piyasada altın

karşılığı çıkarılan banknotlar ile piyasaya işlerlik kazanılmıştır. Ancak zamanla nakdin karşılıklı çıkarılması terk edilmiş, hemen her ülke enflasyon ile karşı karşıya kalmıştır. Kooperatifler çeşitli işletmeler kurabilirler. Her işletme kendi bünyesi içinde kooperatifin dayanışması içinde işyerinde kullanılan ham maddeye endeksli işletme senetleri çıkararak karşılıklı senet çıkarma usulü geliştirilebilir. Kooperatif içinde ortaklar arasında bu senet geçerli olur. Kooperatif dışı işlerde ise kooperatif kasasında nakit senet değişimi yapılır. İnsanlık karşılıklı para sorununu çözmeden günümüzde karşılaştığı sorunları çözemez.

Kooperatif ortakları ile işletme ortaklıkları arasından ihtilaflar çıkabilir. Bu gibi durumlarda tahkim sistemi çerçevesinde kısa sürede kararlar alınır. Tahkim kararlarına uymamanın yaptırımı ortaklıktan çıkarma ile sonuçlanır. Hukukun üstünlüğü olmayan yerde gelişme olmaz.

Yasanın 5'inci ile 6'ncı maddeleri kıyasen kooperatifler bakımından madde 5 ve 6 olarak Tablo 3'teki gibi düzenlenebilir.

Tablo 3. Öneri metni madde 5,6.

Ücretler/ortaklık payları:

Madde 5. Herkese iki defter verilir. Defterlerden birini bir haftada diğerini diğer haftada kullanır. Herkes her gün aldıklarını, verdiklerini ve çalıştığı saatlerini yazar. Herkesin sınıfına ve okuldaki başarı oranlarına göre mesleki dereceleri vardır. Ürün ona göre bölüşülür. Bazı işler saatlik götürü olarak verilir.

Semt/köyün yaşlıları derslerde usta öğreticilerdir. İşyerinde işveren vekili durumundadırlar. Öğrencilerin ürettiklerinin beşte birleri öğretmenlerin ve usta öğreticilerin payıdır. Bunlar da kattıkları saatlerine göre bölüşürler.

İşletmeler:

Madde 6. Semt/köy Kooperatifleri bir mal ile tanımlanmış semt/köy bonosunu çıkarırlar. Bonolar semt/köy ortaklarına kredi olarak verilir.

Semt/köy içinde işletmeler kurulur. İşletmeler tüm girdilere karşılık semt/köy bonosunu verirler, tüm çıktılara karşı da semt/köy bonosunu isterler.

İşletmeler nakit ile iş yapmazlar. Tüccarlar ortaklardan semt/köy bonusu ile aldıkları semt ürünlerini piyasaya nakit ile satarlar. O nakit ile piyasadan aldıkları malları semt/köy bakkalına konsinye koyarlar veya siparişleri karşılarlar

Ortaklar arasında çıkacak bütün nizalar semt/köy hakemlerince çözülür. Semt/köy hakemlerinin kararlarına itiraz edilebilir. Kesinleşen kararlara uymayanlar ortaklıktan çıkarılırlar. Yönetim kurullarının herhangi bir yaptırım gücü yoktur. Hakem kararlarını uygularlar ve ona uyarlar.

Kalkınma Eğitimi: Okullar, dayanışma, başarı ödülleri

Yasanın 7'nci maddesi “Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler, ayda (20) lira ücretle Maarif vekilliğince tayin edilirler. Muvaffakiyetle hizmet görenlerin ücretleri 6'ncı ders yılı başında 30, 15 inci ders yılı başında da 40 liraya çıkarılır. Bu öğretmenlerin istihkakları üç ayda bir peşin olarak yılda dört defada ödenir, öğretmenlerin aylık ücretleri ve

vazife mahalline gitme zarurî yol masrafları Maarif vekilliği bütçesinden ödenir.” şeklindedir. Bu madde memur anlayışını ifade eder. Sabit ücret sistemine dayanır. Yapılan iş ile elde edilen sonuç arasında irtibat kurulmaz. Çağımızda işçilik sistemine dayalı ücret esaslı bir yönüyle sermayedarlara ve kamuya büyük imkânlar tanırken diğer taraftan işlerde verimi düşürmekte, insan hakları bakımından işçileri işverenin kölesi konumuna sokmaktadır. Bu durum devlet açısından memur yönüyle de geçerlidir. Maaş esasının ortaya çıkardığı sorunlar hemen her ülkenin başındadır. Birçok devlet maaşları ödeyemez durum içindedir. Buna bağlı kamu yetkisi kullanan memur yasa dışı yöntemler ile geçinir hale gelmiş, hemen her ülkede rüşvet yaygınlaşmıştır.

Tablo 4. Öneri metni madde 7,8,9,10.

Okullar:

Madde 7. Ona yakın semt/köyde bir ilkokul bulunur. Yoksa kooperatifler okul binasını yapar Bakanlıktan öğretmen isterler. Ulusal bütünlüğün bölünmemesi için kooperatifler özel okullarda okuyanları desteklemez. Semt/köy ve okula servisler kooperatiflerce işletilir. Ücretsiz öğrenciler taşınır. Semt/köy işletmelerinde alınan hizmet payları ile bunlar karşılanır.

Dayanışma (sigorta):

Madde 8. Bütün ortaklar asgari gelirle sigortalı olurlar. Bunların sigortaları işletmenin ortak ürünlerinden karşılanır. İşveren payı dahil ortağın payından karşılanır. Ortak çalışabiliyorsa sigorta payı kadar çalışarak bunu karşılar. Kooperatif o kadar iş bulma ile yükümlüdür. Çalışmayanların payları ise çalışanlar tarafından bölüşülerek ödenir.

Mezuniyet:

Madde 9. Öğrenci ve öğretmenlerin kurduğu işletmeler öğrencilikleri bitinceye kadar devam eder. Öğrenciliği biten ortak payını yeni öğrenciye devrederek ayrılır. Gerekli cihazları payına karşılık alıp götürebilir. Aldığı cihazlar payından fazla ise kredileşme ilkesi içinde veya ortak olarak ona verilir. Eksikse eksik olanlar işletmeye ortak kalır. Gittiği yerde otaklık kurarsa genel hizmeti öğrenciliğini tamamladığı semt/köyün kooperatifi alabilir.

Mezuniyet ikramiyesi:

Madde 10. Bir meslekten mezun olanlara ayrıca semt/köy kooperatifleri mezuniyet ikramiyesi verilir. Bu ikramiyenin beşte biri öğrencinin sorumlu öğretmeni ile usta öğreticisine aittir. Her semt/köyün mezun olanları ortak imtihanla sıralanır. Semt/köylerin birincilerine bir, ikincilerine ½, üçüncülerine 1/3 olmak üzere herkese bir pay verilir.

Semt ve köy kooperatifleri bulunan yerlerdeki okullar aynı zamanda orada oturanların eğitimlerini ve öğretimlerini aldıkları yerlerdir. Millî Eğitime bağlı okullarda uygulama bakımından ciddi eksiklikler bulunur. Kooperatifler uygulama bakımından bu okulların en önemli yardımcılarıdır. Kooperatifler demokratik kuruluşlardır (Kanlı, 2016: 6). Eğitim görenler demokrasi eğitimini bu okullarda gerçek uygulamalar ile görmüş ve uygulamış olurlar. Kooperatifler özel okul yerine her okula uygulama bakımından imkân sağlarlar.

Yasanın 8'inci maddesi "*Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler hasta oldukları takdirde. 788 sayılı kanunun 84'üncü maddesinin A, B ve C fıkralarındaki hükümlere göre, ücretlerini alırlar.*" şeklinde olup hastalık durumunu düzenlemektedir. Hemen her kişi yaşamının hemen her bölümünde hastalıklar ile karşılaşabilir. Zamanında tespit edilmeyen sağlık sorunu daha sonraki dönemlerde ciddi sorunları getirebilir. Hatta özürüllüğe neden olduğu gibi ölümle de sonuçlanabilir. Kişiler hasta oldukları dönemlerde iş yapamazlar. Böyle dönemlerinde bir şekilde ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Bu düzenleme hastalık durumunu göz önünde tutar.

Kooperatif anasözleşmesi dayanışma hükümlerini içerir. Kooperatif içinde işletmelerin ürünlerinden bir pay bu maksatla yedek akçeye alınır. Böylece hem ortaklar hem de işletmeler dayanışma içinde olurlar. Beklenmedik durumlarda belli usuller ile bu imkânları kullanırlar.

Yasanın 9'uncu maddesi bu okullardan mezun olanların askerlik durumunu düzenlemektedir. Bu madde ile bu enstitülerden mezun olup öğretmenlik yapanlara askerlik hizmeti bakımından bazı kolaylıklar getirilmiş ve teşvik edilmiştir. Ülkenin kalkınması bakımından bu teşvikler dönemi itibarı ile yerinde olmuştur.

Kooperatif içinde kurulan işletmelerde üretim yapan öğrenci ve öğretmenler görevleri süresince devam eder ve öğrencilikleri bitenler ya kooperatif çalışmaya devam ederler veya paylarını yeni gelenlere devrederek ayrılabilirler.

Yasanın 10'uncu "*Köy enstitülerinden mezun olanlara, Maarif vekilliği bütçesinden ve bir defaya mahsus olmak üzere vazifeye başladıkları ay içinde zatî teçhizat bedeli olarak (60) lira verilir.*" şeklindedir. Başarı elde edenler, okudukları okulları bitirenlere ödül verilmesi iyi bir teşvik aracıdır. Hayata atılırken kullanılması da ayrı bir önemi haizdir.

Kooperatif içinde başarıları ödüllendirmek üzere kefalet hesabı ve/veya fonlar oluşturulabilir. Hem araştırma geliştirme (Ar-Ge) hem de işletmelerde elde edilen başarılarla paralel eğitim ve öğretim faaliyetleri desteklenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ödüllerin yetiştiricilere ve eğiticilere de pay edilmesi de gerektiğidir.

Yasanın 7'nci, 8'inci, 9'uncu ve 10'uncu maddeleri kıyasen kooperatifler bakımından madde 7, 8, 9 ve 10 olarak Tablo 4'teki gibi düzenlenebilir.

İmkânlar ve araştırma geliştirme (Ar-Ge) merkezleri

İmkânlar başlığını taşıyan Yasanın 11'inci maddesi "*Köy enstitülerinden mezun öğretmenlere istihsale yarayıcı âletler, ıslah edilmiş*

tohum, çift ve irad hayvanları, cins fidan gibi istihsal vasıtaları, köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okulların demirbaşına geçirilmek suret ile Devletçe parasız olarak verilir.” şeklindedir.

Bu madde ile çok yerinde bir düzenleme yapılarak bu nitelikteki öğretmenlere üretime yarayıcı aletler, ıslah edilmiş tohum gerekli hayvanlarla fidanlar verilir, bu imkânlar okul envanter kayıtlarına geçirilir, böylece uygulama sözcüğü soyut nitelikten çıkarılarak somut hale getirilmiş olur.

Kooperatifler en iyi araştırma geliştirme merkezleridir. Anasözleşmeleri buna uygundur. Kooperatiflerin içinde ortaklık şeklinde kurulabileceği gibi özel anlaşmalar ile sözleşmeleri vakıf benzeri de olabilir veya ayrıca kooperatiflerin kuracağı vakıflar şeklinde de oluşturulabilir. Böylece denemelerin önü açılmış ve hem öğrencilerin hem de uygulayıcıların başarı şansları artmış olur. Ar-Ge sonucunda elde edilen telif eserler veya patentler kooperatif kayıtlarına geçer ve ortakların faydalarına sunulur. Böylece hem telif eserleri sahiplerinin hem de ortakların hakları korunur ve bu yolla oluşan tekellerin önüne geçilerek yeni buluşlar ucuzlar ve halka da mal olur. Diğer taraftan öğrenciler bu uygulamalar ile kendilerini geliştirdikleri gibi aynı zamanda geçimlerini de elde etmiş olurlar. Çalışan ve üreten kişi haline gelirler.

Yasanın 12’nci maddesi “*Köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okullara, köy hududu içindeki ziraat işlerine elverişli araziden Köy kanununa göre satın alınarak öğretmen ve ailesinin geçimine, okul talebesinin ders tabikatına yetecek miktarda arazi tahsis edilir. Köyde Devlete ait arazi bulunduğu takdirde okula tahsis edilecek arazi tercihan bunlardan ayrılır.” şeklindedir.*

Bu madde çok yerinde bir düzenleme olup öğretmene sunulan imkânlar kapsamındadır. Böyle yapılarak uygulama somut hale getirilmektedir. Köydeki kamu arazileri tercih edilmekte, bu mümkün olmadığı takdirde sorunun giderilmesi köy tüzel kişiliğine verilmektedir.

Bu durum kooperatifleşme bakımından ele alındığında uygulamaları Ar-Ge birimleri içinde düşünülebilir. Kooperatifler içinde Ar-Ge merkezleri oluşur. Semtlerin katkıları ile oluşan bono çıkarma imkânı karşılıklı işlerin birer başlangıcı olarak kabul edilir. Bu senetlere gerekli koşullar sağlanarak likidite kazandırıldığı takdirde reel ekonominin yolu da açılmış olur. Bu sayede bononun para olarak kullanılmasından doğan imkânlar ile üretimler desteklenmiş olur.

Bu konuda öncelikle halen boş olarak kullanılmayan kamuya ait veya halka ait tarım arazileri ürün verecek şekle sokacak işletmeler, üründen kira

payı verilerek üretime katılabilir. Kamu arazi koyar; kira payının beşte birini gelir olarak alır. Yerel yönetim alt yapısını yapar ve kira payının beşte birini alır. Tesis sahipleri kira payının beşte ikisini alırlar. Bu paylar sözleşmelerle artırılıp eksiltilebilir. Ancak cirodan ve aynı olarak belirlenir. Teminatlı senede dayandığından her zaman nakde de dönüştürülebilir.

Diğer taraftan köy ve semt birlikte değerlendirildiğinden özellikle tarım semtlerinde tarımdan artık zamanlarını değerlendiren işletmeler desteklenir. Boş kaldıklarında sanayi işlerini yaparlar. Böylece tarıma uygun aile işletmeleri esas alınır. Böyle bir yaklaşım günümüzdeki işçi anlayışı ve işçilik sisteminde mümkün değildir. Bu uygulama ile mevcut sorunlar hem tarım hem de semt işletmelerindeki ortaklık sistemine bağlı olarak kolaylıkla çözülmüş olur.

Emeğin tam olarak etkin bir şekilde ekonomiye girebilmesi için sanayi semtlerinde erkeklerin yapabilecekleri ağır işler, diğer semtlerde kadınların, küçüklerin, yaşlıların ve engellilerin üretimin yapıldığı işletmeler desteklenir.

Ar-Ge çalışmaları birtakım keşif ve buluşları da beraberinde getirir. Ortakların ürettikleri patentleri ortaklar patent ortaklığına koyarlar. Patentleri kullananlar, üretimden patent payını verirler. O gün gelen patent payları o gün satın alınan patentlere verilir. Patentleri uygulamaya koyan işletmelerin semt bonoları ile desteklenmesi tercih edilir.

Yasanın 13'üncü maddesi "*Köy öğretmenlerinin okul namına meydana getirdikleri her türlü işletmelerdeki mahsul, hayvan ve binalar kuraklık, sel, yangın, çok hasar yapan nebat ve hayvan hastalıkları ve bilumum cevvi hâdiseler gibi sebeplerle ziyana uğradıkları takdirde işletmeyi yeniden tesis maksadıyla ve Maarif vekilliği bütçesinden zamanında okul namına zarar ve ziyana karşılayacak bir yardım yapılır.*" şeklindedir. Ekonomik faaliyetler birtakım riskleri de beraberinde getirir. Bazen mücbir nedenler, bazen doğal afetler hasadın elde edilmesini yok edebilir veya azaltabilir. Öğretmenler görev yaptıkları köylerdeki uygulamalar sırasında böylesi durumlar ile karşı karşıya kalabilirler. Kamu bu gibi durumlarda öğretmeni yalnız bırakmamakta, arkasında durmaktadır. Böyle bir düzenleme yerinde olmuştur.

Kooperatiflerin temel özellikleri arasında yardımlaşma ve dayanışma öne çıkar (Akdemir, 1988: 141). Günümüz prime dayalı sigorta sistemi önceden ödeme esasına ve fon oluşturma temeline dayanır. Kooperatif içinde taahhüde dayalı sigorta sistemi geliştirilebilir ve ortaklar olay veya hasar sonrası ödeme yapabilirler. Bu sayede gerçek zararlara dayalı teminat ve sigorta sistemi geliştirilebilir. Bu dayanışma kooperatif kefalet hesabı ile

desteklenir ve ani hasarlar o anda giderilir. Ortaklar taahhütlerini yerine getirerek ortaya çıkmış olan zararı dayanışma ilkesi içinde gidermiş olurlar (Kanlı, 2016: 7).

Burada sanayi işletmeleri ile tarım işletmeleri arasında farklar olabilir. Kefalet miktarları ile yedek akçeler farklı seyredebilir.

Yasanın 14'üncü maddesi "*Köy okuluna ait her türlü demirbaş eşya, hayvan ve saire okulun malı olup bu işletmeden elde edilecek hasılat, öğretmene aittir. Ancak, Öğretmenin ayrılışında bu demirbaşlar yeni gelen öğretmene, bu mümkün olmadığı hallerde yeni öğretmen gelinceye kadar köy ihtiyar heyetine, işletilmek üzere, aynen teslim edilir, işletmeyi köy ihtiyar heyeti tesellüm ettiği takdirde işler imece ile yapılır. Bu suretle elde olunan mahsullerden satılması zarurî olanlar, ihtiyar heyetlerince satılarak nakden ve diğerleri aynen muhafaza ve yeni öğretmene devir ve teslim olunur. İşletmeye ait eşya ve tesisat ile hayvanlar Devlet emvali muamelesine tâbi tutulur.*" şeklindedir. Bu madde ile okul anlayışı öne çıkarılmakta ve okul envanterinde yer alan araç ve imkânlar öğretmen değişse bile yine okula ve sonraki öğretmene kalmaktadır. Herhangi bir aksilik olması durumunda köy tüzel kişiliği devreye girmekte ve işleri imece usulü ile gerçekleştirmektedir. İmece usulü insanlık tarihi ve Anadolu uygulamalarında önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sayede işler hem ortaklaşma hem de yardımlaşma yapılarak sonuç elde edilebilmektedir (Fırtına, 2009: 11). Bu araç ve imkânlar devlet malı kabul edilir ve ona göre kasıtlı veya taksirli oluşa göre yaptırımlar ile karşılaşılır. Bu madde ile öğretmenlere maaşlarının dışında ek gelir imkânı sunulmuş, ayrıca desteklenmiştir.

Günümüzde ve çağımızda kooperatifler hem emek hem sermaye hem de insan bileşenine dayanan kuruluşlardır (Kanlı, 2016: 8). Ortaklarının sermayeleri yanında kooperatifin doğrudan öz sermayesi de oluşur. Bir başka deyişle kefalet hesabında öz sermaye birikir. Ödenmeyen borçlarla tahsil edilemeyen alacaklar bu fonda toplanır. Kefalet hesabında toplananlar nakit olarak tutulmayıp bu imkânla ile araziler alınabilir, yapılar inşa edilebilir. Kefalet hesabına semt ile işletmelerin işlerinden bir pay ayrılır. Bu pay semtin yıllık üretimine eşit oluncaya kadar devam edilir. Azaldıkça doldurulur. Semt/köyler arası kredileşme ile ürünler sigortalanır. Kefalet hesabı ise bir yıl yetecek kadar miktarı ifade eder. Üretimden kefalet hesabına her yıl belli bir pay ayrılır. Bu paylar ile üretim sigortalanmış olur. Ekonomik olmayan zararlar bunlarla giderilir.

Yasanın 11'inci, 12'nci, 13'üncü ve 14'üncü maddeleri kıyasen kooperatifler bakımından madde 11, 12, 13 ve 14 olarak **Tablo 5'teki** gibi düzenlenebilir.

Tablo 5. Öneri metni madde 11, 12, 13, 14.

Ar-Ge Merkezleri:

Madde 11. Ar-Ge merkezleri vakıf kuruluşlardır. Ortaklarına kâr dağıtmaz. Kamuya hizmet veren kooperatiflerden olup kurumlar vergisinden muaftır. (Kâr dağıtılmadığı için fiilen vergi ödemez.) Tesisler vakıf olarak yapılıp kira payı alınmaz. Semt/köy bonoları ile çalışıldığı için üreticilerin malları tüketicilere faizsiz ulaşır. Önce satılır sonra piyasadan mal alınır. Bu maliyetleri yarıya düşürür. Öğrencileri bundan yararlanarak hem okur hem de çalışırlar. Ailelerine yük olmadıkları gibi kendileri meslek edinirler, mezun olunca biriktirdikleri sermayeleri olur. Bir işletme kurarlar. Semt/köylerine örnek olurlar.

Ortaklık Payları:

Madde 12. Ar-Ge merkezleri semt/köylerin katkıları ile oluşan bono senyoraj imkânı (bononun para olarak kullanılmasından doğan imkânlar) ile aşağıdaki üretimleri destekler.

a) Halen boş olarak kullanılmayan kamuya ait veya halka ait tarım arazileri ürün verecek şekle sokacak işletmeler, üründen kira payı verilerek üretim yapılır. Kamu arazi koyar; kira payının beşte birini alır. Yerel yönetim alt yapısını yapar ve kira payının beşte birini alır. Tesis sahipleri kira payının beşte ikisini alırlar.

b) Tarım semtlerinde tarımdan artık zamanlarını değerlendiren işletmeler desteklenir. Boş kaldıklarında sanayi işlerini yaparlar. Böylece tarıma uygun aile işletmeleri esas alınır. İşçilik sistemi ile tarım yapılamadığından bu sorun da çözülmüş olur.

c) Sanayi semtlerinde erkeklerin yapabilecekleri ağır işler, diğer semtlerde kadınların, küçüklerin, yaşlıların ve engellilerin üretimin yapıldığı işletmeler desteklenir.

d) Ortakların ürettikleri patentleri ortaklar patent ortaklığına koyarlar. Patentleri kullananlar, üretimden patent payını verirler. O gün gelen patent payları o gün satın alınan patentlere verilir. Patentleri uygulamaya koyan işletmelerin semt/köy bonoları ile desteklenmesi tercih edilir.

Ürün Sigortası:

Madde-13. Semt sanayi işletmelerinde yıllık üretimin beşte biri o yıl üretenlere paylaştırılır. Beşte dördü gelecekte üreteceklere beşte bir olarak bırakılır. Bu yıl çalışanlar geçmiş yılların beşte birlerini paylaşırlar. Tarım ürünlerinde bu paylaşma on yıl içinde yapılır. Ticari işletmelerde bu kırk yıla yayılır. Hukuki zararlar paylaşılır. Tüm ürünler ve varlıklar böylece sigortalıdır. Yapılar da böyledir.

Öz Sermaye:

Madde 14. Kooperatifin kefalet hesabında öz sermaye birikir. Ödenmeyen borçlarla tahsil edilemeyen alacaklar bu fonda toplanır. Kefalet hesabında toplananlar ile araziler alınır, yapılar yapılır. Kefalet hesabına işletmelerin elde ettikleri ürünlerinden bir pay ayrılır. Bu pay semt/köyün yıllık üretimine eşit oluncaya kadar devam edilir. Azaldıkça doldurulur. Semt/köyler arası kredileşme ile ürünler sigortalanır. Kefalet hesabı ise bir yıl yetecek kadar miktardır. Özetle üretimden kefalet hesabına her yıl bir pay ayrılır ve bu paylara ile üretim sigortalanmış olur. Ekonomik olmayan zararlar bunlarla giderilir.

Denetleme ve genel hizmetler

Denetlemeyi düzenleyen Yasanın 15'inci maddesi “Köy öğretmenlerinin işleri, gelirleri başöğretmenler ve ilk tedrisat müfettişleri tarafından takip ve teftiş edilir. Köy öğretmenlerinin işlerinin normal bir şekilde yürütülmesine Devlet teşkilâtı mensupları yardım ederler.” şeklindedir. Güvenmek iyidir ama denetim daha iyidir. Bu bir Rus ata sözüdür. Millî Eğitim bünyesi içinde denetim izlenme ve araştırma ilk öğretim müfettişleri tarafından yürütülür. Köy Enstitünden mezun olan öğretmenler de bu şekilde denetlenirler.

Semt/köylerde kooperatif içinde yapılan toplantıların açık olması, kooperatif muhasebesinin de ortaklar tarafından izlenebilmesi gerekir. Kamu/devlet her zaman herkesi ve her hareketi denetleyebilir. Günümüz yargı sistemi atama esasına dayandığından büyük bir çıkmaz içindedir. Davalar bir türlü bitmemekte, kazanılan davalar kaybedilmekte, kaybedilen davalara kazanılmaktadır. Ciddi bir belirsizlik vardır. Bu sorunun çözümü tahkim sistemindedir. Kooperatif içi ihtilafa dayalı hukuk davalarında semt/köy hakemlerine başvurulur. Ortakların yaptıkları tüm özel anlaşmalarda ve ortaklık sözleşmelerinde tahkim maddesi yazılır. Tüccar ortaklar dışındakiler hakemlik maddesini kabul etmeyenlerle iş yapmazlar. Tüccarlar peşin alır, peşin satarlar. Bono veya poliçe kullanabilirler. Kendileri ciranta olmazlar. Hapis cezasını ve/veya bedeni cezaları gerektiren suçlarda Kooperatif suç duyurusunu yapar. Kooperatiften çıkarma cezası verilebilir. Hakemler tazminat miktarlarını belirler.

Yasanın 16'ncı maddesi “Köy öğretmenlerinin tayin edilecekleri okulların binaları ve öğretmen evleri Maarif vekilliğince verilecek plânlara göre Köy kanununa tevfikân, bölge ilk tedrisat müfettişi ile gezici başöğretmenin nezaretinde 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 okulları binalarının tamiri ve okulun daimî masrafları köy ihtiyar heyetlerince temin edilir.” şeklindedir. Bu madde köylere okul yapma sorumluluğu yüklemektedir. Üç yıl süre vermekte hem okulun hem de öğretmen evinin yapılmasını düzenlemektedir. Okulların bakımı ve diğer daimî masraflarının köy ihtiyar heyetince karşılanmaktadır.

Semt/köy kooperatifleri işletme ortaklıklarına öncelikle kendi köy veya semtlerinden kişiler katılabilirler. Ancak başka semt/köy ortaklarını da kendi içlerinden birinin kefil olması bir başka deyişle güvence vermesi şartıyla alabilirler. Yani bir semtin kooperatif işletmelerine ortak olmak için

o semtin ortağı veya sakini olması zorunlu şart olarak kabul edilemez. Herhangi bir semt/köyün ortağı olabilirler. Semt/köyler arası sözleşmelerle güvenceler sağlanır. Bir semt/köy ortağının işletmeye ortak olabilmesi için kooperatif ortaklarından birisinin güvence vermesi gerekli ve yeterli kabul edilir.

Yasanın 17'nci maddesi *“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 meslekî okullar mezunları. Bu enstitülerde mütehassıs işçiler yevmiye veya aylık ücretle usta öğretici olarak çalıştırılabilir. Köy enstitülerinde çalıştırılacakların ne suretle tayin edilecekleri, terfî şekilleri ve bu enstitülerin idarî işlerinin nasıl yürütüleceği bir nizamname ile tespit olunur.”* şeklindedir. Bu madde ile Köy Enstitülerine atanacak öğretmenlerin hangi okullardan mezun olanlar arasından olacağı düzenlenmektedir. Bunun yanında uzman işçiler ile ustalara da yer verilmektedir ki bu sayede Köy Enstitüleri uygulamalar bakımından bir zorlukla karşılaşmamış, tersine çok sayıda usta öğreticiler de çıkarabilmiştir (Fırtına, 2009: 34). Bu düzenleme de özgün bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece uygulamalı eğitim ile teorik eğitim bir arada yürütülmek istenmektedir. Yerinde bir düzenlemedir.

Bu konu semt/köy kooperatifleri bakımından genel hizmetler olarak karşımıza çıkar. Bir semtin veya köyün genel hizmetini yapmak için o semtin veya köyün ortağı olmak gerekmez. Herhangi bir semt/köyün ortağı olmak yeterlidir. Semt/köylerde temel ehliyetliler genel hizmet yapabilirler. İlçedeki genel hizmet sorumlusunun temsilcisi olarak onun sorumluluğunda yaparlar. Bucak genel hizmeti orta öğrenimini tamamlayanlar ilerde yükseköğrenimi tamamlayanlar, ülkede akademik kariyeri olanlar genel hizmet yapabilirler. Dayanışmalarca ücretlendirilirler.

Yasanın 18'inci maddesi *“Bu kanun hükümlerine tâbi olacak köy öğretmenleri için Maarîf vekilliği tarafından: Hükmi şahsiyeti haiz ve mercii Vekillik olmak üzere «Köy öğretmenleri tekaüt sandığı» ve «Köy öğretmenleri sağlık ve içtimâî yardım sandığı» teşkil edilecektir. a) Tekâüt sandığının sermayesi ve gelirleri şunlardır: 1- Maarîf vekilliği bütçesine Köy enstitüleri masrafı olarak her yıl konulacak tahsisat yekûnunun binde biri, 2- Aylıkları arttırılan, sandığa dahil, köy öğretmenlerinin ücretlerinden kesilecek ilk aylık zamları, 3- Sandık sermayesinin bütün gelirleriyle bilumum müteferrik gelirler. Tekâüt sandığına, mevcut alacakları Devlet*

emvaline mahsus hak ve ruhbanları haizdir. Bu paralar ve alelumum aidat ile faiz ve temettüleri bir gûna harç ve resme tâbi olmadığı gibi haciz ve temlik edilemez. Hizmet müddetleri (30) seneyi dolduran ve sandığa dahil bulunan köy öğretmenleri tekaütlüklerini talep edebilirler. Bu gibiler ayda 20 lira ücretle tekaüde sevk edilirler. Tekaiütlük ücretleri üç ayda bir peşin olarak ödenir. b) Sağlık ve içtimâî yardım sandığının sermayesi ve gelirleri şunlardır: 1- Maarif vekilliği bütçesine Köy enstitüleri masrafları namı ile her yıl konulacak tahsisat yekûnunun binde biri, 2- Sandığa dahil öğretmenlerin aylıklarından kesilecek yüzde birler, 3- Teberrular, 4- Sandık sermayesinin gelirleriyle sair bilumum gelirler. Her iki sandığın tediyeleri Divanı muhasebat vizesine tâbi değildir.” şeklindedir. Bu madde ile emeklilik ve sağlık bakımından iki sandık kurulması düzenlenir ve bu sandığın gelirleri ile çalışma şekli belirlenir. 30 yıl çalışma şartı getirilir.

Sosyal güvenlik günümüz sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak karşımıza çıkar. O nedenle semt/köy içinde yaşayan ve ortak olan herkes başkaca bir sigortası yoksa Kooperatifçe sigortalandır. Ortak istediği zaman faizsiz çalışma kredisini alır ve çalışır. Ücreti istihkak eder. Çalışamaz veya çalışmak istemezse kendisine emeklilik payı ödenir. Bu payı yaşı ve tahsili ile ilgilidir, geçmişte kredi alarak çalıştığı saatler ve dayanışmalarca yapılacak takdirlerle ilgili olarak hesaplanır. Ayrıca üretimden kıdem tazminatı payları ayrılır. Bugün gelen bugünün kıdem tazminatını öder. Emekli olmasına dek çalışma kredisini almayıp emeklilik payını almaya başlar. Ayrıca kıdem tazminatı olarak biriktirdiğini de emeklilik zamanında aylık olarak çekebilir. Ölüncü artan varislerine dağıtılır.

Yasanın 19’uncu maddesi “*Bir öğretmenin vefatı halinde okula ait olup menfaati öğretmene tahsis edilmiş bulunan emvalin ölüm yılı içinde elde edilecek hasılatının yarısı yardım sandığına ve yarısı da gelecek öğretmene verilir. Ölen öğretmenin mirasçıları, okul emvalinin hasılatı üzerinde hiçbir hak iddia edemezler.*” şeklindedir. Bu madde ile okul ve öğretmene ayrılan evin onun şahsına ait olmadığı, aksine kamuya ait olduğu vurgulanmaktadır. O yıl içinde elde edilen ve menfaati öğretmene ait olan ürünün yarısının ona diğer yarısının ise gelecek öğretmene ait olduğu düzenlemesi getirilmektedir.

Kooperatifler derneklerden ve vakıflardan ayrı ve farklı kuruluşlardır. Şirketlere benzemekle birlikte sermaye değil de insan bileşenine dayanmaktadır. Oylamalar kişi bazında yürüdüğünden sermaye tekelleşmesine engeldir. Kooperatifteki paylar aynı semt veya köyde olsun veya olmasın ortaklara aittir.

Mutlak mülkiyet anlayışı yerine mülkiyeti yararlanma ve işletme mülkiyeti olmak üzere ikiye ayırıyoruz. Kooperatif içinde ortaklara tahsis edilmiş olanlardan yararlanma mülkiyetinin mirasçılarının en zayıfına (yaş, sakatlık, kadın olma, tahsil), işletme mülkiyetinin en güçlüye intikal etmesi gerektiğini düşünüyoruz. Bu konu ayrı bir makale konusu olduğundan sadece işaret ederek geçmek istiyoruz. Özetle işletme mülkiyeti vasiyet ile düzenlenirken yararlanma mülkiyetinde mahfuz hisseler geçerli kabul edilir.

Yasanın 20'nci maddesi *"Köy öğretmenleri tekaüt sandığı ile Köy öğretmenleri sağlık ve içtimâî yardım sandığının idaresi, işleyiş tarzı, öğretmenlerin tekaüde sevk usulleri, yapılacak yardımların şekilleri, velhasıl bu iki sandığın bütün işlerine müteferri bilumum hususlar birer nizamname ile tespit olunur. Bu nizamnamelerde hükmi şahsiyeti haiz Devlet müesseselerinde kurulmuş mümasil sandıkların azalarına temin eylediği menfaatlara mütenazır menfaatler gösteren hükümlerin bulunması şarttır."* şeklindedir. Bu maddede emekli sandığı ile sağlık sandığının idaresi bakımından ayrı bir tüzük yapılması gerektiğinden bahsetmektedir. Bilindiği üzere tüzük o dönemde Bakanlar Kurulu tarafından düzenlenen idari işlemlerdendir.

Bugün için köy ile kent arasında farklar azalmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında köydeki nüfus oranı %80-85'lere yakındır (Hamiloğlu, 2008: 134; Türkoğlu, 2008: 128;). Günümüzde kent lehine değişiklik olmuştur. Ayrıca yol su elektrik gibi alt yapı yatırımları hemen her köye ulaşmıştır. Köy ve semt ayırımı yapan ilk okullar, köye öğretmen yetiştiren öğretmen okulları yerine Tarım ve sanayi semt kooperatiflerinin kurulması ve on kadar semt kooperatifi için bir merkez semt kooperatifinin kurulması ve burada ilköğretimin yapılması, buradaki öğrencilerin işçi ve öğretmenlerin iş veren olarak üretim yapmaları ve taşra semt kooperatiflerine ortak olmaları şeklinde yenilenmelidir.

Diğer taraftan köy ve semt kooperatiflerinin Ar-Ge merkezlerine ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye öneri madde 1'de sayılan 12 bölge olarak kabul edilip bölge şartlarına göre Ar-Ge çalışması yapılarak semt/köy kooperatiflerine kurucular yetiştirmesi önerilir. Öğrenciler devlet okullarında okurlar, kooperatiflerde çalışarak ve özel dersler alırlar. Kıdemli öğrenciler o semt/köyden gelenlere ders verirler.

Yasanın 15'inci, 16'ncı, 17'nci, 18'inci, 19'uncu ve 20'inci maddeleri kıyasen kooperatifler bakımından madde 15, 16, 17, 18, 19 ve 20 olarak Tablo 6'daki gibi düzenlenebilir.

Tablo 6. Öneri metni madde 15, 16, 17,18, 19, 20.

Semtlerin denetimi:

Madde 15. Semtlerde tüm toplantılar ile görüşmeler ve muhasebe açıktır. Devlet her zaman herkesi ve her hareketi denetleyebilir. Hukuk davalarında semt hakemlerine başvurulur. Ortakların yaptıkları tüm özel anlaşmalarda ve ortaklık sözleşmelerinde tahkim maddesi yazılır. Tüccar ortaklar dışındakiler hakemlik maddesini kabul etmeyenlerle iş yapmazlar. Tüccarlar peşin alır, peşin satarlar. Bono veya poliçe kullanabilirler. Kendileri ciranta olmazlar. Bedeni cezaları gerektiren suçlarda Kooperatif suç duyurusunu yapar. Kooperatiften çıkarma cezası verilebilir. Hakemler tazminat miktarlarını belirler.

Yatırımlar:

Madde 16. Semt kooperatifleri işletme ortaklıklarına başka semt ortaklarını alabilirler. Yani bir semtin kooperatif işletmelerine ortak olmak için o semtin ortağı veya sakini olması gerekmez. Herhangi bir semtin ortağı olabilirler. Semtler arası sözleşmelerle güvenceler sağlanır. Bir semt ortağının işletmeye ortak olabilmesi için kooperatif ortaklarından birisinin güvence vermesi gerekir.

Genel Hizmetler:

Madde 17. Bir semtin genel hizmetini yapmak için o semtin ortağı olmak gerekmez. Herhangi bir semtin ortağı olmak yeterlidir. Semtlerde temel ehliyetliler genel hizmet yapabilirler. İlçedeki genel hizmet sorumlusunun temsilcisi olarak onun sorumluluğunda yaparlar. Bucak genel hizmeti orta öğrenimini tamamlayanlar ilerde yüksek öğrenimi tamamlayanlar, ülkede akademik kariyeri olanlar genel hizmet yapabilirler. Dayanışma ortaklıklarınca ücretlendirilirler.

Sosyal güvenlik:

Madde 18. Semt içinde yaşayan herkes Kooperatifçe sigortalanır. Ortak istediği zaman faizsiz çalışma kredisini alır ve çalışır. Ücreti istihkak eder. Çalışamaz veya çalışmak istemezse kendisine emeklilik payı ödenir. Bu payı yaşı ve tahsili ile ilgilidir, geçmişte kredi alarak çalıştığı saatler ve dayanışmalarca yapılacak takdirlere ilgili olarak hesaplanır. Ayrıca üretimden kıdem tazminatı payları ayrılır. Bugün gelen bugünün kıdem tazminatını öder. Emekli olmasına dek çalışma kredisini almayıp emeklilik payını almaya başlar. Ayrıca kıdem tazminatı olarak biriktirdiğini de emeklilik zamanında aylık olarak çekebilir. Ölünce artan varislerine dağıtılır.

Mirasın Bölüşülmesi:

Madde 19. Kooperatifteki paylar aynı semtte olsun veya olmasın ortaklara devredilir. Tahsis edilmiş olanlardan yaralanma mülkiyeti mirasçıların en zayıfına (yaş, sakatlık, kadın olma, tahsil), işletme mülkiyeti en güçlüye intikal eder. İşletme mülkiyeti vasiyet edilebilir. Yararlanma mülkiyetinde mahfuz hisseler geçerlidir.

Merkez semt/köy kooperatifleri:

Madde 20. Köy ve semt ayırımı yapan ilk okular, köye öğretmen yetiştiren öğretmen okulları yerine Tarım ve sanayi semt kooperatiflerinin kurulması ve on kadar semt kooperatifi için bir merkez semt kooperatifinin kurulması ve burada ilköğretimin yapılması, buradaki öğrencilerin işçi ve öğretmenlerin iş veren olarak üretim yapmaları ve taşra semt kooperatiflerine ortak olmaları şeklinde yenilenmelidir.

Semt Kooperatiflerinin 12 bölge merkezinde kuracakları Ar-Ge merkezlerinin bölge şartlarına göre Ar-Ge çalışmasını yaparak semt kooperatiflerine kurucular yetiştirmesi önerilir. Öğrenciler devlet okullarında okurlar, kooperatiflerde çalışarak ve özel dersler alırlar. Kıdemli öğrenciler o semitten gelenler ders verirler.

Yasanın uygulamasına yönelik düzenlemeler

Yasanın 21'inci maddesinde *“Köylerde çalışan öğretmenlerin ve ailelerinin, köy okullarındaki talebenin sıhhat işlerine meccanen bakmak üzere Maarif vekilliğince sıhhat müfettişi hekimler tayin edilir. Köy öğretmenleri, öğretmenlerin eşleri ve çocukları Maarif vekilliği prevantoryum ve sanatoryumunda parasız tedavi edilirler.”*

Yasanın 22'nci maddesinde *“Bu enstitülerin tesisat, inşaat ve tamirat işleri 2490 saydı Arttırma ve eksiltme ve ihale kanununa tâbî değildir.”*

Yasanın muvakkat maddesinde kadro düzenlemeleri yer verilirken 23'inci maddesinde yayınlanması tarihinden itibaren geçerli olacağı, 24'üncü maddesinde ise ek cetveller ile birlikte Yasanın Bakanlar Kurulunca yürütüleceği düzenlenmektedir.

Değerlendirme

Köye Enstitüleri Kanunu ile semt/köy kooperatifleri öneri metni bir arada ele alındığında aşağıda sayılan değerlendirmelere ulaşılır.

- Günümüzde köyden kente yapılan göçler ile köy kent ayırımı büyük ölçüde azalmıştır. Ancak köylerde tarım işletmeleri semtlerde ise sınıai işletmeler varlığını sürdürür hale gelmiştir. Her iki oluşum için kooperatif önerisi geçerli hale gelmiştir.
- Kamu eliyle yürütülen işlerde siyaset etkili hale gelmiş, sermayenin güdümüne giren siyaset birçok iş veya hizmeti yaz boz tahtasına çevirmiştir. Buna karşı sivil inisiyatifin etkili olması gerektiği düşüncesi öne çıkmıştır. Kooperatifler kamu özellikleri yanında bağımsız ve özerk kuruluşlar olarak karşımıza çıkmıştır. Önerilen model metni bu nedenle kooperatifler olarak geliştirilmiştir.
- Ekonomik gelişmeler emek mübadelesi dönemine işaret etmektedir. Bu dönemin işçilik aşamasından ortaklık aşamasına geçişi kaçınılmaz hale gelmiştir. İnsanı işverenin kölesi konumuna sokan işçilik aşaması, insanı özgürleştiren ortaklık aşamasına kooperatifler ile kolaylıkla geçebileceği üzerinde durulmuştur.
- Kooperatifçilik Genel Müdürlüğü web sitesinde yer alan “Hizmet ve Dayanışma Kooperatifleri anasözleşmesi örnek alınmış ve ortaklık işletmelerinde genel hizmetlerin kooperatif tarafından üretimin ise emek sermaye ortaklığı ile gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur.
- Araştırma geliştirmeye önem verilmiş, ürün Ar-Ge'si kadar toplumsal gelişme Ar-Ge'leri de kapsama alınmıştır. Özellikle

prime dayalı sigorta yerine taahhüde dayanan dayanışma sistemi kabul edilmiş ve ortaklar arası iş birliği öne çıkarılmıştır.

- Bilimsel gelişme görüş farklılıkları nedeniyle ekolleri, ekoller ise rekabeti doğurur. Bu sayede bilim gelişir. Cumhuriyetin ilk yıllarında kabul edilen tevhidî tedrisat kanunu bilimde devlet tekeli kurmuş ve ilk dönemlerde kalkınmada etkili olmuştur. Ancak bilimin rekabete dayalı gelişmesi gerektiği ilkesini ortadan kaldırmıştır. Kooperatifler Ar-Ge uygulamalarına açık olduğundan rekabete de açık kurumlar kabul edilmiş, uygulamalı ve yarışmalı olmalarından dolayı bilime katkı sağlayacağı düşünülmüştür.
- Bu öneri metni bir sonraki bölümde SWOT analizi ile değerlendirilmiş, güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durulmuş, sağlayacağı fırsatla ile karşılaşacağı tehditlere yer verilmiştir. Böylece çalışma kritik edilmiştir.

Önerinin Swot Analiziyle Değerlendirilmesi

SWOT analizinin bileşenleri Tablo 1.'de gösterilmiştir. Bu çerçevede mevcut durum ile yapılan önerinin güçlü ve zayıf yönleri gösterilmiş, zayıf yönlerini iyileştirici bileşenleri üzerinde durulmuş, ortaya çıkan ve sunulan fırsatlarla karşılaşılan tehditler ele alınmış, bulgulardaki sorunları çözüp çözmediğinin analizleri yapılmıştır (Kanlı, 2016:7).

Tablo 7. SWOT Analizinin Bileşenleri

S	GÜÇLÜ YÖNLER	<i>İncelenen sistemin, birleşenlerinin veya bir durumun güçlü yanları</i>
W	ZAYIF YÖNLER	<i>İncelenen sistemin, bileşenlerin veya bir durumun zayıf yanları</i>
O	FIRSATLAR	<i>Güçlü yanları destekleyen dış çevredeki fırsatlar</i>
T	TEHDİTLER	<i>Dış çevreden gelen tehditler</i>

Güçlü Yönler

G1. Kooperatifler kökleri itibarıyla çok eskilere kadar gider. Günümüzde uygulanan kapitalist uygulamalara karşı halkın başvurduğu bir araç olarak yaygınlaşmıştır. Avrupa Birliği ülkeleri ile Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Japonya, Avustralya... ve benzeri gelişmiş ülkelerde dahi son derecede yaygındır. Ancak ülkemizde gereken ilgiyi görmemiş ve özellikle konut kooperatiflerinde ciddi sorunlar ile karşılaşmıştır. İsrail devleti kuruluşu bir kibutzsa/kooperatife dayanır. Sovyetler Birliğinde kolhozlar da önemli bir yer tutmuştur. Kooperatifler hem insan bileşenine hem de ekonomik imkânlarla dayanır. O nedenle köy ve semt kalkınmalarında en uygun teşkilatlanma modeli olarak kabul edilebilir.

Köy Enstitüleri uygulama dönemi itibarıyla etkili olmuş, köy kalkınmasına dinamizm getirmiştir. Güçlü yönü köyün kalkınması için köylerde bulunan öğrencilerin köyler için eğitilmesi ve köylerin kalkınması için yetiştirilmeleri olarak karşımız çıkmasıdır.

Önerilen modelde köy ile kent yakınlaşması göz önünde tutulmuş ve kent içinde semt kooperatifleri kırsal kesimde ise köy kooperatifleri öne çıkarılmıştır.

G2. Ekonomik nitelikteki bütün şirket çeşitlerinde sermaye miktarı öne çıkarken kooperatiflerde, özellikle oylamalarda, insan bileşenine göre hareket edilir. Ortaklar arasında dengeli bir sermaye birleşmesi söz konusu olur. Küçük küçük miktarlar bir araya gelerek birlikte büyük bir güç meydana getirir. Ortaklığa katılmada sermaye kadar emek de pay olarak devreye girer. Çok amaçlı kooperatiflerde farklı işletmeler oluşur ve kooperatif içinde dengeli bir yapı meydana gelir.

G3. Kooperatif sözcüğü birlikte iş yapmayı ifade eder. Bunun Arapçası teavündür. Teavün sözcüğü avn kökünden gelir ve toplu veya bir takım halinde birlikte iş yapmayı ifade eder. İbranice kibutz el verme ve elleri bir araya getirerek güç oluşturma anlamına gelir. Yardımlaşmayı da içine alır. Anadolu'daki imece usulünün bir başka görüntüsüdür.

G4. Kooperatifler insan bileşenine dayandığından oylamalarda demokratik usuller geçerlidir. Oy verme konulan sermaye miktarına göre değil de ortaklara ve ortak sayısına göredir. Uygulama birimleri ne kadar küçük olursa demokratiklik o kadar etkin hale gelir. Kooperatifler doğrudan demokrasi ilkesinin uygulandığı kuruluşlar olarak karşımıza çıkar.

G5. Sermayeye dayanan şirketlerde sermaye miktarı son sözü söyler. Sermayedarlar sermaye miktarlarını artırarak şirketleri ele geçirme mücadelesi verirler. Sermaye artırımları veya payların devri yollarıyla %51'i ele geçirmeye çalışırlar. Sermaye miktarı şirket içinde çatışarak büyür ve söz sahibi olur. Şirketi ele geçirenler bu defa başka şirketleri ele geçirme rekabeti içine girerler ve büyük şirketler değişik yollarla küçük şirketleri yutmaya başlarlar. Sonunda tekelleşmeler meydana gelir. Buna karşılık kooperatifler insan bileşenine dayandığından sermayedarların büyük pay sahibi olmaları oylamalarda etki etmez. Bu sebeple büyük sermayedarlar kooperatifleşmeyi benimsemedikleri gibi gelişmemesi için her türlü tedbiri de almaya çalışırlar. Bu özellik kooperatiflerin tekelleşmesini önler.

G6. Kooperatifler halk kuruluşlarıdır. Hem kentte hem de kırsalda kolaylıkla kurulabilir ve teşkilatlanabilir.

Tablo 8. Güçlü Yönleri: G1, G2, G3, G4, G5.

G1	Kooperatiflerin anayasal bir kuruluş olması	1982 Anayasası m. 171 “Kooperatifçiliğin geliştirilmesi” başlığı ile yer alır. Anayasa metinleri içinde kooperatifçilik düzenlenir ve desteklenir.
G2	Hem insan hem de ekonomik bileşene dayanması	Borçlar ve Türk Ticaret Kanunu’nda yer alan şirket çeşitleri, kooperatifler dışında, sermaye esasına dayanır. Kooperatifler ise hem insan hem de sermayeye dayanır.
G3	İş birliği içinde dayanışmayı ilke edinmesi	Kooperatifler yardımlaşma ve dayanışma esasına, kapitalist sistem ise sermayenin egemenliği esasına dayanır. İnsanlar sermayenin emrindedir. Kooperatifler bu düzene karşı oluşturulan farklı çözümler olarak karşımıza çıkar.
G4	Demokratik olması	Kooperatifler insana dayandığından her türlü oylamada ortaklar öne çıkar. Sermayenin değil de insanın sözü ve oyu önem kazanır.
G5	Tekel haline gelememesi	Bu şekilde demokrasinin öne çıkması kooperatiflerde sermaye tekelleşmelerini önler. Diğer şirket çeşitlerinde oylar sermaye miktarına göre belirlenir. Sermayedarlar sermaye artırımına giderek gücü elde etme mücadelesine girerler. Bu süreç tekelleşmeleri meydana getirir. Kooperatiflerde insan bileşeni öne çıkar ve tekelleşmeler oluşmaz.

Zayıf Yönler ve İyileştirici Bileşenler

Z1. Kooperatifleşmenin zayıf yönü ülkemizdeki yanlış uygulamalardır. Konut kooperatifleri şeklindeki uygulamalar yetersiz yöneticilerin elinde yolsuzlukla ile haksız kazançları beraberinde getirmiştir. Özellikle aidatlar şeklindeki ortaklık paylarını ödemeler ilk ortak olanların tasfiyesine neden olmuş, aidatları ödeyemeyenlerin kooperatiflerden çıkarılmaları haksızlıkları beraberinde getirmiştir.

Z2. Kooperatif şirketleri konusunda asıl düzenleme Türk Ticaret Kanunu (TTK) iken daha sonra ayrı bir yasal düzenleme yapılmıştır. TTK’ya atıf yapılarak genel düzenlemeden ayrılma olmamıştır. Buna göre TTK genel, Kooperatifler Kanunu özel düzenlemedir. Konut kooperatifleri başka bakanlığın, ticari kooperatifler başka bakanlığın, tarım kooperatifleri başka bakanlığın denetimindedir. Bu durum karmaşıya neden olur.

Z3. İlke devlet aygıtına işlerlik kazandırma amacı güder. Ancak çağdaş demokrasilerde devlete işlerlik kazandıran yasa yapma yetkisini meclisler eliyle kullanan siyasi partilerdir. Demokratik hayatın vazgeçilmez bileşenleri arasında gösterilen siyasi partilerin teşkil ediliş şekilleri, kamu gücünü ele geçirme yöntemleri, halkın katılımı konularında ciddi sorunlar bulunur. Parti grupları oluşurken karşılaştıkları sorunlar, yetki almak için seçime katılma ve seçim sistemleri ile ilgili sorunlar birbirini izler. Seçim dönemi manipölasyonları ile karşılaşılan sorunların boyutu daha da artar.

Z4. Masrafların çokluğu kooperatif ortaklarını bezdirmektedir. Kuruluş işlemleri sermaye şirketleri kadar olmasa da yine de ciddi rakamlara ulaşmaktadır. Daha kuruluş aşamasında ilk oluşan sermaye tükenebilmektedir. Toplantılara davet şekli, hemen her yıl tekrarlanması ve bu işlemlere dair olan masraflar ortakları yıldırmaktadır.

Z5. İşletmelerdeki sabit giderlerin çokluğu ortaklıkların gelişmesinde ve işlerin yapılmasında masrafları artırmakta ve ortak olmaları engellemektedir.

Tablo 9. Zayıf yönler ve iyileştirici bileşenler: Z1, Z2, Z3, Z4, Z5.

Z1	Yanlış uygulamalar	Kapitalist uygulamalara gelişmiş ülkelerde kooperatifleşme bir kurtuluş reçetesi olarak gelişirken, gelişmekte olan ülkelerde ise çeşitli sorunlarla karşılaşır. Ülkemizde kooperatifleşme bakımından her ne kadar anayasal düzenleme var ise de uygulamada ciddi sorunlar ile karşılaşmıştır. Çok sayıda yolsuzluk bunların arasında yer alır.
Z2	Mevzuat	Kooperatifler ile ilgili mevzuatta da ciddi sorunlar vardır. Bir taraftan bürokrasi diğer taraftan mevzuat değişiklikleri kooperatiflerin zayıf yönleri olarak karşımıza çıkmıştır.
Z3	Siyasi yaklaşım	Ülkemizde siyasiler kooperatifleşme konusuna yeterince önem vermezler. Demekleşme öne çıkar. Vakıflar da yeterince uygulama imkânı bulurlar. Ülke kalkınma planlarında kooperatifleşmeye yeterince önem verilmez.
Z4	Masrafların çokluğu	Kooperatifler izinle kurulan kuruluşlar arasında yer alır. Değişik bakanlıklar tarafından denetlenirler. Genel Noterler eliyle yürütülen işlemlerde çeşitli masraflar bulunur. Kuruluş aşamasındaki masraflar ciddi rakamlara ulaşır. Genel kurul masrafları, sirküler ve benzeri masrafları bunlara eklenir.
Z5	Sabit giderler	Kapitalist sistemde işletmeler müteşebbisler tarafından işletilir. Müteşebbisin kendisi sermaye koyar veya bir sermayedara çalışır. Tesis kirası, işçi ücreti, sigorta giderleri, vergiler ve diğer hizmete ilişkin masraflar ciddi oranlara ulaşır. O nedenle işletmeler sabit masrafları düşürmek amacıyla büyümek zorunda kalırlar. Küçük işletmeler bu masrafları karşılamayıp iflas ederler.

Fırsatlar

F1. Ülkemizde Köy Enstitülerinin özellikle kırsal kesime ciddi katkıları olmuştur. Kırsalda kalkınmanın uygulamaya dayalı formülü adeta keşfedilmiştir. Bu uygulama halkımızın gelişmelere ve yeniliklere ne de kadar istekli olduğunu göstermiştir. Ancak günümüzde eğitim ile ilgili ciddi uygulama sorunları bulunmaktadır. Köy Enstitülerinin uygulamaya yönelik başarılı yönlerini yeniden ele almak ve geliştirmek gerekir. Ancak çağımızdaki şartlar tamamen değişmiştir. O halde çağa ve yenilikçi uygulamalara kulak vermek gerekmektedir. Bize göre kooperatifleşme

modeli geliştirildiği takdirde kalkınmanın yolu bulunabilir. Bu uygulama birçok fırsatı da beraberinde getirir.

F2. Kooperatifleşme modeli hem Millî Eğitimde hem de yerinden yönetim birimlerinde uygulanarak geliştirildiği takdirde ülkemizde bu dönüşüm kolaylıkla fırsata çevrilebilir.

F3. İşçilik sistemi sanayi devrimi bakımından etkili ve faydalı olmuşsa da sermaye lehine işlemiş, işçi kesimini adeta köle konumuna sokmuştur. Kişilerin üretimdeki iradelerini yok ettiği gibi üretimden pay almasının önünde de engel olmaya başlamıştır. İşçi zihniyeti, memur kafası gibi kavramlar gelişmiştir. İnsanların çoğunluğu sorumluluk almak yerine sorumsuz köleliği tercih eder hale gelmiştir. Kooperatifleşme ortaklık sistemine geçmede öncülük yapabilir ve işletmede hem emeğe hem de sermayeye eşit olarak bakar. Bu yeni ortaklık sistemine geçiş insanlık için büyük bir fırsat olarak kabul edilebilir. Sadece işverenin emir ve talimatları ile dünya bu kadar gelişebilmiştir. Her insanın emeğini özgür iradesi ile hakkını ve payını da alarak sarf etmesi halinde kalkınma ve gelişmeyle birlikte gelir dağılımında adalet sağlanabilir. Böyle bir gelişme insanlık için yeni fırsatlar oluşturabilir.

F4. Kooperatiflerde büyüme yerine çoğalma ilkesi kabul edildiği takdirde yeterli sayıda ortak ile optimum dengeli birimler oluşturulabilir. Semt/köy kooperatifleri, ilçe kooperatifleri, ülke kooperatifleri ve nihayet kıta kooperatifleri ile insanlık kooperatifleri düzeni kurulabilir. Bu sıralamada hem tüzel kişiliğe sahip küçük semt/köy kooperatifleri hem de yine tüzel kişiliğe sahip üst birlikler geliştirilebilir. Küçüklerin özerkliğine ve bağımsızlığına hanelerinden üst kuruluşlar ile tüm dünyada iş birliği sağlanabilir. Böylesi bir teşkilatlanma insanlık için son derecede ciddi fırsatlar sağlayabilir. Kooperatiflerde özerklik dengeli ve kademeli bir şekilde öne çıkarıldığı takdirde hem kişi hürriyetleri korunmuş hem de ekonominin gerektirdiği büyüklükler elde edilmiş olur.

F5. Günümüz işletmelerinin en önemli sorunu sabit giderlerdir. İşçi ücreti, işyeri kirası, vergiler, kuruluş masrafları küçük işletmeleri çalışamaz hale getirmektedir. Ya büyüyerek sabit masraflar birim başına azaltılacak ya da büyüklere yem olunacaktır. Hizmet ve dayanışma kooperatifleri işletmelerin muamele, muhasebe, muhakeme/tahkim, pazarlama, envanter, ekspertiz, sözleşmeler hazırlama... ve benzeri hizmetleri yapmakta, işletmeler sadece üretime odaklanmaktadır

Önerinin sağladığı fırsatlar ve iyileştirici unsurlar: Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulamalı eğitim ve köy kalkınması hamlelerini sağlayan Köy Enstitülerinin özellikle bu yönlerinin günümüze uygun şartlarda yeniden ele

alınması gerekir. Bu konuda gelişen şartlar dikkate alınarak yeni projeler ve modeller geliştirilebilir, geliştirilmelidir. Dönemin şartlarında tevhide tedrisat kanunu ile eğitimde birlik sağlanmak istenmiş ve Osmanlı dönemi medreseleri kapatılmıştır. Bu yasa eskimişleri kapatıp yeni çağdaş okullar kurmayı hedeflemişse de eğitim ve öğretimi devlet tekeline ve bürokrasiye emanet ederek bilimde yarışı terk etmiştir. Ülkemizde eğitim düzeyi bürokrasi düzeyine inmiş, bilim adamları ve okulları arasında rekabet ortadan kalkmış, bilim alanında ülkemiz gelişmeler kaydetmek ile beraber dünya ülkeleri arasında sıralamada nal toplar hale gelmiştir. Yenileme, yenilikçi düşünce, güncelleme ve çağdaşlaşma önemli ve ciddi kavramlardır. Bu kavramlar kullanıldığında artık bilimsel düşünce ve gelişmeler de göz ardı edilmemelidir. Bilimde rekabet ortamı sağlanmadan dayatmacı ve tekel uygulamalar ile uygarlaşma sağlanamaz. Semt/köy kooperatifleri sayısal rekabet içinde olacak ve sadece eğitim alanı ile sınırlı değil hemen her alanda uygulamalar ile sivil hayatı ve toplumu geliştirecektir.

Toplumsal yapıya yönelik iyileştirmeden bahsedebilmek için yapılması gereken hususlar şunlardır: Öncelikle gelişen bilimlerin çerçevesinde planlı ve projeli çalışmalar esas alınır. Bu çalışmalarda devlet gibi büyük organizmalar yerine küçük birimler öne çıkarılır. Kooperatifleşmeye yönelik model uygulamalarına küçük birimlerde başlanır. Doğal seyri ve yapısı içinde bu birimler bilim insanlarınca müdahale edilmeden gözlemlenir. Bize göre en uygun uygulama birimi semt ve köy kooperatifleridir.

Millî Eğitim politikaları alanına özellikle uygulama bakımından kooperatifleşmeler konulmalıdır. Hem insan birleşenini öne çıkarması yönüyle sivil toplum özelliği hem de toplumsal ve ekonomik özellikleri olan yapısıyla kapsamı geniş tutulan kooperatiflerin iç düzenleri ve ana sözleşmeleri okullar ile iş birliği içinde olmalı, bu konuda pilot uygulamalara dayalı denemeler yapılmalıdır (Kanlı, 2016:30). Bu takdirde kamunun bürokratik engellemeleri de ortadan kalkmış olur.

Tablo 10. Fırsatlar: F1, F2, F3, F4, F5.

F1	Uygulamalı eğitim	Enstitülerinde kuram ve uygulamalar öne çıkar. İlkeler arasında yer almıştır. Bu durum her türlü köy ve semt kooperatifleri yolu ile gelişir.
F2	Çoğulculuğu esas alan yarışmalı eğitim	Cumhuriyetin kuruluş yıllarında tevhide tedrisat uygulaması ile devletin eğitimde atılımlar sağlanmıştır. Bilimde rekabeti kaldıran bu yasa geçici olduğu takdirde yararlı olur. Uzun dönemde asıl olan bilimin rekabet içinde okullar ve ekoller yoluyla gelişmesidir.
F3	İşçilik yerine ortaklık	Sanayi devrimi ile emek mübadelesi başlamış, kişiler emekleriyle yaşar hale gelmişlerdir. Bu dönemde emek sermaye karşısında ezilmiştir. Yeni dünya ortaklıkları geliştirse emeğin sömürüsü sona erer. Özgürleşen insanlar daha üretken hale gelirler.
F4	Büyüme yerine çoğalma	Kapitalist sistemde öne çıkan kavram büyümedir. Sermaye birikimine dayalı büyük işletmeler oluşmakta küçükler yok olmaktadır. Kooperatifler büyüme yerine çoğalma ilkesine dayanır ve yerel ve sivil uygulamalar olarak karşımıza çıkar.
F5	Sabit giderlerden kurtulma	İşletmeyi oluşturan tesis kirasının, çalışan emeğin, konulan ham maddenin ve ödenen verginin üründen pay alınması şeklinde ortaklıklara dayalı oluşması halinde sabit giderler ortadan kalkar. Bu özellik küçük işletmelerin de yaşamasına imkân tanır.

Tehditler

T1. Yenilikçi düşünce ve uygulamaların başlıca karşı çıkkanı o gün statükodan yana olanlardır. Genelde bu kimselerin çıkarlarının ortadan kalkması öne çıksa da sorun daha da derin kabul edilebilir. O nedenle hemen her değişim böylesi direnmeler ile karşılaşır ve mücadele gerekir. Bu konuda en uygun ve en az hasarlı olanı modeller yolu ve pilot uygulamalarla elde edilen başarıların kapsamının genişletilmesi olarak kabul edilebilir.

T2. Bu tür uygulamalara en ciddi engel bürokrasiden gelir. Genel uzman kadrolardan oluşan bu yapı statükodan yana olduğu gibi tekelci özelliği ile engellemeler bakımından da uzman olarak karşımıza çıkar. Aşılması güç yapılar oluşturur ve halkı bezdirir. Yolsuzlukların da kaynağı haline gelir.

T3. Hukuk mevzuatının yapılış şekli ve uygulamaları günümüzde ciddi sorunlar ile karşı karşıyadır. Yargı sistemi içinde açılan davalar uzun yıllar sürmekte, adalet gecikmektedir. Geciken adaletin ise adalet olmaktan çıktığı hususunda bir tereddüt bulunmamaktadır. Buna rağmen davalar yıllarca sürmektedir. Dava kazanılsa bile istinaf, temyiz, karar düzeltme, bireysel başvuru, insan hakları mahkemelerine başvuru süreçleri adaleti tesis etme adına kendisini yok etmektedir. İşin yargılama kısmından daha

önemlisi hukuk üretimi sırasında kendisini göstermektedir. Meclislerde üretilen yasalar hemen her alanı kapsamakta, çıkması için parmak hesapları yeterli olmaktadır. Hukukun hakka dayandığı ve sınırlarının belirli olması gerçeği bir taraf bırakılmaktadır. Doğal hukuk öğretisi yerini pozitif hukuk öğretilerine bırakmış, siyasi partiler elinde kuvvetlinin haklı olması geçerli hale gelmiştir. Değişme ve dönüşme konusunda bir diğer tehdit veya engel günümüzdeki pozitif hukuk anlayışıdır. Bu anlayış meclislere hemen her konuyu yasa haline getirme imkânı sağlamıştır. O kadar ki ahlaki bir konu dahi yasal düzenlemelere konu olur hale gelmiştir. Yapılan yasal düzenlemeler kimi zaman sermaye kimi zaman da iktidar partileri lehine, kişiler ile vatandaşlar aleyhine işler hale gelmiştir. Meclisler hukuk kurallarını keşfedip düzenleme yapacakları yerde gelişigüzel hukuk üretme merkezleri olmuştur.

Çok önemli bir tehdit olan bu durum yine pozitif hukuk öğretisi devre dışı bırakılmadan fakat doğal hukuk anlayışı ile sentezlenerek yine bilim insanlarıncı tartışmasız bir şekilde ortaya konulacak projelerle giderilebilir.

Bu tehdit sadece ülkemizde değil hemen her ülkede ciddi bir sorun olarak karşımızdadır. Hukukun kişi merkezli üretilmesi ve küçük birimlerden itibaren oluşturulması ve keşfedilmesi düşüncesinin gündeme gelmesi gerekir. O nedenle kooperatifler iç düzenlemeler ile hukuka katkıda bulunabilirler ve yeni gelişmelerin kaynağını oluşturabilirler.

Hukuk uygulamasında tarafların seçimi esasını getiren tahkim sisteminin de öne çıkarılması gerekir. Kooperatif içinde genel kurullarla hakem seçilenler arasından seçilecek hakemler kooperatif içi uyuşmazlıklarda taraflarca seçildikleri takdirde sorunların çözümü hem kolaylaşır hem de kısa sürede neticelenir.

T4. Gerek Köy Enstitü uygulamaları gerekse kooperatifler ile ilgili uygulamalar bazı sorunlar ile karşılaşmıştır. Her iki uygulamanın da yararlı alanlar olduğu gibi bazı olumsuz yanları da olmuştur. Her uygulama kendi şartları ve kendi zamanları göz önünde tutularak değerlendirilmelidir.

Yapılmış olan hatalar düzeltilerek ve güncellenerek gündeme getirilmelidir. Tevhidi tedrisat kanunu eğitimi devlet tekeline vermekte, devlet ise Millî eğitimi bürokrasiye teslim etmektedir. Bir karar ile Köy Enstitüleri kurulmakta, bir başka karar ile kaldırılmaktadır. Her iki işlem de tevhidi tedrisat gerekçesinden dolayı devlet eliyle gerçekleşmektedir. Bu yasanın bilime nedenli aykırı olduğu açıkça ortadadır. Oysa ülkemizde Köy Enstitüsü uygulamasını kurtarıcı olanlar bulunduğu gibi karşı çıkanların da sayıları az değildir. Çoğulculuk ve rekabet bu alanda sağlanarak bu enstitüleri yaşatmak isteyenlere ortam hazırlanmalı ve diğer okullar ile

bunlar arasında rekabet ortamı doğarak başarılar izlenmeli ve ödüllendirilmelidir. Benzer sorun imam hatip okullarında da kendisini göstermektedir. Karşı çıkanlar olduğu gibi destekleyenler de bulunmaktadır. Bunlar da o rekabet ortamı içinde kendilerini gösterebilmelidir. Sınavların yapılması kamuya ait kabul edilerek yarışan okulların başarı durumları kolaylıkla izlenebilir. Eğitim seferberliği ancak çoğulcu yapı ve ekoller ile okulların yarışma ortamının sağlanması halinde başarıya ulaşabilir. İşte tam bu noktada ister Köy Enstitüleri isterse İmam Hatip okulları isterse diğer okullar olsun her birinin ortak paydası kooperatif uygulamaları olmalı ve eğitim hayattan kopuk olarak verilmemelidir.

T5. Günümüz kamu uygulamalarında yetkilerin nihai kullanımı siyasi partilere ve siyasi kişilere ait kabul edilir. Statükodan yana olan siyasi partiler otoritelerini kaybetmek istemezler. O nedenle yenileşme ve dönüşmelere karşı çıkabilirler. Günümüz anayasaları değişim ve dönüşüm konularında bütün yetkileri meclislere vermiş, meclislerin oluşumun da siyasi partilere bırakmıştır.

Bu tehdit veya engel sadece bilimsel çalışmalarla aşılabılır. Değişim iddiasında bulunan partiler bilimsel çalışmalara ağırlık vererek pilot uygulamalar yapabilirler, yerel yönetim birimlerinde ve/veya kooperatifler içindeki denemelerle değişmeden yana olan görüşler geliştirebilirler.

Bilimin geçemeyeceği veya yenemeyeceği hiçbir engel olamaz. Yeter ki bilim insanları devlet kurumunu mercikleri altına alıp multidisipliner çalışmalarla çözüme odaklı çalışmaya başlamış olsunlar.

Bu konudaki araştırma gelişmelerin devlet düzeyinde denenmesi güç hatta imkânsız olduğundan çalışmaların küçük pilot uygulamalarla geliştirilmesi gerekir.

O nedenle kooperatifler yoluyla uygulamalı eğitim önerisinin bu çerçevede değerlendirilmesi, pilot uygulamalarla geliştirilmesi, böylesi bir uygulamaya yaklaşılmaması halinde kooperatif düzeyinde çalışmalar yapılması, elde edilen sonuçların başarılanması halinde üst birimlere aktarılması yerinde ve uygun olur.

Tablo 11. Tehlikeli Yönler ve Alınacak Önlemler T1, T2, T3, T4, T5, T6.

F1	Statüko	Bu değişmeye karşı statükodan yana olanlar karşı çıkarlar. Yeni gelişmeler statükocular tarafından engellenmeye çalışılır. Oysa değişim ve dönüşüm gelişmenin kaynağıdır. İnsanlar tarihin hemen her döneminde zor durumda kalmışlarsa da yeni buluşlar ile yeni imkânlar oluşturmuşlardır.
F2	Bürokrasi	Kooperatif uygulamalarının önünde gerek kuruluş gerekse uygulama aşamasında farklı bürokratik işlemler vardır. Bunlar ancak uzmanlaşma ile giderilebilir. Bunun da maliyeti vardır. Mesnetsiz inceleme ve denetimler ile karşılaşılr.
F3	Hukuk mevzuatı	Günümüzde hukuk mevzuatı hemen bütün ülkeler için başlı başına sorundur. Mevzuat çokluğu hukuk yokluğu anlamına gelir. Özel düzenlemeler yeni özel düzenlemeleri getirir. Bu da karmaşaya neden olur. Her ortak veya yönetici için uzman derecede bilgili olmayı gerektirir.
F4	Geçmiş uygulamalar	Özellikle ülkemizde kooperatifler ile ilgili olumsuz uygulamalar yeni uygulamalar konusunda tereddütlere neden olur.
F5	Eğitimin siyasiler tarafından düzenlenmesi	Eğitim bilim temeline dayanır. Bilimsel ölçütler doğru ve yanlış olarak kabul edilir. Buna karşılık siyaset ise adalet ve zulüm ölçütüne dayanır. Din ise iyi kötü, ekonomi ise fayda zarar ölçütleri ile tanımlanır. Eğitim ve öğretim bilim insanlarınca bilim kriterine dayanması gerekirken siyasiler tarafından yasal düzenlenmeler ile yapılması sorunun daha da artmasına neden olur.

3.5. SWOT analizinin değerlendirilmesi

Kooperatifler anayasal kuruluşlardır. Ancak ülkemizde yeterli düzeyde bir gelişme olmamıştır. Oysa bu kuruluşlar insan bileşeni ile ekonomik bileşenlere dayanır. Demokratiklik ilkesi içinde faaliyet gösterir (G1, G2). Kalkınma eğitimi uygulamalı olduğu takdirde başarı düzeyi artar. Teknik alanda araştırma ve gelişmeler önemli olduğu kadar toplumsal oluşumlar da bu özellik önem taşır. Bu konuda da kooperatifleşme ve demokratikleşme öne çıkar (G3, G4). Bu kuruluşların diğer şirketlerden en önemli farkı tekel haline gelememesidir (G5).

Yanlış uygulamalar, mevzuatın hayatın gerisinde olması ve kuvvet esasına dayanması, günümüzde yasa yapma tekelinin siyasilerin egemenliğinde olması zayıf yönlerdir (Z1, Z2, Z3). Sabit giderler ile masrafların çokluğu da insanları yıldırmaktadır (Z4, Z5).

Önerilen modelde çoğulculuk, bilimde rekabet, uygulamalı kalkınma eğitimi, işçilik yerine ortaklık, büyüme yerine çoğalma ilkesinin kabulü,

ortaklıklar sistemi nedeniyle sabit giderlerden kurtulma karşımıza çıkan fırsatlardır (F1, F2, F3, F4, F5).

Yenilikçi düşünce uygulamalar her zaman statüko tarafından engellenmek istenir (T1). Bu konuda en fazla karşı çıkan veya direnen bürokrasidir (T2). Doğal hukuk sisteminin tamamen devre dışı bırakılarak pozitivist ekole dayalı mevzuat oluşturulması da ayrı bir tehdit olarak karşımıza çıkar (T3). Geçmişteki olumsuz uygulamalar ile eğitim sisteminin siyasilerin elinde olması da ciddi bir tehdit kabul edilmelidir (T4, T5).

Bütün bu bileşenler bir arada değerlendirildiğinde önerilen model yenilikçi bir yaklaşım olup zayıf yönlerini ve tehditleri sayılan ilkeler ve metin içinde yer alan düzenlemeler ile iyileştirilebilir ve güçlü yönleri ve fırsatları ile uygulanabilir.

SONUÇ

Köy Enstitüleri dönemi ve şartları itibarıyla özgün bir yasal düzenleme ve uygulamaları ile örnek bir eğitim sistemi sunmuştur. Farklı nedenlerle kısa ömürlü olmuştur; devlet eliyle kurulmuş yine devlet eliyle sonlandırılmıştır. Halk üzerindeki etkisi ise uzun süreli olmuştur.

Bu Enstitülerin yeniden ele alınması tartışılmaktadır. Ancak Enstitülerin kurulduğu dönem ve şartlar değiştiğinden istenilen sonuç elde edilememektedir. Özellikle o dönemin köy şartları kente yapılan göçlerle değişmiş bulunmaktadır. Ayrıca iki Dünya savaşları sonrası uluslararası alanda da değişimler meydana gelmiştir. Sovyet blokunun çökmesi kapitalist uygulamaların sermaye lehine aşırı sömürüyü getirmiştir. Dünya üzerindeki gelir dağılımı dengesi tamamen bozulmuştur.

Bu aşamada gerek siyasi tekeller gerekse sermaye tekellerine karşı mücadele yöntemlerinin sivil inisiyatif ile gelişmesi gerektiğinden kooperatifler üzerinde durulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Gerek kalkınma eğitimi gerekse toplumsal katılımın artırılması göz önünde tutulduğunda kooperatif uygulamaları öne çıkmıştır. Bu çalışmada Köy Enstitülerinde öne çıkan uygulamalı eğitim, köy kalkınması, çağdaş uygulamalar, sivil inisiyatif, kalkınma eğitimi, usta öğreticiler, ekonomik katılım ve benzeri ilkeler hizmet ve dayanışma kooperatifi modeli içinde yeniden yenilikçi bir yaklaşım ile gündeme getirilmiştir.

Önerilen model SWOT analizi ile değerlendirilmiş güçlü yönleri, zayıf yönleri, sağladığı fırsatlar ile tehditler gösterilerek iyileştirici bileşenler gösterilmiştir.

KAYNAKÇA

- AKDEMİR, S., (1988), Ceza Hukukunda Mağdurun Korunması, İzmir, AABAM Yayınları.
- AKDEMİR, S., (2017), İnsanlık Anayasası Kavramı, Ankara, Atlas Yayınları.
- ALTUNYA, N., (2009), Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış, 2. Baskı, İstanbul.
- ARSLAN, B., *Türk Eğitim Sisteminde Köy Öğretmenleri, Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18 Nisan 2008 Sempozyum, 45- 59.
- BAYKAL, A., (2008), Okul Tasarımında Örnek Yaklaşım: Köy Enstitüleri, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18.04.2008 Sempozyum, s.112-126.
- BURGAÇ, M., (2008), Çifteler Köy Enstitüsü'nde Üretici İş Eğitimi İlkesi ve Sonuçları, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18.04.2008 Semp., s.25-41.
- ERSOY, A., (1986), İktisadi Müesseseseleşme Tarihi İktisadi Kalkınmanın Tarihi Seyri, İzmir, Akdeniz Bilimsel Araştırma Merkezi yayınları.
- FIRTINA, B., (2009), Aydınlanma Savaşı, 3. Baskı İstanbul Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yay.
- HAMİLOĞLU, K., (2008), Güncel Öğretmen Yetiştirme Felsefe ve Yöntemleri Açısından Köy Enstitüleri İzlenimleri, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18 Nisan 2008 Sempozyum, s. 133- 156.
- KAMACIOĞLU, F., - Kar, T., (2008), Köy Enstitüleri'ndeki Müzik Eğitiminin Bugünün Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18 Nisan 2008 Sempozyum, s.156-165.
- KANLI, İ. B., (2016), Sürdürülebilir Gelişmeyi Sağlamada Stratejik Bir Araç: Mahalle Kooperatifleri, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 25(3), s.1-34.
- ÖZKAN, R., (2008), Köy Enstitülerinde Ekip Çalışmaları, İmece ve Yurt Gezileri, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18 Nisan 2008 Sempozyum, s. 60-68.
- ÖZKUCUR, A., (2008), Çifteler Köy Enstitüsü'nde Eğitim Öğretim-Teknik Ders ve Kültürel Çalışmalar, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar*, 17-18.4.2008 Semp.s.12-19.

- ÖZSOY, S., (2008), Köy Enstitüleri Mirasının Tarihselliği ve Güncelliği: Diyalektik Bir Bakış, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18.04.2008 Semp. s.97-111.
- TÜRKÖĞLU, A., (2008), Köy Enstitülerinden Kent Enstitülerine, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18 Nisan 2008 Sempozyum, s.127-132.
- YALÇIN, G., (2012), Canlandırılan Ütopya Köy Enstitüleri, İstanbul, E Yayınları.
- YALÇIN, G., (2008), Özgün Bir Yüksek Öğrenim Modeli Yüksek Köy Enstitüsü, *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar* 17-18 Nisan 2008 Sempozyum, s.68-97.

ÖĞRENCİ KALİTE HALKALARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ: EĞİTİM İÇİN ALTERNATİF KURUMSAL YAPILAR

*Hayal KÖKSAL **

Richard ENNALS ♦

GİRİŞ

1994 ile 1997 yılları arasında Pedagojik Formasyon ve Yabancı Diller Koordinatörü olarak görev yaptığı Üniversitenin İdari Personelinin Hizmet içi Eğitim gereksinimleri için Köksal tarafından yapılan araştırma belki yeni eğitim programlarının oluşturulmasına yol açmadı, ancak eğitimin niteliği için yeni kurumsal yapıların önerilmesini sağladı. Bu çalışmanın sonucunda Sistem yaklaşımının güzel bir örneği sayılabilecek olan ve bünyesinde yaparak yaşayarak öğrenmenin özelliklerini, Toplam Kalite Yönetimi'nin Liderlik özelliklerini taşıyan “Köy Enstitüleri”nin günümüz koşullarına ve hedeflerine uygun olarak güncellenebileceğini saptadı. Yalnızca K-12 düzeyi eğitim kurumlarında değil, üniversitelerde ve üniversitelerin idari personelinin iş ortamında, üretim ve hizmet sektöründe de yararlı bir model olarak hayata geçirilmesini, yöntem olarak da Türk Kültürünün köklü özelliği olan İmecedan esinlenen İmece Halkaları sistematüğını örnekleriyle sundu ve kullanılmasını istedi.

Araştırma sözü edilen Üniversitenin sekiz yerleşkesinde birden, idari personelin eğitim gereksinimlerini saptamak ve gereksinime uygun Hizmet içi eğitim programı tasarımı sunmak için yapılmıştı. 1994 yılından itibaren altı yıl boyunca idari görevini gerçekleştirirken, bireysel olarak da bu

* Dr., Yenilikçi İmece Derneği Kurucu Başkanı, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yarı zamanlı Öğretim Görevlisi, e-posta: hayal@hayalkoksal.com

♦ Prof. Dr., Kingston University, Business & Law S., WCTQEE, Advisor (UK), e-posta: richard.ennals@gmail.com

ihtiyaçların karşılanması gereğini hissetmiş ve işte tam da bu nedenle doktora tezini bu ihtiyaçların karşılanması üzerine odaklamıştı. Diğer yerleşkelerde görev yapan yetkililer ile birebir görüşerek hazırladığı Anketi tme uygulamak için önce bir pilot çalışma yapmış, anketinin geçerliğini ve güvenirliğini test ettikten sonra tüm yerleşkelerde görev yapan idari personele uygulamıştı. 1992 yılında Eğitim kurumlarına Toplam Kalite Yönetimi (TKY) alışmalarına başlamış olan Köksal tüm bu çalışmayı kalite odaklı yapmış, ortaya çıkan sonuçlara göre de içinde “Zaman yönetimi”, “Teknoloji yönetimi”, “İşyerinde Liderlik” ve “Personel eğitimi” de olan iki haftalık bir hizmet içi eğitim programı hazırlamıştı. Gaziantep niversitesinde başladığı ancak daha sonra Marmara niversitesinde geçiş yaptığı için tezine Boğaziçi niversitesinden de bir İstatistik Hocasının ortak danışman deşteğini alan Köksal tezini bitirip Doktorasını tamamladıktan sonra doğal olarak tezini niversitesinin rektörlüğüne de sundu. 21. Yüzyılın ilk yıllarında niversiteler bünyesinde Hizmet içi Eğitim konusunda bir takım iyileştirmeler yapılmış olsa da sistemin çoğu üniversitede eski şekliyle, yani; anlatıma dayalı konferanslar şeklinde verilmeye devam ettiği gözlenmektedir. Oysa günümüz kişisel ve kurumsal gelişim eğitimlerinde interaktif eğitimin ve gereksinime dayalı uygulamaların ne kadar önemli ve gerekli olduğu bilinmektedir. Öğrenci ve ğretim görevlileriyle yakın temasta olan “idari” personelin mesleki iyileştirilme çabaları araştırma-temelli kalite iyileştirmeye dayalı olup, çağın gereksinimlerine uygun olarak yapılması özellikle niversiteler için önemli bir yönetimsel adımdır.

Bu deneyimden yola çıkarak, eğitimde ve yönetimde gelişimi yönetebilmek üzere araştırmaya dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmenin temel alındığı alternatif sistemler üzerinde dşnlesi gerektiği açıktır. Sadece akademik değil, idari birimlerin ve kişilerin gelişimi de üniversitelerin hedef aldığı araştırma-geliştirme hedeflerini teşkil etmelidir, çünkü niversiteler bilimin, araştırmanın, gelişimin ve hizmetin temel kurumlarıdır. Mesleki ve kişisel gelişimin kapılarının ardına kadar açık olduğu kurumların başında niversiteler gelmelidir. Günümüzün gereksinimlerine uygun hazırlanmış, bilimsel temele dayanan ve çalışanların ihtiyaç ve beklentilerine uygun iyi tasarlanmış eğitim programları günlük işleyişi hem kolaylaştıracak ve hem de iş süreçlerinde yenilenmeyi sağlayacaktır. Özellikle 20. Yüzyılın son yarısında kendini dünya çapında ispatlamış olan kalite odaklı çalışmalar ve programlar ve Planla-Uygula-Kontrol ederek önlem al ve hayata geçir anlayışına (PUKÖ) dayalı yaklaşım idarecilerin işini kolaylaştıracaktır; sadece akademik yönde değil, yönetimsel alanda da.

Bu bildiride yazarlar Türkiye'nin Aydınlanma döneminde Atatürk'ün önderliğinde başlayan Köyü ve Köylüyü Kalkındırma amacıyla oluşturulan "Köy Enstitüleri" felsefesinin özünü oluşturan ve UNESCO tarafından geliştirmekte olan ülkelere önerilen bir sistemi anlatmakta ve önermektedirler. Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde 1923-1938 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'ni yapılandırırken sosyal, ekonomik, kültürel, eğitimsel gelişim çabalarının en güzel imce örneği olan bu yaklaşım, kalitenin temeli olan "Sistem" yaklaşımının güzel bir örneğidir. Devrin ilerici eğitimcisi İsmail Hakkı Tonguç tarafından özel araştırmalar ve incelemeler sonucunda tasarlanmış, 1935-1936 yıllarında ilk adımları atılmış ve 1940-1946 yılları arasında Köylerin Altın döneminin yaşanmasına neden olan ve günümüz eğitim kurumlarına yardımcı olacak etkin bir modeldir. Ne yazık ki 1954 yılında son uzantısı da hayata veda eden bu kurumlar halen günümüz gereksinimlerine bile ışık olup onları geleceğe en iyi şekilde taşıyabilecek özelliktedir (Köksal, 2017). Benzer çalışmalarının Finlandiya, Hollanda, Hindistan, Moritus ve benzeri ülkelerde hala yaşamakta olduğu Köy Enstitüleri geçmişten güzel bir esin kaynağı olup sadece mesleki ve teknik eğitimde veya öğretmen eğitiminde değil; üniversitelerin birer işyeri olduğu gerçeğinden yola çıkarak tüm birimlerine ve yönetimine destek verecek kurumlardır.

Nitelik Geliştirme Çalışmaları

Eğitim kurumlarında nitelik arttırmaya yönelik çalışmalar son yıllarda daha çok "insanın gelişimi ve mutluluğu" konusuna odaklı olarak sürmekte ve tüm dünya ülkelerinin eğitim hedeflerinin ilk maddesini oluşturmaktadır. Bir yandan ülke içi eğitim sistemlerini kendi hedef ve kültürel değerleri üzerine kurgulayan dünya devletleri bu konuda çalışmalar yaparken, bir yandan da diğer başarısı kanıtlanmış, öncü ülkelerin neler yaptığını izlemekte ve uluslararası sınavlarla kendi yerlerini belirleyip geleceğe ona göre yatırım yapmaktalar. Bu çalışmalar bazı ülkelerde farklı eski ama başarılı projeleri gün yüzüne çıkarırken, bazen de ortak hareket etmenin gerekliliğini işaret etmekte. Bu nedenle ülkeler birlikte hareket edecek yeni yapılar oluşturmakta ve değişim programlarıyla eğitimcilerini ve öğrencilerini diğer ülkeleri izlemeye ve incelemeye ve hatta eğitimlerini orada almaya yönlendirmekteler.

İşte böyle örnek kurumlardan biri de 1999 yılında 13 ülkenin bir araya gelmesiyle Hindistan'ın Lucknow kentinde, City Montessori school bünyesinde yine o okulun kurucularının liderliğinde kuruldu: Eğitimde Toplam Kalite ve Mükemmellik Dünya Konseyi(WCTQEE). Eğitimde kalitenin artırılması konusunda çalışarak Toplam Kalite İnsanı (Total Quality Person_TQP) yetiştirerek dünya barışını hedefleyen bu Konsey

üyelerini arttırarak çalışmalarına devam ediyor. Toplam kalite konusunda üretim sektöründe başlayan çalışmaları hizmet sektörüne, dolayısıyla eğitim sektörüne de taşıma konusunda sadece eğitimciler değil, mühendis ve işletmeciler de son derece büyük gayretler harcıyorlar (Köksal 1998; Ennals 1983; Gustavsen et al 2007; Johnsen et al 2012, 2018; Ennals & Köksal 2011).

2003 yılında Türkiye'nin de üye ülkeleri arasına katıldığı bu Konseyin diğer üyeleri Türkiye'deki Köy Enstitüleri ve İmece Halkaları çalışmalarını biliyor ve yakından izliyorlar. 2008 yılında Türkiye'de on birincisi yapılan Uluslararası Öğrenci Kalite Halkaları Konvansiyonu 13 ülkeden 450 kişinin katılımıyla Öğrenci İmece Halkaları adıyla yapıldı. 2002 yılında İmece Halkaları adıyla Köksal tarafından başlatılan ve sadece K-12 sınıflarında değil, üniversitelerde de (Boğaziçi, Bahçeşehir, Yeditepe, Muğla Sıtkı Koçman ve Yıldız Teknik Üniversiteleri) öğretilmekte olan "İmece Halkaları" sistematigi öğrencilerin yetkilendirildiği, bilimsel yaklaşımla sorun çözen bir küme/ekip çalışması. Öğrenci Kalite Halkaları hareketinin Japonya'daki hizmet sektöründen örnek alınarak okul ortamına uyarlayan Hindistan ve ondan etkilenecek bu hareketi alarak müfredatını oluşturan Nepal yetkilileri ve Pakistan Asya ülkeleri içinde öncülüğünü yapmaya devam ediyorlar (Chapagain 2013), (Ennals and Hutchins 2012). İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Yeni Zelanda, Güney Afrika ve Singapur yetkilileri de çalışmalarına hızla devam etmekte.

Japon kalite uzmanı Ishikawa geleneğinde (1980), ders çalışarak başarılı olmaya yönlendirmenin ötesinde öğrencilerin yetkilendirilmesi çok önemliydi. (Hutchins 2019). Akademik bilgiye bireysel çalışmayla ulaşılması yanında Öğrenci Kalite Halkaları ile çalışmanın öğrencilerin uygulamalı olarak sorun çözmelerine, birlikte hareket etme ruhunu kazanıp kendi gündemlerini kendilerinin oluşturmaları yol açması önem kazanmalarını sağladı. Bu özellikler sonucunda müfredat bünyesinde öğrenme ve öğretmenin de önem kazanması ve farklı uygulama yöntemleri geliştirilmesi kökten değişikliklere yol açmakta.

Türkiye'de İmece Çalışmalarının Kökeni

İmece kavramı Türk kültürünün en eski ve halen de devam etmekte olan özelliklerinden biri. El birliğiyle bir işin yapılıp tamamlanmasını, kotarılmasını anlatıyor. Örneğin köylerde bir ailenin ürün hasadını tüm köyün el vererek yapması veya evlenecek bir genç kızın çeyizlerini birlikte tamamlayarak evini düğüne ve evliliğe hazırlamak gibi. 1935 yılında ön hazırlıkları yapıp 17 Nisan 1940 yılında köyü ve köylüyü kaldırmak

amacıyla Atatürk'ün yönlendirmesiyle açılan Aydınlanmanın okulları olarak tanımlanan Köy Enstitülerinin özünü de imece oluşturuyor. Binaların öğrenci-öğretmen işbirliğiyle yapılmasından tutun da yenecek ekmeğin, sebze ve meyvelerin yetiştirilip toplanıp pişirilmesine kadar tüm işler yaparak yaşayarak öğrenilirdi Köy Enstitülerinde ve bu ruha da İMECE Ruhu denirdi.

Eğitimde kalite çalışmalarına 1992 yılında başlayan ve 2002 yılında sorun çözme ve proje geliştirmede kullandığı yöntemle işte bu nedenle Köy Enstitülerinden esinlenerek “İmece Halkaları” adını veren Köksal'ın bu çalışması “2005 Türkiye Yaratıcı Kalkınma Fikirleri” yarışmasında 829 proje arasında ödül alan 23 projeden biri oldu. Günümüze kadar dört bini aşkın projeyi bu yöntemle yürüten Köksal üniversitelerde verdiği dersleri de bu yöntemle proje-tabanlı olarak işlemeye devam ediyor. Mühendislerin ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullandığı bu yöntem 2018-2019 Akademik yılı, Bahar döneminde de Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlama dersinde de yöntem olarak ilk kez kullanıldı. 2003 yılında başlattığı Uluslararası Bir Bilişim Projesi olan Uluslararası Bilişimci Martılar Projesinin de ana yöntemi olan “İmece halkaları” Hindistan, Nepal, Sri Lanka, Güney Afrika, İngiltere ve Amerika'dan katılan ekiplerin de kullandığı uluslararası bir inisiyatife dönüştü. Köksal Londra'daki Kingston Üniversitesi'nde de bu konuda seminer vermiş, bir projenin yürütülmesini sağlamıştır.

Türkiye'nin geçmişi ve geleceği arasında bir köprü niteliğini taşıyan “İmece Halkaları”, Köy Enstitüleri felsefesi ve uygulamalarını günümüze ve hatta geleceğe taşıyabilme özelliğine ve ruhuna sahip görünüyor. Bunun nedenlerini sıralamak için Köy Enstitülerinin neden farklı olduğunu incelemek lazım. Bunlar;

1. Eğitimde kalite iyileştirme çabaları üretim sektöründen hizmet sektörüne, sonrasında da eğitim kurumlarına girdi. Aynen iş içinde, iş için, iş ile tasarlanan Köy Enstitüleri gibi.
2. Biyoloji, Fen ve Mühendislik alanında başlayan “Sistem yaklaşımı” kalite iyileştirme çalışmalarının özüne yerleşti ki Köy Enstitüleri bu yaklaşımın tüm özelliklerini taşımaktadır (Başaran, 1990).
3. Ekip çalışması yani İMECE, psikolojinin önemi, liderlik, motivasyon gibi Sistem yaklaşımının temel özelliklerinden biriydi.
4. Y yaparak yaşayarak öğrenme ve bireysel farklılıkların sanatla desteklenip öne çıkarılması Köy Enstitülerinin en önemli özelliklerindendi. Her yıl okunan 25 klasik eser de öğrencilerin ufkunu aşan özelliklerin başında geliyordu.

5. Yenilikçilik ve Girişimcilik ruhunu veren okullardı.

Köy Enstitüleri ve İmece ruhuyla ilgili çalışmaları incelemeden önce bir Dünya tarihi turu yaparak benzer zamanlarda farklı ülkelerin neler yaptığına ve eğitimde ne gibi değişikliklerin yaşandığına bakmakta yarar var.

Uluslararası Bir Tarih Turu Ve Eğitim

1 Kasım 1914 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Savaşına girmesinin ve savaşı kaybetmenin sonunda işgal kuvvetleri tarafından işgal edilmesinden sonra, 1918 yılında zorlu bir Kurtuluş mücadelesi başladı Anadolu'da. Sonuç; 1923 yılında yepyeni, pırıl pırıl bir Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıydı. Yıllar süren zorlu bir reform hareketini başarıyla yönetecek olan Atatürk devrimlerini ekonomik olduğu kadar eğitimde değişime odaklayacaktı. Ancak yüzde beş halkının okur-yazar olduğu ve henüz Arap alfabesinden Latin alfabesine dönen ülkenin köyü ve köylüyü kalkındırarak tarımda iyileşmeyi gerçekleştirmesi birincil hedef olacaktı. 17 Şubat 1923 yılında daha Cumhuriyeti ilan etmeden 1. İktisat kongresini İzmir'de toplayan Mustafa Kemal, 1924 yılında ünlü eğitimci John Dewey'i yurda davet ederek eğitim konusunda detaylı bir çalışma yapmasını istemiş, 1926 yılında Maarif Teşkilatına ait ilk yasa'yı çıkartmıştı. Askerlik görevleri esnasında Latin harflerle okuma-yazmayı öğrenen onbaşı ve çavuşları Köy Okullarında kullanmayı öneren de o'ydu. Modern Türkiye'nin eğitim reformu için ilk kez Kızıl Çıllu ve Çiftelerde Köy Öğretmen Okulları kurulmuş, eğitim konusunda yetiştirilen çavuşlar bu okullarda görev alıp köylü çocukların okuma yazma öğrenmesi için gerekli içerik ve izlenceyi hazırlanmasına yönlendirilmişlerdi. 17 Nisan 1940 tarihi İsmail Hakkı Tonguç'un hazırladığı programla ve 3803 sayılı yasa ile hayata geçecek olan Köy Enstitülerinin kuruluş tarihiydi.

Köy Enstitüleri Aydınlanmanın okullarıydı çünkü

- Sistem yaklaşımını,
- Eğitimde kalite iyileştirmenin hemen hemen tüm unsurlarını,
- Ekip çalışmasının ruhunu ve önemini,
- Edebiyat, Sanat ve Öz eleştirinin öncülüğünü,
- Yapararak yaşayarak öğrenmenin yöntemini,
- Yerelden geneler ve genelden küresele yolculuğun örneğini en iyi şekilde taşıyan, gösteren, yaşayan ve yaşatan kurumlardı.

Ülkenin değerlerine odaklı, Türkiye'ye has okullardı. Ülkenin eğitim hedeflerine uygun olarak tasarlanmışlar ve hayata geçirilmişlerdi. Hem de o dönemdeki çoğu ülkeden önce. Günümüzde bile son model olarak tanıtılan sistemler kullanılmıştı yapısında. Halkın gelişmesini sağlayacak okullardı.

Sorunlarına çözüm bulmayı öğrenen gençler yetiştiriliyordu, ancak okumuş öğrencilerin ve uyanan köyün feodal sistemin ağalarına zararı olacağı hissedilmişti. Tabandan tavana yayılan ideal gelişimin yolunu kullanmayı amaçlamışlardı ancak ömürleri çok kısa oldu, kapatıldılar. Yaşasalar, Türkiye her yönden dünyanın önde gelen ülkelerinden biri olacaktı. Yaşadıkları altı yılda 17 bin genç yetişmiş ve içlerinden ülkenin en tanınmış yazarları, şairleri, bilim adamları, politikacıları, sanatçıları ve eğitimcileri çıkmıştı.

Dünyada Neler Olmaktaydı?

Türkiye’de 1935 yılında başlayıp 1940 yılında resmen kurulan ve 1946 yılında kapatılma hareketlerine başlanıp 1954 yılında tamamen kapanan Köy Enstitüleri macerası esnasında diğer ülkelerde neler oluyordu?

- Amerika Birleşik Devletleri 1920’li yıllarda Taylorcu yaklaşımla üretim yapıyor, eğitimin üretim sektöründe adı bile anılmıyordu. Seri üretim için üretim bandı kullanılıyor, ustabaşları hatalı ürünü ayıklarken eğitimsizlikten hata yaparak o ürünü bozan işçiyi de acımasızca işten çıkarıp yerine bir başka eğitimsizi işe alıyordu. Bu dönemde psikolojiye ve bilimsel çalışmaya önem veren Edward Deming ev Elton Mayo gibi bilim adamları “Eğitim, iş çevresi, motivasyon ve üretkenlik” konularında çalışmaya başladılar. 1940’larda kaliteli ürün peşine düşen bu uzmanlar ilk kez “İstatistiksel Kalite Kontrol Kartelası” kullandılar. Ancak ülkenin 2. Dünya Savaşına girmesi ve savaş sonrasında yine Taylorcu yaklaşıma geri dönmesi üzerine kalitede otuz yıl sürecek bir düşüş yaşandı ve ülke ancak 1970’li yılların sonunda Crosby ve onun gibi düşünen bilim insanlarının desteğiyle “önce kalite” sloganıyla iyileşme sürecine yöneldi.
- Japonya ise 2. Dünya savaşı sonrasında yenik ve atom bombası yemiş halinden kurtulmanın yollarını aramış ve 1950 yılında Japon İş Adamları Birliği JUSE’nin davet ettiği Amerikalı Edward Deming ile dünyanın lider ülke konumuna gelme yolunda kalite iyileştirme çalışmalarına başlamıştı. 1980 yılında Ishikawa’nın Kalite Çemberleri hareketi eğitim kurumlarına kaymaya başlamıştı, Türkiye’de ise bu ruh kırk yıl önce Köy Enstitülerinin bünyesinde küme çalışmasıyla yaratılmıştı aslında.
- Japonya’da filizlenen Öğrenci Kalite Halkaları sistemi Hindistan’da ilk kez 1993 yılında başladı. 1999 yılında 13 ülke Hindistan’daki City Montessori School ’un kurucusu Dr. Jagdish Gandhi’nin davetiyle ‘Eğitimde Toplam kalite ve Mükemmellik Dünya Konseyi’ni kurup benzer adımlarla eğitimde iyileşme

hareketine imza attılar. Barışa odaklı yapılan çalışmalar bu okula 2002 yılında UNESCO Barış Eğitimi Ödülünü getirdi. Türkiye, Atatürk'ün “Yurtta Barış, Dünyada Barış” ilkesiyle 2003 yılında Konseye davet edildi ve okulun müfredatına girdi.

- Aslında Hindistan'da köylerde var olan “Aware programı” bir farkındalık programı olup Köy Enstitülerimizdeki gibi köyü ve köylüyü kalkındırma hareketidir.
- Benzer çalışmalar Moritus'un köylerinde de hâkimdir, ürünün iyileştirilmesi için köylülerce kullanılır.
- Nepal'deki Yeni Müfredat, Sri Lanka'daki Toplum projesi, Güney Kore'deki Yeni Köy Hareketi, Singapur ve Finlandiya'da daha pek çok ülkede kullanılan çağdaş sistemin özünde Köy Enstitüleri sistematığı ve felsefesi yatar. Çünkü UNESCO Köy Enstitüleri'ni Gelişmekte olan ülkelere en uygun eğitim modeli olarak önermiştir.
- Avrupa'ya gelince 1989 yılında Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) kuruldu. Türkiye'de ise onun uzantısı olarak Kalite Derneği KalDer 1991 yılında hayata geçti. 1997 yılında Eğitim Çalışma Grubu hayata geçti. Kurucularından biri de Köksal idi. 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kalite Yol Haritasını çizdikleri bir büyük Kalite Çalıştay'ı sonucunda Yılın uzmanlık Grubu Ödülünü alan gurup 1999 Aralık Ayında Türkiye'deki tüm okullarda Toplam Kalite Yönetimi Harekâtının da ilk ürününü de tartışmaya açmıştı.
- O yıllarda eğitimcileri ve eğitim kurumlarında çalışanları bilgilendirmek amacıyla yazılan Eğitimde Kalite içerikli kitaplardan beşi de _biri çeviri olmak üzere_ Köksal'a aittir (1998, 1999, 2002, 2003, 2004). Yine 1997 yılında Türkiye Üniversitelerinde bir ilk olarak; Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde; “Quality in English Language Teaching (ELT)” dersi başlamıştır. Bu dersin daha genişletilmiş hali 2006-2008 yıllarında Yeditepe Üniversitesi, Eğitim fakültesinde “Eğitimde Toplam kalite” adıyla yine Dr Köksal tarafından verilmiştir.

Gündemimiz: Yeniden Köy Enstitüleri

Sık sık eğitim sistemini ve Milli Eğitim Bakanlarını değiştirmekte olan ve son yıllarda PİSA sonuçlarında 45 ülkenin arasında en arka sıralarda yer alan Türkiye'nin yeniden Köy Enstitüleri felsefesine ve sistemine benzer güncellenmiş bir modele dönmesi yerinde bir karar olabilir. Bu çok yeni bir gündem maddesi olarak birçok eğitimci ve eğitim yöneticisi

tarafından da dile getirilmeye başlanmış durumda. Bakanlık Köy Enstitüleri sistemini farklı ortamlara uyarlayarak ve İmece Halkaları yöntemiyle sorun çözmeyi, bolca kitap okumayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi güncel kılabilir ve yeni kuşakların çok daha iyi ve çağdaş bir şekilde yetişmelerini sağlayacak sistemi oluşturabilir. Model önümüzde, başarılı ürünleri de.

Köy Enstitüleri İbrahim Ethem Başaran'ın (1990) inceleyip makalesinde paylaştığı gibi bir Sistem Yaklaşımı ürünüdür. Sistem Yaklaşımı toplumsal birimlere bütüncül bir bakışı sergiler. Böylece bütünün yalnız bir bölümünü değil, tüm yönlerini incelemesine, bütüne bir açıdan değil pek çok açıdan bakılmasına olanak sağlayan bir yaklaşım sergiler. Uygulandığı kurumlarda yüksek etkinlik ve verimlilik oluşur. Her sistemin üretebilmesi için yaşaması, yaşayabilmesi için de üretebilmesi şarttır. Sistem yaklaşımının temel öğeleri; Çevre, girdiler, süreç, çıktılar ve dönüttür. Belli bir çevre içerisinde girdinin ve süreçlerin kalitesi çıktının kalitesini belirler. Her aşamada verilen dönüt sistemin sürekli olarak iyileştirilmesini sağlar. O yüzden çok gereklidir.

Başaran Köy Enstitülerini sistemin öğeleri açısından şöyle irdelemiştir:

Köy Enstitülerinde çevre: Enstitülerin kendilerinin inşa ettikleri yaşayıp çalıştıkları yerler olan Doğal Yakın Çevre ve kendi bölgelerinin bağlı olduğu 4-6 il ve o illere bağlı köy ve kasabalardan den oluşan Uzak Çevreden oluşmaktaydı.

Girdilerin pek çoğunu Enstitüler kendileri üretmekteydi. Bunlar;

- Eğitim hizmetini üretecek olan insan gücü (Yönetmenler: Müdür, eğitim başı, müdür yardımcısı, tarım başı, sanat başı, küme başı, vb. ve Öğretmenler).
- Öğrenciler (İlkokulu bitirmiş köy çocukları).
- Derslikler, işlikler, uygulama alanları, yemekhane, yatakhane, salon, binalar, donanımlar, araç-gereçler.

İşlevi (Süreç): Yapararak yaşayarak üretmeye dayalı bu sistemin en iyi özelliklerinden biri de geniş özgürlük ve düşünce üretimi. Eğiten ve eğitilen ile tek toplum olma özelliği yanında “Açık toplum” olma özelliğidir.

Çıktılar: Köy kalkınmasına gereken insan gücünü yetiştirmek: Öğretmen olmanın yanı sıra bir sanat dalında ve tarımda başarılı olma, sağlıkçı ve ebe olma. Bunun yanında yiyecek, giyecek ve eşya üretme.

Dönüt: Bölge ve kesim denetmenleri yoluyla geri besleme edinimi. Ayrıca mezunları daha sonra tazelenme eğitimine alarak dönüt alma.

SON SÖZLER...

Kolayca anlaşılabilceği gibi Sistem Yaklaşımının eğitime uygulanmasının en güzel örneğini veren Köy Enstitüleri eğitimde ve öğrenmede sürekliliği mümkün kılıyordu. Yöntem olarak önerdiğimiz İmece halkaları ise özünde Stratejik Planlamaya dayanan ve güncelliğini koruyan interaktif bir ekip çalışması yoludur. Planlama, Uygulama, Kontrol edip önlem olarak geliştirmeye dayalı bilimsel olması yanında öğrenilmesi ve uygulanması kolay, her alanda kullanabilen pratik bir yoldur. Köy Enstitülerinde esas olan hata ayıklamak değil, her öğrenciyi lider olarak yetiştirmektir. Şimdi de modern toplumların amacı hayat bandında eğitim kurumları yoluyla gelişip öğrenen her çocuğu iyi yetiştirmek, birini bile kaybetmemektir. Yine Başaran'ın (1990) dediği gibi;

"Eğitim sistemlerinin (örgütlerinin, okullarının) Sistem yaklaşımı ile kurulmasının, yaşatılmasının ve geliştirilmesinin gerekli olduğu savunulan günümüzden 80 yıl önce kurulan Köy Enstitülerinin gerçek anlamda birer sistem olarak kurulduğunu ve çalıştığını şimdi anlıyoruz ve hayran kalıyoruz" ...

Yaşasalar ki her biri birer işlevsel bölge üniversitesine dönüşeceklerdi. Geçmişten günümüze kalan en yenilikçi Eğitim Modeli Köy Enstitüleridir. Ekip ruhunu bilimsel yolla hayata geçiren, sorgulamayı ve sorun çözmeyi öğreten ise İmece Halkaları yöntemidir. Denenmişlerdi, ürünleri kendilerini kanıtlamıştı. Odak noktamız insan ve insanın yetiştirilmesi, eğitimi ise; Her okula özgü, Türk Milli Eğitim ilkelerine odaklı, kendi kültürümüzden okulda kalite iyileştirme modeli olan Köy Enstitüleri Modelini mi yoksa başka kültürlerden ödünç alınmış bir işletme modelini mi? Kullanalım. Özümüzdeki değerleri daha iyi tanıyıp onlara daha iyi sahip çıkabilmek dileğiyle...

KAYNAKÇA

- BAŞARAN, İ.E. 1990. Sistem Olarak Köy Enstitüleri, Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, 38-49. Ankara: Eğitim-Der Yayınları
- CHAPAGAIN, D., 2013. *Guide to Students' Quality Circles*. Kathmandu, Quest-Nepal.
- ENNALS R., 1983. *Beginning micro-PROLOG*. UK: Chichester, Ellis Horwood and Heinemann Education.
- ENNALS, R. And KÖKSAL, H. 2011. Creating Collaborative Advantage through Students' Quality Circles. International Academy of Management & Business (IAMB) 2011 Summer Conference, Istanbul, 18-27, 20-22 June.
- ENNALS, R. and HUTCHINS, D. (eds.). 2012. *Going around in Circles. Special Issue, AI & Society: Knowledge, Culture and Communication*.
- HUTCHINS, D. 2019. *Quality beyond Borders*. London, Routledge.
- GUSTAVSEN, B. , NYHAN, B. and ENNALS, R. (eds.). 2007. *Learning together for local innovation: promoting learning regions. Luxembourg, Cedefop* .
- ISHIKAWA, K.,1980. *QC Circle Koryo: General Principles of the QC Circle*. Tokyo, Union of Japanese Scientists and Engineers.
- JOHNSEN, H.C.G. and ENNALS, R. (eds.). 2012. *Creating Collaborative Advantage: Innovation and Knowledge Creation in Regional Economies*. London, Gower.
- JOHNSEN, H.C.G., HOLTSKOG, H. and ENNALS, R. (eds.).2018. *Coping with the Future: Rethinking Assumptions for Society, Business and Work*. London, Routledge.
- KÖKSAL, H., 1998. Kalite ile Mükemmel Bir Yaşama Doğru. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (10), 211-216.
- KÖKSAL, H., 2017. İmece ile Yeniden Köy Enstitüleri. Ankara: Detay yayıncılık.

KÖY ENSTİTÜLERİNDE KENT ENSTİTÜLERİNE BİR MODEL ÖNERİSİ

*Adil TÜRKOĞLU **

Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılmıştır. Enstitülerin kapatılma nedenini açıklayan hiçbir bilimsel dayanak yoktur. Nedenler siyasi olup, tutarsızdır. Aydınlanma olgusuna karşı çıkan gruplar, cahil ve okumuş-cahil kitlesiyle birlikte enstitüleri kapatmıştır.

2018'lerin Türkiye 'si 1940'lı yıllardan farklıdır. O zamanlarda, nüfusun %75'i köylerde yaşarken. Nüfusun %25'i kentlerde yaşamaktaydı.

1950'lerde başlayan, 1960'larda hız kazanan köylerden kentlere göç. 2018'li yıllarda ülkemiz nüfusunun %93' ünün kentlerde yaşamasına neden olmuştur. Kentleşme. 6 büyük ilimizde (İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana, Mersin) en yüksek oranlardadır. 2000 verilerine göre 6 ilimiz toplam nüfusun yaklaşık %30'unu barındırmaktadır. 1990'da kent nüfusunun Ankara'da %70'i, İstanbul'da %60'ı. İzmir'de %50'si, Adana'da %50'si. Samsun'da %40'ı, Gaziantep'te %40'ı. Bursa'da %30'u gecekonduarda yaşamaktadır.

Gecekonduların sorunları üzerinde fikir birliği edilmesine rağmen ileri sürülen çözüm yolları geçicidir. Sorun çözümsüzlüğe bırakılmakta ve giderek büyümektedir.

Köylü kente göç edince gecekondu ortaya çıkmaktadır. Gecekondu da köy ile kent arasında kalan ortak öğelerin her ikisine de benzemeyen ama kendine özgü farklılıkları da olan bir kültür yaratmaktadır. Bu oluşum içinde birey, artık ne köylü ne de kentlidir.

* Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi

Köyün yaşam koşullarına göre gereksinimlerini karşılayan birey köyü kente taşımakta, farklı gereksinimler ve bu gereksinimleri karşılama yolları konusunda yabancılık çekmektedir.

Kentleşmenin doğurduğu sorunlar hızlı kentleşme nedeniyle çözülememektedir. Barınma, beslenme, eğitim ve belediye hizmetlerinden yararlanma gereksinimleri kentin farklı bölgelerinde farklı biçimlerde karşılanmaktadır.

Gecekondu bölgesine yerleşen vatandaş gecekonducuların dört temel özelliğiyle buluşmaktadır;

- Yasal olarak başkasına (hazineye, vatandaşa) ait yerde bulunma,
- İmar yasasına aykırı davranma,
- Sağlık kuruluşlarının bulunmaması ya da yetersiz olması,
- Altyapı sorunları bulunan ve temizlik koşullarının sağlanamadığı yaşam alanlarına mahkum olma

Kentlerdeki gecekonducularda,

- Uyuma ilişkin sorunlar,
- Gereksinimler,
- Meslekler

ve bunlara bağlı olarak yeni davranış, bilgi, beceri ve tutum gereklidir ki bunlar eğitim gereksinimleridir. Nüfusun kentlerde: yoğunlaşması ve yoğunlaşacak olması kentlerin-varoşların eğitim sorunlarının çözümlemesini zorunlu kılmaktadır.

Bu nedenle yeni çözümler ve arayışlar tartışılmalıdır. Çözümün bir yolu da kent enstitüleridir.

Nüfus durumu kentleşen bir Türkiye resmini göstermektedir. Sorunların çözümünde kırsal kesimi ihmal etmeden kentlerin sorunlarının çözümlenmesi gerekmektedir.

Yalnızca kaldırım düzenleme, arada sırada çiçek dikme, battı çıktı yapmak olan anlayışlardan kaçınılarak sorun disiplinlerarası ele alınmalıdır. Bu nedenle kentleşme;

- Yerleşim sorunları
- Coğrafi dağılım
- Üretimin yeni koşulları
- Yapısal boşluklar
- Yeni kentleşme formları
- Modernleşme
- Yaşam biçimi

- Yeni meslekler

olarak geniş bir anlayışla ele alınmalıdır. Bu sorunların çözümü akıllıca, bilinçli ve sistematik bir şehir planlaması anlayışıyla düzenlenmiş kentçilik sisteminin yaşama geçirilmesine bağlıdır.

Kentsel dönüşüm projesi büyük bir fırsattır. Sorun 10 yıldır farklı boyutlarıyla tartışılmaktadır. Bu tartışmaların sonunda olması gerekenin aksine çözüm merkezi otorite tarafından sürekli olarak binaların yıkılarak yeniden yapılması üzerine yoğunlaşmaktadır. Oysa sorunun paydaşları kentlerde yaşayan vatandaşlar, merkezi yönetim, belediyeler ve her ilde bulunan üniversitelerdir. Tartışma sürecine sosyal psikologlar, sosyologlar, üniversiteler, kentlerde bulunan sivil toplum kuruluşları dahil edilmediği sürece sorunlar çözülemeyecektir. Sürece paydaşlar dahil edilirse sorunların çözümü kolaylaşacak, çıkması olası sorunlar ortaya çıkmadan önlenecektir.

Kentler insanlar gibidir. Sadece taştan, betondan, ahşaptan ya da caddeden ibaret değildir. Kentlerin de yüreği, ciğeri, midesi vardır. Yaralanırlar, kanarlar. Yapılan her yanlış bina kentlerin kalbine kriz geçirir. Herkes rant ister, bireysel düşünür, her yere bina yapmak ister ama bu kentleri incitir, bitirir.

Genellikle kentler üç ayak üzerine inşa edilmektedir; sağlık, fayda, estetik. Ancak; her yıl yeni binalar, semtler ortaya çıkıyor. Kentlere göç o denli hızlı oluyor ki gecekondunun başka türüsü ortaya çıkıyor; ne kent oluyor ne gecekondur oluyor. Ne sokakların eni ne binaların boyunda tutarlılık var, başıboşluk sürmektedir.

Ne Yapmalı

Sorunların çözümünün yanıtı kent enstitüleridir. Enstitülerin mekan, finansman ve eleman sorunu emekli memurlar ve gönüllü kuruluşlarca kolaylıkla çözümlenebilir.

Yerel yönetimler, valilik, üniversiteler ve kamu kuruluşları kentlerde şu alanda eğitim çalışmalarına öncelik verebilirler.

- Eğitim düzeyinin yükseltilmesi,
- Meslek ve beceri kazandırma
- Sağlıklı yaşam düzeyini yükseltme
- Sosyal ve kültürel yaşam düzeyini yükseltme

Bu amaçla;

- Kente göç eden vatandaşlarımıza kent kültürü ve temel yurttaşlık bilinci kazandırılmalıdır.
- Temel becerileri kazandırabilecek kurslar açılmalıdır.

- Koruyucu sağlık hizmetleri ile ilgili eğitim etkinliklerinde bulunulmalıdır.
- Yaşanılacak kentin özellikleri ve olanakları göz önüne alınarak o kent içinde geçerli olabilecek alanlarda mesleki beceri kazandıracak kurslar aılabilmelidir.
- Bireylerin sosyal ve kültürel yaşam düzeylerini yükseltecek park, tiyatro, sinema, kütüphaneler açılmalıdır.

Kent Enstitüleri bir modeldir. AÇEV, TEGV, YDD, MEB, Valilikler, yerel yönetimlerin yaptıkları çalışmalar bir organizasyonda birleştirilmelidir.

Kent Enstitüleri Modeli uygulamaya geçerse 10 yılda başka bir Türkiye görülecektir. Milli geliri 25 bin Euro olan, herkesin meslek sahibi olduğu, dış satımı dış alımını dengelemiş, kanalizasyon, ulaşım sorunları çözümlenmiş, demokrasisi yerine oturmuş, geniş caddeleri, ocuk ve yetişkinlerin oynayacakları ve dinlenecekleri büyük parkları olan “varoş ve gecekondur” sözcüklerinin geçmişte kaldığı bir Türkiye niçin olmasın?

BOZKIRDAN BİR KENT MASALI:

KÖY ENSTİTÜLERİ/ÖĞRETMEN OKULLARI

*Aytaç AÇIKALIN **

GİRİŞ

Bu sınırlı sunumun hedefi, Türk Eğitim tarihinde köklü bir eğitim modeli uygulamasına, Köy Enstitülerine ilişkin öğretmenlik ve yöneticilik yaşantılarımı, bir yerlere not düşmek üzere paylaşmaktır. Başlangıçta şu noktanın altını çizmek isterim. Ben köy enstitüsünden öğretmen okuluna dönüştürülmeye çalışılan bir dönemde Akçadağ Öğretmen Okulunda yaklaşık yedi sene çalıştım. Bu bakımdan benim analizlerim kurumsal bir evrimin yalın çözümlemesi olarak değerlendirilebilir. Bir yönetmelik veya yasa ile bir eğitim kurumunu yapı ve işleyiş yönünden değiştirmenin ne kadar uzun süre alabileceğini mesleğimdeki bu ilk yaşantımda öğrendim. O okulu, en son Anadolu öğretmen lisesi, daha sonra Anadolu lisesi tabelası altında gördüğümde, koca bozkırın ortasında tek bir bina ve bahçesinde bir cami, etrafında köy enstitü binalarının yıkıntıları ile bir tür mezarlık gibi saygıya değer konumdaydı.

Ben mesleki sohbetlerimde, öğretmen okullarından, öğretmen yetiştirilmesinden söz ederken “siz köy enstitüsü mezunu musunuz?” diye sorarlar Hayır ben köy enstitüsü öğrencisi olmadım, ben ilköğretmen okulu mezunuyum. 1952 yılında Diyarbakır İlköğretmen Okulu’na parasız yatılı (leyli meccani) öğrenci olarak kaydımı yaptırdıktan sonra geleneksel bir davranışla sınırlı param tükenmeden ilk iş olarak dersler için önerilen defterleri almıştım. Okul önlerindeki alışılmış, hafta başı toplantılarının ilkinde okul müdürü Nusret Karcıoğlu (daha sonra 1972-1975 MEB müsteşarı) okulumuzun ders programlarının değiştiğini bana göre bir ölçüde

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: suaytac@gmail.com

yoğun pedagojik ve bürokratik bir dille duyurdu açıkladı. Ben pek bir şey anlamadım. Sadece yabancı dil dersinin (Fransızca) kaldırıldığını öğrendim ve o dersin defteri için verdiğim paraya acıdım. Bir öğretmenin yabancı dil okumadan/öğrenmeden mezun olmasının ne anlama geldiğini henüz idrak edemiyordum. O yıllar köy enstitülerinin karalanarak yıpratılarak kapatılmasına yol açılan yıllardır. Üç yıllık bir öğretmen okulu birinci sınıf (lise 1. sınıf) öğrencisi olarak bu yapı ve müfredat değişiminden “bir dersten kurtularak” nasibimi almıştım.

1958 yılında Gazi Eğitim Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümünden 28 öğretmen adayı mezun olduk. Mayıs sonunda okul bitti, Haziranda “depo tayinimiz” yapıldı, ilk maaşlarımızı aldık. Temmuz ayında kura çekip esas görev yerlerimize gittik. Atamalar, kura çekimleri hiç öyle elektronik ortamlarda falan değildi, torbadan, salondan hemen o anda, aramızdan seçilen bir arkadaşımız tarafından yapıldı. Karşılıklı yer değiştirme (becayiş) işlemleri de birkaç satırlık dilekçe ile orada, kısa süre içinde gerçekleştiriliyordu. Biz dört arkadaş “özel” kura çektik. Çünkü enstitü kurulu bizi “öğretmen okullarında görevlendirmek üzere” belirlemiş ve Bakanlığa bildirmişti. Hani övünmek gibi olmasın, o dönem, “her öğretmen, öğretmen okullarına atanmazdı”. Ölçütlerin ne olduğunu, sürecin nasıl işlediğini bilmiyorum ama öğretmen okullarının öğretmen ve yönetici atamalarında bir tür “seçicilik” söz konusuydu. O bilgisayardan daha dürüst yöntemle ben memleketim olan Malatya Akçadağ Öğretmen Okuluna Resim-İş öğretmeni olarak atandım.

Akçadağ İlköğretmen Okulu, 1938 yılında Malatya-Gaziantep/Adana karayolunun 30. Kilometresinde Akçadağ tren istasyonu yakınında Karapınar köyü sınırları içinde kurulmuştu. Ben kuruluşundan yirmi sene sonra, yaklaşık dört yıl önce, programları ile öğretmen okuluna dönüşmüş bir “köy enstitüsünde” öğretmenliğe başladım. Adı ve müfredatının değişmesine karşılık, fiziki yapı, yerleşim, günlük yaşam, kurumsal kültür, öğrenim ilke ve yöntemleri ile köy enstitüsü baskın bir ortamda varlığını ve etkinliğini sürdürüyordu. Öğretmenliğimin ilk yılı, mesleğimde öğrenme, gelişme yıllarım. Böyle bir eğitim kurumunda çalışmanın ne denli geliştirici olduğunu şimdi tam altmış yıl sonra çok daha iyi anlıyorum. Öğretmenin üniversite veya yüksekokulda hazırlanıp, okulda yetiştirileceğinin kanıtıyım ben; öğretmenliği, öğretimi, öğrenmeyi, çocuğu ve gençliği Akçadağ öğretmen okulunda öğrendim.

Köy enstitüleri konusunda okuduğum yayınların birinde, “Köy Enstitüleri Bir Modele Göre Kurulmamıştır” biçiminde bölüm başlığı konulmuştu. Bir eğitim kurumu incelenirken, çaba bilimsel bir nitelik taşıyorsa bundan daha uygun olmayan bir başlık konulamazdı. Yazar bu

başlıkla, köy enstitülerinin özgün bir kuruluş olduğunu vurgulamaya niyetlenmiş olabilir. Ancak felsefesi ve modeli olmayan bir örgütün toplumda bu kadar gönül genişliği kazanabilmesi mümkün olmazdı. Köy enstitüleri, Avrupa, özellikle Alman ve Avusturya kaynaklı “İş Okulu” akımının, Cumhuriyetin emzirip büyütmeekte olduğu Anadolu bozkırlarına uzantısıdır. Nitekim 1930-40 yılların teknik eğitim kurucularının da beslendiği kaynak da Alman, Avusturya, Prusya eğitim felsefe ve uygulamalarıdır. Özellikle Alman eğitim kuram ve uygulamacısı Georg Kerschensteiner’in mesleki eğitime dayalı, deneye ve üretime ağırlık vererek “eksiksiz yurttaş yetiştirmek” görüşü köy enstitülerinin kuruluşunda ve işleyişinde etkili olmuştur. Ne var ki Cumhuriyetin bu etkili eğitim kurumu, köy enstitüleri bilimsel yönden anlamlı bir eğitim yönetimi araştırmasına konu edilmemiş, daha çok duygusal ağırlıklı hatıralar, sözel anlatımlara ve ideolojik yönelmelere dayalı üretimler öne çıkarılmıştır. Yapılan bir kısım ciddi çalışmalar da bilimsel yönden bir kısım eksiklikleri barındırmaktadır.

Köy enstitülerinde öğrencilerin kaynağı %75 köy ilkokullarıydı. Yazılı ve sözlü sınavla okul öğrencilerini, kendi bölgesinden seçiyordu. İlk göreve başladığımın temmuz ayını izleyen eylül ayında öğrenci seçimi için, farklı ders öğretmenlerinden 7 kişilik bir grup sınav sorularını hazırladı. O zamanki çoğaltma teknolojisi olan karbonlu kopya kağıtları kullanılarak, sorular daktiloda yazılıp çoğaltılıyordu. Sarı resmi zarflara konulan sorular mühürlenip illere gidecek öğretmenlere veriliyordu. Yönetim, üç aylık öğretmen Aytaç Açıklalın’a inandı, Adıyaman’da yapılacak öğrenci seçme sınavının sorularını bana verdi, bir kamyonun üzerinde gittim, uyguladım ve geldim. Bu süreçte liderlik, takım çalışması, üyelerin birbirlerine güvenini yaşadım ve öğrendim. Hiç kuşkusuz bu okullar, her yönden “mükemmel” kuruluşlar değildi. Örgüt yapısı, insan kaynağı sağlanması, işleyiş yönünden bugünkü bakış açısı ile birçok yetersizliği barındırıyordu. Ancak bu tür değerlendirmeleri yaparken 1929 ekonomik krizinden yeni çıkmış ve 2. Dünya savaşını yaşamış dünyada, otuz yaşını bile tamamlamamış Türkiye Cumhuriyeti’nin varolan maddi gücünü ve devraldığı yoksun Anadolu’nun insan ve maddi varlığını görmek, belki de hissetmek gerekir. Akçadağ köy enstitüsünde binaların yapımı sürerken öğrenciler çadırlarda barınmış, fırınlarını, yemekhanelerini tamamlayıncaya kadar önemli sıkıntılar çekmişlerdir. Ancak bu dönemin yönetici ve öğretmenleri mesleki çalışma ortamında bir tür “iş veya işini yapmak” duygusundan öte Cumhuriyetin, devrimlerin ideallerini gerçekleştirmek, “görevini, davasını” sürdürmüşlerdir. Onların işi değil görevleri vardı.

Bu okulların yerleşke biçimi farklı bir anlayışla tasarlanmıştır. Örneğe müzik dershanesi, laboratuvarlar, iş atölyeleri tam donanımlı kurulmuş iken, spor salonu, konferans salonu yoktu. Okulun tüm arazisi, iş-çalışma ortamında sanki, aynı zamanda bir spor alanı olarak kullanılıyordu. Dönemin tüm teknolojileri, teknik araç gereçleri mevcuttu. Okul bir toplumsal yaşamın gerektirdiği hemen her tür birime sahipti. Fırın, mutfak, revir, garaj, taşıma araçları, derslikler, hamam, lojmanlar, marangoz atölyesi, ahırlar, elektrik üretim ünitesi (hem jeneratör, hem hidrolik santral). Akçadağ köy enstitüsü 48 parça binadan oluşan bir yerleşkeydi. Bunların yönetimi, işletmesi, kontrolü öğretmen ve yöneticilerin rehberliğinde hemen hemen % 70 öğrenciler tarafından gerçekleştirilmekteydi. Öğretmenlerin nöbet görevi bir hafta süresince en az üç kişilik bir takımla ve özel teçhizatla (çizme, fener, gocuk v.b) donanmış olarak yerine getirilirdi.

Öğrencilerin ders dışı zamanlarını geçirecekleri çok özel bir mekan yok gibiydi. Onlar yeni yetmelik ve gençlik dönemlerini bu çok geniş kampüs ortamında, çoğu kez doğa ile içiçe geçirmek durumundaydılar. Tren İstasyonuna inmek, oradaki bakkaldan bir şeyler almak, spor yapmak ile sınırlıydı serbest zaman etkinlikleri. Büyük yemekhane salonu aynı zamanda sinema, tiyatro, müsamere, tören amaçlı da kullanılmaktaydı. Okulda eğitim öğretimi demokratik bir ortam veya süreç olarak değerlendirebilir miyim? Bilmiyorum. Öğrenci başkanlığı, sınıf başkanlarının seçimi, öğretmenler kurulu çalışmaları, her adımda kurallar, disiplinin bozulmamasına yönelik müdahale girişimleri ile otoriter bir havada yaşanırdı. Öğretmenlerden ve yönetimden korkardı öğrenciler. Örneğin, atandığım ayın ikinci haftasında, öğrenim yılı henüz başlamamıştı, evlenmek için izin almam gerekiyordu. Bunun için okul müdürü ile görüşmek istediğimde, öğretmen arkadaşlarım ve müdür yardımcıları doğrudan müdüre çıkmamam gerektiğini, müdür başyardımcısı ile görüşmemi önerdiler. Asi ruhum bu ya! Diredim doğrudan okul müdürüne çıktım ve istediğim bir haftalık izin yerine iki haftalık izin verdi. Disiplin olayları çok yalın, suç olarak nitelendirilmesi zor, küçük olaylardan kaçamaklardan oluşuyordu. Kopya çekmek, okul bahçesindeki meyve veya sebzelerden izinsiz almak, toplamak, derse girmemek v.b.

SONUÇ

Bu son bölümde, yukarıda değindiğim kurumsal değişim, birleşme, yapısal değişim, ders programlarının yenilenmesi, birleştirilmesi gibi, örgüt amaç, yapı ve işleyişlerinin teknik ve sosyal boyutta değişimini incelenmesi karar vericiler açısından ilginç bir kaynak olacaktır. Her kurum canlı bir organizma gibidir. Örgüte yapılacak yeni eklemeler veya çıkarmaların

kabul görmesi uzun zaman alır. Köy enstitülerinin programlarının öğretmen okullarının programları ile birleştirilmesi kararı teknik olmaktan çok siyasi olarak algılanmıştır. Yerleşim konumları, yerleşkeleri, donanımları, kadroları “üretim sürecinde öğrenim” esasına göre tasarlanmış köy enstitüleri öğretmen okulu işleyişinde adeta bocalamışlardır. Öğretmen kadrosu sınıf/ders kapalı devresine girerken öğrenci hizmetlerinden yararlanamayan sisteme önce aksamaya sonra çökmeye başladı. Örneğin okulun elektriğini sağlayan hidro-elektrik santralının su kanalları yıkıldığında o zamana kadar bir grup öğrenci gider yıkılan yeri onarır ve sistem çalışmasına devam ederdi. Öğrencinin “dersten” alınmaması durumunda bu işin ihale yoluyla yaptırılması gerekmişti. Böyle bir sürecin ne kadar zamanda tamamlanacağını tahmin etmek zordur. Bu nedenledir ki özellikle altmışlı yıllardan sonra gelen okul müdürlerinin ilk başarmak istediği, okulu “şehre taşımak” olmuştur. Olmadı, yılların kuruluşunu taşıyamadılar, Akçadağ Köy Enstitüsü yeşerttiği çevresinde kamu yönetiminin bilinçli ilgisizliği nedeni ile kurudu, yıkıldı. Arazisinden yol geçti, binalarının keresteleri ilçe ve il yönetimlerinin yağmasına uğradı. Son gördüğümde “kavakları” bile kesmişlerdi.

Kaderin garip bir sonucu oldu. Köy enstitülerini “öğretmen okullarına dönüştürdüler”. Daha sonra Köy enstitüsü bilinci bilendi, kültürel bir söylem alanı oldu, aydın kesimin ilgi odağına yerleşti. Gün geldi öğretmen okullarını önce eğitim enstitülerine, sonra fakülteye dönüştürdüler. Şimdilerde, eğitim çevresinin ağzında “nerede o eski öğretmen okulları” sözü dökülüyor. Kader ağlarını eğitim fakülteleri için örüyor galiba.