

**CUMHURİYETİN İLK DÖNEMİNDE TÜRK EĞİTİM  
SİSTEMİ VE KÖY ENSTİTÜLERİ**

**Gül Nihan TOPRAK**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman:Doç.Dr.Himmet HÜLÜR**

**Afyonkarahisar**

**2008**

# **CUMHURİYETİN İLK DÖNEMİNDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE KÖY ENSTİTÜLERİ**

**Gül Nihan TOPRAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sosyoloji Anabilim Dalı  
Danışman: Doç.Dr. Himmet HÜLÜR**

**Afyonkarahisar  
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Mayıs, 2008**

İÇİNDEKİLER	Sayfa
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRÜ ONAYI.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
ÖNSÖZ.....	x
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### TANZİMAT ÖNCESİ OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ

I. DİNİ EĞİTİM KURUMLARI.....	8
A)MEKTEP VE MEDRESE.....	8
II. ENDERUN: SARAY MEKTEBİ.....	10
III. İLK ÇAĞDAŞ EĞİTİM KURUMLARI.....	11
TANZİMAT DEVRİNDE EĞİTİM POLİTİKASI VE MERKEZ TEŞKİLATI	
I. 1839–1857 YILLARI ARASINDA EĞİTİMLE İLGİLİ	
YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	14
II. MAARİF_İ UMUMİYE NEZARETİ VE ÇALIŞMALARI.....	16
III. EĞİTİMDE YASAL DÜZENLEME VE MAARİF_İ	
UMUMİYE NİZAMNAMESİ.....	18
SİVİL VE ASKERİ OKULLAR	
I. SIBYAN MEKTEPLERİ: İLKOKULLAR.....	22
II. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI.....	24
A)RÜŞTİYELER, İDADİLER VE SULTANİLER.....	24
1. Rüştiyeler.....	24

2. İdadiler.....	27
3. Sultaniler.....	28
III. YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARI.....	31
A)DARÜLFÜNUN, SİVİL YÜKSEK OKULLAR VE	
ASKERİ OKULLAR.....	31
1. Darülfünun.....	31
2. Sivil Yüksek Okullar.....	32
3. Askeri Okullar.....	33
IV. MESLEK OKULLARI.....	34
A) DARÜLMUALLİMİNLER VE DİĞER GELİŞMELER.....	34
1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar (Darülmualiminler).....	34
2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Diğer Gelişmeler.....	36
AZINLIK VE YABANCI OKULLAR	
I. AZINLIK OKULLARI.....	38
II. YABANCI OKULLAR.....	38
İKİNCİ BÖLÜM	
MÜTAREKE-MİLLİ MÜCADELE YILLARINDA EĞİTİM (1918–1923)	
I. MECLİSTE YER ALAN EĞİTİM TARTIŞMALARI.....	40
II. MAARİF KONGRESİ VE ÖNEMİ.....	41
III. AZINLIK VE YABANCI OKULLARIN BU DÖNEMDEKİ	
KONUMLARI.....	42
ATATÜRK DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM TARİHİNE BAKIŞ	
I. TEVHİD_İ TEDRİSAT.....	44

## II.CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİMİN

RESMİ TEMEL AMAÇ VE İLKELERİ.....	45
HARF DEVRİMİ, MİLLET MEKTEPLERİ VE HALKEVLERİ (1928–1938)	
I. HARF DEVRİMİ VE MİLLET MEKTEPLERİ.....	49
II. HALKEVLERİ.....	50

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### KÖY ENSTİTÜLERİ’NİN KURULUŞU

I. KÖY ENSTİTÜLERİ ÖNCESİ ÜLKENİN GENEL EĞİTİM DURUMU.....	52
II. KÖY ENSTİTÜLERİ’NİN KURULUŞU.....	54
III. KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞ FELSEFESİ.....	58
IV. 3803 SAYILI KÖY ENSTİTÜLERİ KANUNU’NUN KABULÜ.....	59
V. KÖY ENSTİTÜLERİ’NİN KURULUŞ YERLERİ VE ÖZELLİKLERİ.....	63
VI. KÖY ENSTİTÜLERİ’NİN ÖĞRETMEN KAYNAĞI.....	65
VII. ÖRGÜTLENME YASASI (4274 SAYILI YASA).....	66
VIII. YÜKSEK KÖY ENSTİTÜSÜ.....	73

### UYGULANAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI

I. DENEME EVRESİ.....	76
II. 1943 ÖĞRETİM PROGRAMI.....	79
III. 1947 ÖĞRETİM PROGRAMI.....	82
IV. 1953 ÖĞRETİM PROGRAMI.....	84

### KÖY ENSTİTÜLERİ’NİN EĞİTİME, SOSYO-EKONOMİK KÜLTÜREL SORUNLARA ETKİSİ

I. MİLLİ EĞİTİME ETKİSİ.....	86
II. KÖYÜN KÜLTÜREL GELİŞİMİNE ETKİSİ.....	87

III. KÖYÜN SOSYO-EKONOMİK GELİŞİME ETKİSİ.....	89
IV. KÖY SAĞLIĞINA ETKİSİ.....	90
KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN KAPATILMASI	
I. KÖY ENSTİTÜLERİ TARTIŞMALARI.....	93
A) KÖY ENSTİTÜLERİ'NE YÖNELİK ELEŞTİRİLER.....	93
1. Köy Enstitüleri'ne Sağ Kesim Tarafından Yapılan Eleştiriler.....	93
2. Köy Enstitüleri'ne Sol Kesim Tarafından Yapılan Eleştiriler.....	97
3. Enstitüler'in Islah Çalışmaları.....	99
SONUÇ.....	102
KAYNAKÇA.....	109

## TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

### İmza

Danışman Üye : Doç. Dr. Himmet HÜLÜR .....

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN .....

: Yrd. Doç. Dr. Osman KONUK .....

Sosyoloji Anabilim tezli yüksek lisans öğrencisi Gül Nihan TOPRAK'ın "Cumhuriyetin İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 16.06.2008 günü saat 16.00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**MÜDÜR**

# YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

## CUMHURİYETİN İLK DÖNEMİNDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE KÖY ENSTİTÜLERİ

Gül Nihan TOPRAK

Sosyoloji Anabilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2008

Danışman: Doç. Dr. Himmet HÜLÜR

Çalışmada Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve Köy Enstitüleri incelenmiştir. Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi için Tanzimat döneminin getirdiği yeni oluşumlar tarihsel gelişim açısından ele alınmıştır. Cumhuriyetle birlikte toplumun kalkınması ve modernleşmenin gerçekleşmesi için eğitime büyük önem verildiği görülmüştür. Köy Enstitüleri de Türk eğitim sisteminin gelişmesine ışık tutan kurumlar olarak büyük önem taşımaktadır. Köy Enstitüleri sadece eğitim işlevini değil, diğer toplumsal işlevleri de bünyesinde taşıyan Türk toplum yapısına özgü eğitim kurumlarıdır. Köy Enstitüleri'nin, kuruluşu, yapısı ve hedefledikleri Türk eğitim sistemini etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Tanzimat Dönemi, Türk Eğitim Sistemi...



ABSTRACT  
TURKISH EDUCATION SYSTEM AT THE BEGINNING OF REPUBLIC  
AND  
VILLAGE INSTITUTES

Gül Nihan TOPRAK

Department of Sociology

Afyon Kocatepe University, The Institute of Social Sciences

May 2008

Advisor: Doç.Dr. Himmet HÜLÜR

In this study, Turkish Education System at the beginning of Republic and Village Institutes are examined. The new formations which were formed in Tanzimat Era were handled to evaluate Turkish Education System from the historical development point of view. It was seen that the great importance was given to education for developing and modernizing the society by the help of Republic. Also, Village Institute played an important role in developing education system. Village Institutes are education institutions which have both educational and social functions. It was seen that Village Institute affected our education system by its establishment, structure and goals.

Key Words: Village Institutes, Tanzimat Era, Turkish Education System...

## ÖZGEÇMİŞ

Gül Nihan TOPRAK

Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

### Eğitim

Tezsiz Yüksek Lisans: 2005 Selçuk Üniversitesi, Felsefe Grubu Öğretmenliği Programı

Lisans: 1999 Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

Lise: 1995 İzmir Karşıyaka Anadolu Lisesi

### İş

2005-Öğretmen. İhsaniye Lisesi Felsefe Grubu Öğretmeni

### Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Ankara, 14.11.1981

Yabancı Dil: İngilizce

## ÖNSÖZ

Eğitim, insan yaşamı boyunca üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Türk eğitim sisteminin bugünkü durumunu anlayabilmek için geçmiş eğitim sistemlerini ve eğitim kurumlarını anlayabilmek gerekmektedir. Çünkü her oluşum varlık bulurken kendinden önceki gelişmelerden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir. Eğitim modelleri genellikle yöneticilerin beklentilerine göre seçilir. Nasıl bir birey yapısı, zihniyeti isteniyorsa ona uygun bir eğitim modeli tercih edilir. Cumhuriyet döneminin en temel amacı tüm yurttaki eğitim seferberliğini sağlayabilmektir. Bu nedenle yapılan çalışmalar belli bir seviyeye kadar başarı sağlamış olsa da, toplumdaki eğitim sorununa tam anlamıyla çözüm olamamıştır. Tevhid-i Tedrisat, Harf Devrimi, Millet Mektepleri ve Halk Evleri Atatürk döneminde yapılan etkinlikler ve kurumlardır. Her biri Cumhuriyet'in temel ilkeleri ışığında, eğitim temel ilke ve hedefleri göz önüne alınarak uygulanmıştır.

Eğitim kurumları arasındaki yeri itibariyle başarılı bir eğitim modeli olarak kabul edilen ve kaynağını yaşadığı topraklardan alan Köy Enstitüleri, toplumun aydınlanmasında ve kalkınmasında önemli bir görev üstlenerek, kısa ömürlü olmalarına karşın, vücut bulduğu döneme damgasını vurmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın bütün ağırlığıyla ülkemizi etkilediği yıllarda nüfusun %80'ini oluşturan köylüler, eğitim-öğretim olanaklarından yoksundu. Bütün bunların yanında ülkenin içinde bulunduğu ekonomik şartlar göz önüne alınarak, okul ve öğretmen ihtiyacını karşılamak ve ilköğretimi yurt sathına yaymak amacıyla Köy Enstitüleri modeli ortaya çıkmıştır. Bu kurumların özgün yapıları, öğrencilerini köyden alan, gerekli olan eğitimi verdikten sonra yine köye veren işe-üretime dayalı eğitim veren kurumlar olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu okullarda sadece sınıfta ders veren öğretmen değil, inşaat, tarım ve sağlık gibi konularda da bilgili kimseler yetiştirilmiştir. Bu çalışmada Köy Enstitülerinin kuruluş felsefesi, faaliyetleri, uygulanan eğitim programları ve kapanışı incelenmiştir.

Bu çalışmada bana yardımcı olan danışmanım sayın Doç.Dr.Himmet Hülür'e, Prof.Dr.Mustafa Ergün'e ve Yrd.Doç.Dr.Osman Konuk'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Gül Nihan Toprak

## GİRİŞ

Toplumsal yapıyı etkileyen önemli kurumlardan biri olan eğitim, bireyin yaşamını düzenleyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kavramı, en geniş biçimde sosyalleşme ile aynı anlamda kullanılmakta ve bireyin yaşam süreci boyunca her zaman için onun varlığını etkileyen bir alan olarak düşünülmektedir.

Eğitim bir kurum olarak hem toplumun yeni kuşaklarına geçmişe ait temel bilgi birikimlerini hem de bu kuşakların rasyonel yaklaşımlarıyla var olan bilgilere yenilerinin eklenebilmesi için uygun imkânları hazırlayan bir yapı sergilemektedir. Bu açıdan toplumsal yapının korunup, devamını sağlayan statik bir yaklaşımla; değişmeyi kendisine konu edinen dinamik yaklaşım belli bir dengeyi oluşturarak eğitim kurumunun bir sistem haline gelmesini sağlamıştır.

Tarihte karşımıza çıkan tüm diğer medeniyetlerde ve devletler de olduğu gibi Osmanlı Devleti de, zaman içinde köklü değişimlere uğramakla birlikte, kendine has yapısıyla bir eğitim sistemine sahipti. Osmanlı Devleti'nin, kuruluşundan itibaren göçebe ve yarı göçebe olan geleneksel Türk yaşam tarzını terk ederek yerleşik bir hayat tarzını benimsemesi ve bunun sonucunda oluşan kentleşme olgusu da, ardından yeni bir eğitim anlayışını getirmişti. Osmanlı Devleti, kendisinden önceki Türk Devletleri'nin eğitim anlayışını bazı durumlarda devam ettirmiştir. Ancak bu eğitim anlayışı ve yöntemleri zaman içerisinde gelişerek veya bu anlayışa yenilikler katarak kendisine özgü bir eğitim sistemine sahip olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişiminde Tanzimat dönemi önemli bir dönüm noktası olarak dikkati çekmektedir. Bu durumun nedenini eğitim kurumlarının ilk kez bu dönemde bir sistem içerisine oturtulmaya çalışılmasında görüyoruz. Osmanlı Devleti birçok alanda Avrupa'nın gerisinde kalmış olmasının farkına varmış ve aradaki bu farkı eğitim sistemini modernleştirmekle kapatmaya çalışmıştır. Bu dönemde yapılan ıslahatların çoğunun altında yatan neden, bu farkında oluş olmuştur.

Çalışmanın ilk bölümünde Tanzimat döneminde açılan eğitim kurumları ve bu kurumların özellikleri üzerinde durulmuştur. Modern Türkiye'nin oluşumunda önemli bir yeri olan Tanzimat döneminde sosyal, siyasi, ekonomik alanda olduğu gibi, eğitim alanında da çok önemli değişimlerin yaşandığını görülmektedir. Eğitim işlerini tek bir elden yürütmek amacıyla bir Eğitim Bakanlığı'nın kurulması, eğitim-öğretimde kademeli bir sisteme geçişi kabul eden bir nizamnamenin yayınlanması, kız öğrenciler için okul açılması bu dönemde yapılan önemli gelişmelerden bazılarıdır. Ancak, ilköğrenimin zorunlu hale getirilmesine

karşın uygulanamaması, yeteri kadar okul açılmaması, öğretmen, öğrenci, araç-gereç temini konusunda sıkıntılar yaşanması ve ikili bir eğitim yapısının oluşmaya başlaması, Tanzimat'ın önemli eksiklikleri olarak değerlendirilmesi de yerinde bir tavır olacaktır.

Ayrıca, İmparatorluk içindeki çeşitli öğeleri Osmanlılık ideolojisi çevresinde birleştirmeyi amaçlayan Tanzimat, tam tersine Osmanlı toplumunun dağılmasını kolaylaştıran, özellikle Hristiyan topluluklar arasında ulus bilincinin kuvvetlenmesine yol açan bir dönem olarak da bilinmektedir. Tüm bu ayrıntılara karşın Tanzimat hareketi, Türkiye tarihinde toplumu daha çok ileriye götüren bir konumda yer almıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise Mütareke-Milli mücadele yıllarında eğitim sisteminde gerçekleştirilen önemli atılımlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca, Atatürk döneminde ve Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki gelişmeler tartışılmıştır. Cumhuriyet öncesi Kurtuluş Savaşı yıllarında eğitim, ulusal mücadelenin içinde yer alan bir şekilde karşımızda yer almaktaydı. Anadolu'nun işgal edilmesi, eğitimi olumsuz bir biçimde etkilemekteydi. Ancak yine de tüm bu güçlükler arasında Ankara'da Maarif Kongresi toplanabilmiştir. Bu kongrede ilk kez kadın ve erkek öğretmenlerin aynı salonda yer almaları Cumhuriyet'in temel ilkelerine uygun bir tavrın ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. M. Kemal Atatürk'ün, bu kongrenin açış konuşmasında milli eğitimle ilgili temel görüşlerini de açıklayarak, öğretmenleri gelecekteki kurtuluşun liderleri olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Atatürk'ün ileri sürmüş olduğu eğitimin temel ilkeleri, öncelikle Türkiye'nin bağımsızlığına ve geleneklerine karşıt unsurlarla mücadele gereğinin öğretilmesi noktasından hareketle, eğitimin milli olması, bilimsel verilere dayanması, yararlı, üretici, erdemli, düzen ve disiplin sahibi insanlar yetiştirmesi, toplumu cahillikten kurtarması, bilgi ve ahlak seviyesini yükseltmesi gibi yetenekleri ortaya koymasına kadar devam etmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemdeki eğitimin temel yapısı göz önüne alındığında milli, laik ve çağdaş unsurlardan oldukça uzak olduğu açıkça görülmektedir. Toplumu oluşturan bireyler arasında da tam anlamıyla bir kültür ve ülkü birliği sağlanmış değildi.

Cumhuriyet sonrası dönemde eğitim, öncelikli bir alan olarak ele alınmıştır. Cumhuriyet sonrası Türkiye'de halkın büyük bir çoğunluğu okuryazar değildi. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Maarif Nezareti'ne bağlanarak Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim alanında da bir dizi önemli adımlar atılmaya başlamıştır. Bunlar arasında eğitimle ilgili yapılan bazı toplantılar (heyet-i ilmiyeler), okuma-yazma seferberliği ve millet mekteplerinin açılması, Latin alfabesinin kabulü, eğitimde demokratikleşme ve laikleşme,

kadının eğitimine önem verilmesi, milli dil ve tarih anlayışının gelişmesi, dil ve tarih kurumlarının kurulması sayılabilir.

Cumhuriyet sonrasında yapılan gelişmelerden ilk olarak "yaygın eğitim" kapsamında bir okuma-yazma seferberliğinin başlatıldığı ve bu amaçla millet mekteplerinin açıldığı görülmektedir. Harf inkılâbını yerleştirmek ve halka gündelik yaşamı için gerekli bilgileri öğretmek amacıyla açılan millet mekteplerine 15–45 yaş arasındaki vatandaşlar alınmıştır. 1930'lardan itibaren de köylerde Halk Okuma Odaları açılmıştır. Cumhuriyet sonrası dönemde ilk, orta ve yükseköğretimde önemli; sayısal gelişmeler sağlanmıştır. 1933'te bir üniversite reformu yapılmış, İstanbul Darülfünunu'nun adı İstanbul Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Bu dönemde açılan yeni okullarla eğitimde nicel anlamda artışlar sağlandığı görülmektedir.

Çalışmanın son bölümü olan üçüncü bölümde de kendi içerisinde orijinal bir yapı sergileyen Köy Enstitüleri üzerinde ayrıntılarıyla durulmuştur. Köy Enstitülerinin kuruluşu ve Köy Enstitülerinin yapısı, hedefledikleri, öğretmen kaynakları, programları ele alınmıştır. Köy Enstitülerinin açıldığı dönemde nüfusun büyük çoğunluğunu köylü nüfus oluşturmaktaydı. Dolayısıyla yeni kuşakların kaynağının köylü denilen kesimden doğacak olması kaçınılmaz bir husus olacaktır. Köylü sınıfını canlandıracak olan eğitimin yeri ise klasik anlamda okul olmayacaktır. Bunun yerine yeni işlevleri bünyesinde taşıyan yeni bir sistem var olmalıydı. Bu sistem Köy Enstitülerinde vücut bulmuştur.

1920 ve 1935 yılları arası dönem, Köy Enstitülerinin etkinliğe geçmesine kadar ki düşüncelerin ilk adımlarının atıldığı yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmada Tanzimat dönemiyle birlikte Milli Mücadele ve Mütareke yıllarındaki eğitim konularına önem verilmiştir. Bu onbeş yıllık süreçte enstitülerin kurulmasına yönelik fikri temeller belirginleşmeye başlamıştır. 1935 yılında İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne getirilmesiyle ilk adımlar atılmaya başlanmıştır. İsmail Hakkı Tonguç 1946 yılına kadar, yani müdürlükten ayrılacağı süreye kadar Köy Enstitüsü Sistemi'nin kurulmasında ve ilköğretimdeki gelişmelerden sorumlu olan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Böylesi bir nüfus yapısında eğitime ihtiyaç duyan, değişik nüfus oranlarına sahip çok sayıda köy bulunmaktadır. Her köye okul yapılması da projenin en az seksen yılda gerçekleşmesine sebep olacağı için yeni bir sisteme ihtiyaç duyulması açık bir şekilde görülmektedir. Yeni çalışmalar ve bazı denemeler yapılarak, nüfusu az olan köylere kısa süre içerisinde iyi yetiştirilmiş elemanlar gönderilmesi kararı alınmıştır. Bu denemeden önemli

verimler alınınca eğitimci yetiştirme çalışmalarında çöğalmalar başlamıştır. Bu gelişmelerin ardından da 1937 yılında iki köy öğretmen okulu açılmıştır.

1938 yılı sonlarında Milli Eğitim Bakanlığı'na Hasan Âli Yücel atanmıştır. Hasan Âli Yücel çalışmalarıyla önce 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nu sonra da 4274 sayılı Köy Enstitüleri ve Köy Okulları Teşkilat Kanunu'nun çıkarılmasında rol oynamıştır. Bu kanunlara göre; eğitime yeni işlevler getirilmiştir, Köy Enstitüleri kurulmuştur, Köy Eğitim Sistemi geliştirilmiş ve eğitim yönetimi yeniden biçimlendirilmiştir.

Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940'da 3803 sayılı yasa ile açılmıştır. 19 Haziran 1942 tarihli ve 4274 sayılı yasa ile örgütlenmesini sağlayarak, köy eğitim politikası güvenceye alınmıştır. 1951'de Köy Enstitüleri ile ilk öğretmen okullarının programları birleştirilerek Köy Enstitüleri'nin öğretim süresi beş yıldan altı yıla çıkarılmıştır. Köy Enstitüleri'nde 1943–1947 ve 1953 öğretim programı olmak üzere üç program uygulanmıştır.

1940'dan 1943'e kadar olan dönemde 3803 sayılı yasa doğrultusunda ders programı hazırlanarak –denenerek– uygulanmıştır. Bu döneme deneme evresi denir. 1943 öğretim programı ise Köy Enstitüleri'nin amacına uygun olarak derslerin tarım, teknik ve kültür olarak kısımlara ayrıldığı ve üretime dayalı eğitim anlayışını gerçekleştirmeyi hedefleyen bir program niteliği taşımaktadır. Bu doğrultuda 1943 öğretim programının, enstitülerin kuruluş felsefesine hizmet edecek şekilde hazırlanmış olduğu görülmektedir. Ancak 1947 öğretim programıyla üretime dayalı eğitim sisteminin temel amacından ayrıldığı ve önemli ödünlerin verildiği görülmüştür.

Köy Enstitüleri, eğitimi, toplumun geniş kitlesini oluşturan köylünün ayağına götürmek, toplumda var olan ancak farkında olunmayan potansiyel insan gücünü canlandırmak, toplumsal ve ekonomik kalkınmayı sağlamak, ilköğretimi tüm yurda ulaştırabilmek, köyleri daha modern, çağcıl bir yaşama kavuşturmak amacıyla açılan eğitim-öğretim kurumlarıdır.

Köy Enstitüleri, Köy Eğitim Sistemi'nin ortaöğretim kısmını oluşturan yapılardır. Köy Enstitülerinin temel amacı sadece öğretmen yetiştirmek değil aynı zamanda köyün ihtiyacı olan usta insan gücünü de yetiştirmektir. Köy Enstitülerinin kuruluşundan üç yıl sonra sağlık memuru da yetiştirmeye başlamış olması önemli bir ayrıntıdır. Bu anlamda enstitülerin sadece eğitim işlevini değil diğer toplumsal işlevleri de bünyesinde topladığı görülmektedir. 1946 yılına kadar yirmi yerde Köy Enstitüsü açılmış ve daha sonra da bu sayı yirmi bir'e çıkarılmıştır. Köy Enstitüsünün diğer bir önemli amacı da, Köy Eğitim Sistemi için orta

kademe insan gücünü yetiştirmek ve iyi olanlarını Yüksek Köy Enstitülerine hazırlamak olmuştur. Köy Enstitüleri'nin öğretmen gereksinimini karşılamak, köy sorunlarını bilimsel yollarla araştırmak, çözüm yolları bulmak için Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur.

Köy Enstitüleri İkinci Dünya Savaşı'nın tüm zorluklarıyla hissedildiği, insanların ekonomik olarak sıkıntıda oldukları zorlu bir ortamda varlıklarını kabul ettirebilmiş eğitim kurumları olarak ele alınmalıdır. Bu kurumlar zor şartlar altında imece usulüyle işe, üretime dayalı bir anlayışla kurulmuşlardır. İkinci Dünya Savaşı'ndan dolayı devlet politikası doğrultusunda, ülke savunmasına kaynak ayırması nedeniyle enstitü yapımını 4274 sayılı yasayla köylüye imece usulüyle yaptırma yolunu izleyerek çözüm yolu bulmaya çalışmıştır.

Köy Enstitüleri'nde iş içinde eğitim ve öğretim metodu uygulanmıştır. Yaparaka-yaşayarak öğrenme ilkesi temel alınmıştır. Bu ilke bugünde günümüz eğitim sisteminin hedeflediği temel ilkedir. Bu açıdan Köy Enstitülerinde bu ilkenin uygulanıyor olması bu kurumları daha da dikkatli incelemeyi gerekli kılmaktadır. Enstitülerde eğitimle üretim arasında sıkı bir ilişki kurulmuştur. İkinci Dünya Savaşı sırasında Avrupa'da çekilen açlık, kıtlık ve ülkemizde yaşanan sıkıntılara rağmen Köy Enstitüleri'nde yapılan tarım sayesinde öğrencilerin ihtiyaçları bir anlamda karşılanmaya çalışılmış ve elde edilen üretim fazlası ile köylüye ve devlete yardım edilmiştir. Köy Enstitüleri ile köylüler modern tarım aletleriyle karşılaşmış; tarımda makineleşme ile bol ve kaliteli ürün elde etmişlerdir. Enstitülerde kurulan kooperatiflerle de köyler kapalı bir ekonomik yapıdan açık ekonomik yapıya geçiş sürecine girmişlerdir. Böylece Köy Enstitüleri'nde ekonomik kalkınma ile toplumsal kalkınma eş zamanlı hedeflenmiş ve Türk köylüsünün üzerindeki bilgisizlik ve cahilliğin getirdiği etkiler ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Köy Enstitülerine hangi öğrencilerin alınacak olması da enstitülerde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olmuştur. Bu sorunu gideren 3803 sayılı yasanın 3.maddesi gereğince tam devirli köy ilkokullarından mezun olan öğrencilerin Köy Enstitüleri'ne alınması kararlaştırılmış. Bu kanunla eğitimde fırsat eşitliği yaratılmış, köylüyü sosyal ve ekonomik açıdan daha yüksek konumda olan şehirli bireylerin seviyesine ulaştırmanın amaçlandığı görülmüştür. Bu durum Enstitülerde, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulandığının da bir göstergesidir.

Köy Enstitüleri'ne alınan köylü çocuklarının yeteneklerine göre yetiştirilip, köylere gönderilmesi amaçlanmış; bunun sonucunda da gönderilen bu kişilerin köylerde lider kişiler olarak köyün aydınlanma yolunu açacakları hedeflenmiştir. Köy Enstitüsü'nde öğrenciye bazı yetkiler ve sorumluluklar verilerek onların kişiliğinin geliştirilmesine çalışılmış ve ileride



köye gittikten sonra karşılaştıkları güçlükleri yenebilecekleri yetenekleri kazanmalarını sağlamıştır.

Köy Enstitüleri, görece kısa ömürlü olmasına karşın Türk toplumuna eğitsel, ekonomik ve toplumsal alanda çok büyük katkılar sağlamış kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Köy Enstitüleri'nin, eğitsel alandaki işlevlerine bakılacak olursa ülkenin gelişmesine etkisi olan çok sayıda mezun verdiği görülmüştür. Ekonomik alanda ise, köylü o zamanın en son teknolojiyle tanışmış ve eski tarım şeklini değiştirmeye başlamıştır. Köy Enstitüleri'nde yetişmiş ve bu ortamda bulunmuş olan elemanlar gittikleri yerlerde aynı demokrasi ortamını yaratmak için çaba göstermişlerdir. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri'nin toplumsal etkilerinin de çok büyük olduğu söylemek gerekmektedir.

Köy Enstitüsü Sistemi Türkiye Cumhuriyeti'nin bir parçasıydı ve her yeni oluşuma karşı çıkanlar olduğu gibi bu sisteme de karşı olan kesimler mevcuttu. Ayrıca, savaş yılları olması nedeniyle eğitime gerekli ödeneğin devlet bütçesinde ayrılamaması, fiziksel koşulların yetersizliği ve Köy Enstitüleri'nde çalışacak gönüllü insanların az olması da Köy Enstitüleri'nin kapatılmasında büyük rol oynayan etkenlerden sadece birkaçıdır. Çok partili hayata geçiş aşamasında enstitüler komünistlik iddialarına maruz kalmıştır. Bu iddiaların da büyük etkisiyle, iş eğitimi ilkesi enstitülerde terk edilmiştir. Aynı ödün ile Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ve öğretmen kursları kapatılmıştır.

Bu dönemde var olan siyasi iktidar 1946 yılı seçimi sonrasında, bu belli başlı sorunları çözmek için Köy Enstitüsü Sistemi'nin yapısını değiştirmeye karar vermiştir. 1947 yılında ise bu değişikliklerin sonucunda sistem son bulmuştur. Çok partili döneme geçiş aşamasında Köy Enstitüleri eleştirilerin odağı olmuş ve ilk ödünü 1947 öğretim programıyla vererek kuruluş amacından büyük ölçüde uzaklaşmaya başlamıştır. Daha sonrasında 1953 öğretim programıyla enstitüler amaçlarından tamamen sapmaya başlamıştır; bir yıl sonra da enstitüler tamamen kapatılmıştır.

Köy Enstitüleri Türk milleti üzerinde başka hiçbir eğitim kurumunun başaramadığı bir şeyi başarmış, sadece eğitimde değil, tarım, teknik, sağlık, ekonomi, toplumsal yaşam alanlarında Türk milletini ileri düzeylere taşımaya çalışmıştır. Bugün Köy Enstitüleri varlıklarını devam ettirebilselerdi, Türkiye'yi olumsuzluklara iten pek çok toplumsal sorun görülmeyebilirdi.

# **I.BÖLÜM**

## **TANZİMAT ÖNCESİ OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ**

### **I.DİNİ EĞİTİM KURUMLARI**

Bütün devletlerde olduğu gibi Osmanlı Devleti de, zamanla önemli değişimlere uğramış ve bununla birlikte kendine özgü yapısıyla bir eğitim sistemine sahip olmuştur. Osmanlı Devleti kurulduğu dönemden itibaren göçebe ve yarı göçebe olan, geleneksel denilebilecek Türk yaşam tarzını benimsemişti. Yerleşik bir yaşam biçimiyle yeni bir eğitim anlayışında kendi durumunu bulmuştu. Bu yeni eğitim anlayışının ortaya çıkmasında dinin etkisi kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda Osmanlı Devleti, kendisinden önceki Türk Devletleri'nin eğitim anlayışlarını devam ettirmiş; bu eğitim anlayışı ve yöntemlerini de zaman içerisinde geliştirip kendine özgü bir yapıya getirmiştir.

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Medreseler ile Enderun Okulları en eski örgün eğitim kurumları olmakla birlikte, halk eğitimi alanında sınırlı da olsa etkinlik gösteren kurumlardır. Bunların dışında yer alan esnaf kuruluşları, ordu ve gönüllü kuruluşlar tarafından bugünkü anlamda olmamakla birlikte yetişkinlere yönelik eğitim vermekteydi.

Medreseler, Selçuklu döneminden başlayarak toplumun gereksinimi olan öğretmen, kadı, imam, tıp doktoru, matematikçi ve din bilgini (ulema) yetiştiren; ilköğretimden yükseköğretime kadar kademeli eğitim veren dini temele dayalı örgün eğitim kurumları olma özelliğine sahipti. Ders programlarında, dini bilgiler yanında; dilbilgisi, mantık, matematik, metafizik, astronomi, tıp ve diğer konulara yer verilmiştir. Medrese öğrencileri bayram gibi özel günlerde köylere hoca olarak gönderilmiştir (Sarıkaya, 1997: 89). Bunun nedeni olarak teori ile pratiğin birleşmesi gösterilebilir. Medreselere bağlı olan kitaplıklar, bakımevleri, hastaneler halka yönelmiş birer eğitim ve yardım kurumu işlevini görmüş kurumlardı (Akyüz, 2001: 62). Medreselerde öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının karşılıksız sağlanması o döneme göre ileri bir sistemin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ders içerikleri göz önüne alındığında da bu dersler arasında bir tutarlılığın olduğu görülmektedir. Sınıf değil ders geçme sisteminin ele alınmış olması da çağdaş görüşle uyusmaktadır.

### **A) MEKTEP VE MEDRESE**

Osmanlı eğitim sisteminde ilköğretim kurumlarının temelini mekteplerin oluşturduğu görülmektedir. Arapça "ketebe" kökünden gelen mektep kelimesi, yazı yazmanın öğrenildiği

yer anlamına gelmektedir (Brunot, 1988: 652). Bütün sosyal ve kültürel kurumlarda olduğu gibi mekteplerin idaresi de Selçuklulardan Osmanlılara geçtiği zaman, Anadolu'nun birçok köy, kasaba ve şehrinde kesintiye uğramadan etkinliklerini devam ettirmiştir.

Fatih Sultan Mehmet'in kendi adına yaptırdığı cami ve bunun külliyesi içerisindeki mektebe, Darül-talim denmiştir ki zamanla açılan bu tip kurumlara, Mektebhane, Taş Mekteb, Mahalle Mektebi gibi kurumlar eklenmiştir. Ayrıca 5-6 yaşında sabi denilen küçük çocukların okutulduğu daha ünlü ismiyle Sıbyan Mektebi adı verilen okullar da açılmıştı (Pakalın, 1993: 201). Sıbyan okullarının bütün giderleri mahalle ve köy halkı tarafından karşılanmıştır. Bu durumda devletin, bu yöntemle halkın da eğitim meselesiyle bir anlamda ilgilenmesini sağladığını belirtmek mümkündür.

Sıbyan mekteplerinde öğretimin temelini, Kur'an okuma oluştururdu. Mekteplerin en büyük özelliği, öğrencileri birbirlerine sevgi, büyüklerine saygı ve devrinde toplum düzeni demek olan dini kurallar disiplini içerisinde yetiştirmiş olmalarıdır. Sıbyan Mekteplerinin mevcut durumu aşağı yukarı aynı şekilde XIX. yüzyıl başlarına kadar sürmüştür. Bu kurumlarda ilk düzenleme girişimi, II. Mahmut zamanında olmuştur. II. Mahmut, 1824'te Talim-i Sıbyan hakkında yayınladığı bir fermanla ilköğrenimi zorunlu kılmıştır (Berkes, 1978: 178). Ancak bu ferman, ulemanın başını çektiği muhafazakâr grubun baskısı ve dönemin sosyo-ekonomik şartlarından dolayı uygulanamamıştır. 1938'de mekteplerle ilgili ikinci bir ıslahat projesi hazırlanmasına karşın, bu da bir önceki proje gibi ve aynı sebeplerden dolayı uygulanamamıştır (Bilim, 1984: 3-4). Projelerin uygulanamama nedeni dönemin egemen sınıfı olan ulema sınıfının etki alanlarının azalacağı kuşkusu olmuştur.

Arapça "derase" kökünden türetilerek ders verilen yer anlamına gelen medrese, Sıbyan Mektebinin üstünde eğitim ve öğretim yapılan orta ve yüksek tahsil kurumu olarak adlandırılırdı (Baltacı, 1976: 25). Medreseler Osmanlı İmparatorluğu'nda, kuruluşundan sonlarına kadar en yüksek derecede öğretim yapan tek kurum olmuştur.

İlk Osmanlı medresesi, Orhan Bey tarafından İznik'te yaptırılmıştır. Bu medreseyi, sonraki yıllarda daha gelişmiş türleri izlemiştir. Fatih medreseleri (Sahn-ı Seman), okutulan dersler bakımından günümüzdeki ilahiyat, hukuk, edebiyat fakültelerinin benzeri konumundadır. XVI. yüzyılda, Kanuni Sultan Süleyman'ın, İstanbul'da yaptırdığı ve kendi adıyla anılan medreselerde ise, daha çok tıp ve matematik derslerine ağırlık verilirdi. Bu medreselerin içinde, medresenin en yüksek mertebesi Darül-Hadis bulunuyordu (Baltacı, 1976: 45-50). Bu yüzyıldan başlayarak, Osmanlılarda, öteki birçok kurumda olduğu gibi tüm eğitim kurumları, başta da medreseler olmak üzere bir çökme ve gerileme sürecine girmiştir.

Medreselerin bozulma nedenleri arasında çağa uyum sağlayamayarak geleneksel, dogmatik yapıda kalmaları gösterilebilir (Bilim, 1998: 11). Yapılarında herhangi bir değişikliğin yapılmamasının nedeni olarak yine o zamanki ulema sınıfının etkisi gösterilebilir. XVIII. yüzyıldan itibaren toplumun çeşitli sahalarına eleman yetiştiren yeni öğretim kurumlarının yanında, imparatorluğun bütün eleman ihtiyaçlarını karşılayan medresenin önemi azalmaya başlamıştır (Alkan, 1996:126). Özellikle II. Mahmut döneminde, ilk düzey Müslüman okullarının (Sıbyan Mektepleri) olduğu gibi bırakılması ile başlayan süreç, devletin kurduğu yeni okullarla, eğitimin ikili bir görünüm kazanması, Cumhuriyet'e kadar devam edecektir.

## **II. ENDERUN: SARAY MEKTEBİ**

Enderun, Osmanlı Kapıkulu Teşkilatı ve Devşirme sisteminden doğmuştur. Devşirme sistemi, Osmanlılarda Yeniçeri Ocağı'nda ve saray hizmetlerinde kullanılacak elemanları yetiştirmek üzere, reaya (halk) çocuklarının toplanması usulüydü (Akyüz, 2001: 84). Üstün zekâ ve niteliklere sahip çocukları alıp yetiştirdiği için bu kurumlar özel bir eğitim kurumu olarak ele alınabilir. İslami kurallara göre, savaş esirlerinin 1/5'i sultanın malıydı. Orhan Bey zamanında ihtiyaç artınca esirlerin güçlülere arasından 1/5'den seçilerek kurulmuş olan "Peçnik Oğlan" isimli askeri birlik, I. Mahmut zamanında geliştirilerek 1363'te Gelibolu Askeri Ocağı oluşturulmuş, II. Murat da bu ocağa asker yetiştirmek amacıyla devşirme biçimini ortaya koymuştur (Akyüz, 2001: 85). Bu biçimin oluşturulmasının bir başka nedeni de Balkanlar'ı İslamlaştırmak ve Anadolu halkını savaşlardan uzak tutmaktı. Ayrıca böylesi bir çalışma Enderun'a da kaynaklık etmiştir.

Tüm bu çalışmalar Enderun'a temel olmuş ama bu mektebin asıl kurucusu II. Mehmet olmuştur. Padişahın amacı, orduya asker yetiştirmeye kadar çeşitli devlet kadrolarına kendi politikasını yürütecek bilgili ve yetenekli elemanlar sağlamaktı. Böylece her eğitim kurumunun aslında kendi sistemini ayakta tutmaya çalışan elemanları yetiştirmek için kurulmuş olduğunu görüyoruz. Mektebe, Kapıkulu Ocağı için toplanmış devşirmeler arasından her yönden iyi düzeyde olan çocuklar seçilerek alınmıştır (Bilim, 1984: 8). Mektebin ana hedefi, fethedilen ülkelerden yetiştirilmek üzere seçilen gençlerle devletin yönetici ihtiyacını gidermekti. Bu uygulamayla sadece yüksek karakterli devlet adamı yetiştirmemiş, ayrıca devlette işlerlik kazanmış oluyordu (Nizamoğlu, 1995: 16-17). II. Mahmut devrinde, yeni düzenlemelere uyum sağlayamayan mektebin resmi statüsü

kaldırılmış ve saray hizmetkârı yetiştiren bir kurum olarak kalmıştır (Bilim, 1998: 284). Mektep ve medrese çalışmalarının İmparatorluğun sonuna kadar sürdüğünü; Enderun'un ise XIX. yüzyıla kadar giderek önemini kaybetmesine karşın varlığını koruduğunu görüyoruz.

### III. İLK ÇAĞDAŞ EĞİTİM KURUMLARI

Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesi ve çökmesi en açık biçimde, askeri alanda görüldüğü için ilk reformlar, orduda olmuştur. Böylece ilk batılı öğretim kurumlarını da askeri mekteplerin oluşturduğunu görmekteyiz. Bunların ilkinin subay yetiştirmek için 1734'te Üsküdar'da kurulan "Hendeshane" oluşturmaktadır (Kansu, 1930: 44). Bunu 1773'te çağdaş anlamda deniz subayı yetiştirmek için açılan "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun", 1795'te kara subayı yetiştirmek için açılan "Mühendishane-i Berri-i Hümayun" izlemiştir. Bu okullar için ilk kez, Avrupa'dan hocalar getirildiği gibi batılı yazarlardan matematik gibi pozitif bilimlere ait bilimsel kitaplar çevrilip basılmaya başlamıştır (Alkan, 1996: 124). Ayrıca bu okullar sayesinde farklı diller öğrenmeye başlayan Osmanlı aydınlarının farklı bakış açıları kazanmaya başladığı söylenebilir. Bu ilerlemenin de önemli gelişmeleri beraberinde getirmesi kaçınılmaz olacaktır.

II. Mahmut, bu yüksek teknik okulları canlandırıp genişletmiştir. 1827 yılında ordusu için subay ve okullar için öğretmen sağlamak amacıyla öğrencileri Avrupa'ya göndermeye başlamıştır. Bu tarihte yeni kurulan orduya hekim yetiştirmek için, "Mekteb-i Tıbbiye" kurulmuştur. Ayrıca, 1832'de "Cerrahhane" ve 1839'da Galatasaray'daki eski saray okulunda bir "Mekteb-i Şahane-i Tıbbiye" kurulmuştur (Shaw, 1993: 77-78). Ancak malzeme ve ders kitabı eksikliğinden dolayı bu okullarda ilerleme düzeyi çok ağır ve güç olmuştur. Bu dönemde yine askeri alanda gelişmeleri takip etmek adına yurt dışına öğrenci göndermek farklı bir sisteme geçişin önemli adımları sayılabilir.

Askeri amaçla açılan diğer iki çağdaş öğretim kurumu olarak "Muzıka-ı Humayun" ve "Mekteb-i Harbiye" görülmektedir. 1831'de açılan "Muzıka-ı Humayun" adlı öğretim kurumunda saray ve ordu bandolarına müzik öğretimi verilirken; 1934'de İstanbul'da "Fransız Saint Cry" askeri okulu modeli olarak açılan "Mekteb-i Harbiye" ise Yeniçeri Ocağı kaldırıldıktan sonra yeni oluşturulan ordunun subay ihtiyacını karşılamaya yöneliktir (Lewis, 1998: 85). Toplumsal yapı gelişim süreci içerisinde bir sistemi kaldırırken, bu sistemden doğacak olan boşluğu doldurabilecek yeni sistemleri devreye koyarak varlığını sürdürmeye çalışmıştır.

Sivil eğitimde yapılan yenilikler II. Mahmut döneminde başlamıştır. Bunlardan ilki “Tercüme Odası”yla ilgilidir. 1821 yılına kadar, Bab-ı Ali Tercüme Odası’nda, genellikle Rum tercümanlar kullanılırken, 1821 yılında başlayan Mora Ayaklanması sırasında Rum tercümanların asillerle ilişkileri ortaya çıkarıldığından, Tercüme Odası’na, genellikle Türk-İslam memurlar atanmaya başlamıştır (Berkes, 1978: 110). Oda gittikçe gelişerek, XIX. yüzyıl Türkiye’sinin seçkin sınıfının yetiştiği ve lisans bilgisinin ilerletildiği bir yer haline gelmiştir. Böylece artık sadece askeri alanda değil sivil alanda da gelişmelere hız verilmiş olmaktadır.

II. Mahmut, ulemanın muhalefetini önlemek için ilkokul düzeyinde mekteplerden başlamak yerine, ilmiye mesleğini seçmeyen mektep mezunlarını ele almıştır. Genellikle 12–16 yaş arasında olan bu gençlere, teknik okullara girmeleri için gerekli bilgiler verecek özel okullar açtırmıştır. Süleymaniye ve Sultanahmet camilerinde genç Müslüman erkekler için iki Rüştüye açılmıştır. Burada askeri teknik okullara gitmek isteyenlere temel dilbilgisi, tarih ve matematik öğretilmiştir. Hükümet dairelerine girmek isteyenler için, “Mekteb-i Maarif-i Adliye” ve “Mekteb-i Maarif-i Edebiye” de Arapça, Fransızca, coğrafya, tarih, siyaset ve matematik dersleri veriliyordu. Bab-ı Ali’de halen hükümet hizmetinde olan ve modern laik bilgilerle makamlarından yükselmek isteyenler için bir “Mekteb-i İrfaniye” açılmıştır (Shaw, 1993: 78). Böylece, bu dönemden sonra tüm düzeylere yayılacak laik eğitim düzeninin temelleri atılmıştır. Belli şartlar sağlandığında bireylere yapmak istedikleri işler doğrultusunda eğitim imkânı verilmeye başlamıştır. Bu eğitim yerlerinde verilen derslerin, okulların amacına uygun olması da önemli bir diğer noktadır.

II. Mahmut dönemi, sadece eğitimde modernleşmenin başlangıç noktası olmamış ayrıca Cumhuriyet’e kadar sürecek olan ikili eğitimin başlangıcını oluşturmuştur. Bu ikili eğitim başta sıbyan mektepleri ile iptidaî mektepler arasında iken kısa süre sonra medrese ve mektep arasında genelleşecek, “mektep” modern eğitimin sistemi olacaktır.

# TANZİMAT DEVRİ'NDE EĞİTİM POLİTİKASI VE MERKEZ TEŞKİLATI

## I.1839–1857 YILLARI ARASINDA EĞİTİMLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Osmanlı Devleti'nde XIX. yüzyıla kadar mektep ve medreseden meydana gelen öğretim kurumları, Şeyhülislamlık makamına bağlıydı. II. Mahmut devrinde, eğitimle ilgili meseleler, Meclis-i Vâlâ denilen makamda görüşülürdü. 1838'de ise memleketin ziraat, bayındırlık, sanayi, sanat ve her türlü bilimle ilgilenmek üzere Meclis-i Umur-i Nafia' kurulmuştur. Eğitim de faydalı işlerden sayıldığı için buraya bağlanmıştır. 1839'da Meclis-i Umur-i Nafia', günümüz Türkçesiyle "Yararlı İşler Kurulu" tarafından hazırlanan layihada eğitimin, insanı refaha ulaştıracak ve memleketlerin ilerlemesini sağlayacak bir unsur olduğu belirtilmekteydi. Eğitimin uzun süre ihmal edildiğine değinen layihada, bilim ve eğitime önem verilmesi, 5–6 yaşına gelen her çocuğun mutlaka mektebe gönderilmesi, sınıf usulüne göre ders verilmesi ve özgür bir maarif teşkilatı kurulması isteniyordu (Bilim, 1984: 18). Aslında bu layihada ortaya konan fikirler, dini alan ile dünyevi alanın ayrı ayrı ele alındığını göstermektedir.

1845 yılında Sultan Abdülmecid yayınladığı bir hatt-ı hümayunda, devletin esas amacının, bütün tebaasının refah ve saadeti olduğunu fakat bu konuda şimdiye kadar yapılan çalışmaların askeri alan dışında amaca ulaşmadığına işaret etmiş ve şöyle demişti:

"Uyruklarımın refahı için, her önlemi alınız. Gelişmenin gerçekleşmesi, gerek din, gerek dünya işlerinde bilgisizliğin kaldırılmasına bağlı. Bilimlerin ve fenlerin öğretilmesi sanayi okullarının kurulmasını öncelikli işlerden saymaktayım." (Sakaoğlu, 1991: 72–73).

Meclis-i Vâlâ, bu direktif üzerine bir eğitim programı hazırlatma girişiminde bulundu. Din, ordu, bürokrasi kesimlerinden seçilen uzmanlar ve aydınlardan 13 Mart 1845'te "Meclis-i Maarif-i Muvakkat" kurulmuştur. Meclis-i Vâlâ'nın bir komisyonu olan bu kurulun üyeleri, batı kültürüne ya da görüşüne sahiptiler. Haftada iki gün Bab-ı Âli'de gayrimüslim kurul, bir layiha hazırladı. Sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesiyle, rüştiyelerin bir düzene ve sisteme kavuşturulmasının ardından, isteyen herkese açık, öğrencilerin gece ve gündüz barınmalarına uygun bir Darülfünun ile bir Encümen-i Danış açılmıştır. Eğitim işlerini yürütmek üzere bir

Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmasını öneren bu raporun benimsenmesinden sonra, Meclis-i Maarif-i Muvakkat, 1846'da "Meclis-i Maarif-i Umumiye" adını almıştır. Onun gösterdiği gereğe dayanılarak kendisine bağlı bir organı olmak ve üyelerinden biri tarafından meclise bağlı olarak idare edilmek üzere aynı yıl, "Mekatib-i Umumiye Nezareti" kurulmuştur (Akyüz, 1999: 64). Devlet kuruluşları içinde milli eğitim işlerinden doğrudan doğruya sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk örgütün çekirdeğini bu meclis oluşturur.

Meclis-i Maarif-i Umumiye'nin kararları arasında, geçici meclisin teklifi doğrultusunda bir Darülfünun kurulması da vardı. Bunu gerçekleştirmek için, Avrupa eğitimi ile temasa geçmek ve gerekli kitapları telif ve tercüme etmek üzere 1851'de "Encümen-i Daniş" kurulmuştur. Açıkça Fransız Akademisi'ni örnek almış olan bu kurulun Reşit, Ali ve Fuat Paşaların bulunduğu kırk Türk üyesi ile Hammer, Redhouse gibi birçok muhabir üyesi de bulunmaktaydı. Encümen Mustafa Reşit Paşa'nın, onun ülkenin yenileşmesinde oynayacağı rolü belirten bir konuşma yaparak resmen açmıştır. Ancak Encümenin çalışması, zamanın siyasal kararsızlığı nedeniyle engellenmiştir (Lewis, 1998: 432). Encümende yer alan bu siyasi kararsızlık durumu yapılacak olan çalışmaları hem nitelik hem de nicelik açısından olumsuz yönde etkilemiştir. Örneğin, bu dönemde sadece birkaç kitabın yayınlamış olduğu görülmektedir.

Bu komisyonda alınan kararlar, eğitimin ulema sınıfının kendi tekeli dışına çıkarılması ve devlet denetimine verilmesi yönündeki en önemli adımlardan biri sayılabilir. Ayrıca Tanzimat'ın ilan edilmesinin ardından eğitim alanında yapılan çalışmalar, Maarif Nezareti'nin kuruluşuna da zemin hazırlamıştır. Tarihi gelişim süreci içinde halkın eğitilmesinin ve yeniliklerin bir ülkenin gelişmesi için en temel ihtiyaçlardan biri olduğu açık bir şekilde anlaşılmıştır. Ülkenin, eğitim unsurlarına ayrı bir önem vermenin nedenleri arasında ayrıca Avrupa kamuoyunu kazanmak da gösterilebilir. Bu çerçevede eğitimin topluma olumlu yön verdiği fark edilmiştir. Eğitimin, toplumsal işlevi üstlenmesi noktası ortaya çıkmıştır.

## **II. MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ VE ÇALIŞMALARI**

Tanzimat'ın ilan edilmesinin ardından bazı yerleşim yerlerinde, Rüştüye mekteplerinin açılması dışında, eğitim alanında fazla gelişme görülmemiştir. Ayrıca ülke hem iç hem de dıştan gelen olumsuz olayların etkisinde kalmıştı ve bu olaylar devleti fazlasıyla uğraştırmıştı. Avrupa'daki siyasi dengeleri etkileyen savaşlar sonunda imzalanan antlaşmalarda, Islahat Fermanıyla ilgili bir maddenin de yer alması Osmanlı'nın aleyhine bir durum haline gelmiştir.



Sonrasında, Avrupa devletlerinin baskısı karşısında ilan edilen Islahat Fermanı, gayrimüslimlere ve onların koruyucusu olan Avrupa devletlerine siyasi, ekonomi, hukuk ve eğitim alanlarında bir takım yeni haklar sağlamıştır.

Fermanda yer alan eğitim ile ilgili hususlardan önemli bazı noktalar şunlardır; Müslüman çocukları mevcut mekteplerle yetinirken, gayrimüslimlerin hem askeri ve mülki mekteplere kabul olunmaları hem de kendilerine özel mektepler yapma izninin verilmesi bir ayrıcalıktı. Onlar da bu fırsattan yararlanarak Avrupa devletlerinin desteğiyle özel mektepler kurarak ve buralarda kendi dil, milliyet ve kültürleri doğrultusunda öğretim yapmışlardır. Gayrimüslimlere tanınan ayrıcalıkların geniş boyutlara ulaştığını gören Osmanlı Devleti, eğitimi devlet politikası haline getirmek ve eğitim işlerini tek bir elden yürütmek için 29 Nisan 1857’de Maarif-i Umumiye Nezareti’ni kurarak nazırlığına da Sami Abdurrahman Paşa’yı tayin etmiştir (Bilim, 1984: 18). Osmanlı’nın Avrupa devletlerine vermiş olduğu bu ayrıcalıklar, Osmanlı’nın içişlerine müdahale etme yönünde onlara önemli avantajlar sağlamıştır. Bu durumun yaratacağı zararları önlemek adına da Maarif-i Umumiye Nezareti’ni kurmuştur. Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıyla Türkiye’de gerçek anlamda bir eğitim bakanlığının temeli atılmıştır. Bu durum hem Avrupa devletlerine güven verecek hem de onların müdahalesini önleyecekti.

Maarif Nezareti’nin kurulmasından sonra, eğitimin çağdaşlaşması çalışmaları üzerinde daha çok durulmuştur. Bu amaçla, 1857’de yüksek öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için Paris’e, Maarif-i Nezareti tarafından iki öğrenci gönderilmiştir. Bu kişilere Fransızca öğretmek ve girecekleri okullara, onları hazırlamak için Paris’te “Mekteb-i Osmanî” adında bir okul açılmıştır. 1857–1861 yılları arasında, ülkenin değişik yerlerinde, rüştiyeler açılmış ve 1859 tarihinde ise “Mülkiye Mektebi” açılmıştır (Koçer, 1991: 65–66). 3 Mart 1861 tarihinde, “Maarif Nezareti’nin Vazifelerine Dair Mevad” yayınlanmıştır (Unat, 1964: 22). Bu bildiriye Nezaretin görev ve yetkilerine ait bilgiler verilmiştir. Böylece eğitim işleri devlet politikası haline getirilmiştir.

E. Kuran (1968: 110), bu politikanın Osmanlılık ve Milliyet olmak üzere iki yönü olduğunu ifade eder. Birincisinde, Islahat Fermanı’nın ilanı ile Tanzimatçılar, değişik unsurları aynı şemsiye altında toplayarak bir Osmanlı milleti yaratabileceklerini düşünüyorlardı. Bu nedenle, sıbyan mektepleri haricinde, bütün askeri ve mülki mektepler karma hale getirildi ve ayrıca eğitim işlerini düzenlemek üzere gayrimüslim üyelerin de yer aldığı bir Meclis-i Muhtelit kurulmuştur. İkincisi ise; Milliyet unsurlarıyla, bütün mekteplerde devletin resmi dili olan ve büyük çoğunluğun konuştuğu Türkçe, öğretim dili olarak kabul

edilmiştir. Okulların öğretmenlerinin, Türkçe'yi iyi bilmeleri gerekiyordu. Ayrıca askeri hariç bütün okullar, Maarif Nezareti'ne bağlı hale getirildi. Mevâd'da, yüksek mekteplerde her türlü ilmin okutulması, rüştiyeleri orta öğretim kurumu sayması ve bütün mekteplerde sınıf geçmenin imtihanla olması gibi hususları daha önce de vardı. Türkçe'nin öğretim dili olarak kabul edilmesi ve mekteplerin devlete bağlanması dışındaki hususlar gerçekçi değildi ve uygulanamadı (Koçer, 1991: 64–65). Çünkü askerlikten muaf olan gayrimüslimlerin askeri mekteplere devam etmeleri, söz konusu olamazdı. Çünkü onlar genelde kendi cemaat mekteplerini tercih ederlerdi.

Maarif Nezareti tarafından kurulması öngörülen Meclis-i Muhtelit ile daha önce kurulmuş olan Meclis-i Maarif'in yeterince faydalı olmadığı görüldüğünden, 1864'te, bunlar kaldırılarak yerine Maarif-i Umumiye Heyeti oluşturuldu. Heyet, Daire-i Mekatib-i Mahsusa ve Daire-i Mekatib-i Umumiye adlı iki şubeden meydana geliyor ve ayrıca iki komisyonda da eğitim işleri derinleştirilecek ve incelemeye tabi tutulacaktı. Birincisi Mekatib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu olup İslama ait kitapları inceleyecek, diğeri ise Mekatib-i Rüşdiye ve İlmiye Komisyonu olup muhtelif cemaatlerden seçilecek ve bütün tebaanın eğitim işlerini müzakere edecekti (Kodaman ve Saydam, 1992: 178–179). Özellikle bu yeni teşkilatlanma, hem öncekilerden daha geniş çaptaydı hem de Osmanlılık fikrinin daha ağır bastığı görülmüyordu. Yeni yapılan bu düzenleme, belli bir zamana kadar sürmüş olup bu arada eğitim meseleleriyle meşgul olan bazı başka cemiyetler de kurulmuştur.

Bu cemiyetlerin başında “Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye” gelmekteydi. İngiltere Kraliyet Kurumu'nu model alan cemiyet, Fuat Paşa'nın himayesinde Münif Paşa tarafından kuruldu. Cemiyet, Mecmua-i Fünun adında bir dergi yayınlamış ve 1862'den 1865'e kadar konferanslar biçiminde üniversite kursları verilmişti. Ahmet Cevdet'in ulemayı da içine alma çabasını terk eden Cemiyet, Diderot ve Voltaire gibi batılı düşünürleri, yayın organı aracılığıyla tanıtıyordu (Shaw ve Kural, 1993: 146). Türk kültür ve eğitim hayatına önemli katkıları olan bu cemiyet bir süreye kadar faaliyetlerini sürdürmüştür. Batılı düşünürlerin fikirlerini yayınlaması ve onları tanıtmaları eğitim sistemi adına da farklı bir etkinlik olmuştur.

Söz konusu kurumlardan ikincisi olan “Tercüme Heyeti”nin (1865), amacı yabancı dilde yazılmış ilmi eserleri, tercüme ettirerek, ülkede eğitim ve bilimin gelişmesine katkıda bulunmaktı (Koçer, 1991: 77). Lale devrindeki tercüme çalışmalarından farklı olarak bu çalışmalar, Batı'daki gelişmeleri aktarmaya dönük olmakla onlardan ayrılıyordu. Bu kurumun da çok verimli olmadığı anlaşılmaktadır. Maarif Nazırlığı'nın kuruluşu ile sonrasında bu teşkilat içinde yapılan çalışmalar bize hükümetin artık eğitim işlerine daha çok önem

verdiğini, medreselere karşı geliştirdiği imtiyazlara dönük politikayı terk ettiğini göstermektedir.

### **III. EĞİTİMDE YASAL DÜZENLEME VE MAARİF-İ UMUMİYE NİZAMNAMESİ**

Tanzimat döneminde ve özellikle 1869'dan sonra, eğitim alanında yapılan reformların pek çoğunda, Fransa model alınmıştı. 1860'larda iktidara tamamen hâkim olan Ali ve Fuat Paşaların daveti üzerine Fransız Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy, eğitim konusunda fikir vermek için İstanbul'a gelmiştir. Onun değişik mezhepleri aynı çatı altında barındıran ortaokullar, laik bir üniversite, yeni mesleki teknik okullar ve herkesin yararlanabileceği kitaplıklar kurulması konusundaki raporu, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin temelini oluşturmuştur (Shaw ve Kural, 1993: 143). Dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın başkanlığını yaptığı komisyonun uzun süren çalışması sonucunda 1 Eylül 1869'da "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" yayımlanmıştır (Sakaoğlu, 1991: 93). Söz konusu nizamname ile Osmanlı eğitim sistemini uzun yıllar yönlendirecek bir yapı oluşmaya başlamıştır.

Nizamnameye göre eğitim örgütü şöyle planlanmıştı (Bilim, 1998: 137):

Maarif Nezareti

1. Meclis-i Kebir-i Maarif

a) İlmiye Dairesi

b) İdare Dairesi

2. Vilayet Maarif Meclisleri

3. Muhasebe ve Maarif Sandıkları

İlmiye ve İdare adıyla iki daireden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif nazır başkanlığında yılda iki defa toplanacak ve eğitimle ilgili yeni kararlar alma yetkisine sahip olacaktı. İlmiye Dairesi'nin üyeleri en az bir yabancı dil konuşabilen ve Türkçe'yi iyi bilen kişiler arasından seçilecekti. Bu dairenin görevi okullar için gerekli kitapları yazmak, tercüme etmek, Avrupa okullarıyla temasa geçmek ve Türk dilinin gelişmesini sağlamaktı. Eşit sayıda Müslüman ve gayrimüslim üyelerden oluşan İdare dairesi ise, okul, kütüphane, müze ve matbaaların işleriyle ilgilenecek, ihtiyaca göre yeni yönetmelik ve talimatnameler hazırlayacaktı. Her vilayette maarif müdürlerinin başkanlığında iki muavin, dört müfettiş, bir muhasip, bir sandık

emini, Müslim ve gayrimüslim üyelerden oluşan bir heyet bulunacaktı. Vilayet Maarif Meclisleri ise, Maarif Nezareti'nin vilayetlerdeki birer şubesi durumundaydılar. İstanbul ve vilayetlerde kurulan maarif sandıkları eğitimin mali durumuyla ilgilenecekti (Kodaman ve Saydam, 1992: 479–480). Eğitimin bu şekilde bir örgütlü yapıya gitmesi eğitimde gelişmeyi daha seri bir hale getirmek isteğinden doğmuştur. Ayrıca Maarif Nezareti içindeki daire ve komisyonlarda medrese kökenlilere yer verilmeyişi bir anlamda eğitimin dini makamların etkisinden çıkmasını ve dünyevileştirilmesini simgelemektedir.

Maarif teşkilatında önemli değişiklikler yapan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretim sistemini de baştan aşağı düzenliyordu. Nizamnameye göre, okullar önce “umumi” ve “hususî” olarak ikiye ayrılıyordu. Umumi okulların nezaret ve yönetimi devlete aitti. Hususî okulların nezareti devlete ait olmakla beraber, kurulması ve yönetimli şahıslar ya da cemaatlara bırakılmıştı (Antel, 1940: 454). Hem umumi hem de hususî olarak ikiye ayrılan bu okulların tamamen ya da kısmen de olsa devlete bağlanması, oluşacak tehlikeleri engellemek adına önemlidir.

Genel okullarda öğretim üç bölüm olarak ele alınmıştır. İlk derece sıbyan mektepleri ve rüştiyelerden oluşuyor ve toplam sekiz yıllık bir öğrenim dönemini kapsıyordu. İkinci derecede, idadi ve sultaniler yer alıyordu. Üçüncü derece, Mekatib-i Âliye denen yüksekokullardı. Bu okulların başında Darulmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) ve Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu), Darülfünun ve çeşitli askeri, teknik okullar yer alıyordu. Özel okullar ise Müslüman, gayrimüslim ve yabancıların açacakları özel okullardı (Ortaylı, 2000: 188). Bu okullar umumi biçimde açılan okullardır.

Bu nizamnameye göre, kızlar için 6–10, erkekler için 7–11 yaşları arasında sıbyan mekteplerine devam zorunluydu. Her köy ve mahallede bir sıbyan, 500 evli kasabalarda rüştiye, 1000 evli kasabalarda idadi, vilayet merkezlerinde sultaniler, İstanbul'da kız ve erkek öğretmen okulları ve bir üniversite, uygun yerlerde kız rüştiyeleri açılması planlanmıştı (Tekeli ve İlkin, 1999: 188). Bunlardan sıbyan ve rüştiye okulları müslüman, gayr-i müslim ve kızlar için ayrı, diğerleri ise karma olacaktı. Öğretmenlerin genel kültür düzeylerini artırmak için önlemler alındı (Shaw ve Kural, 1983: 67–68). Nizamnamenin eğitime gösterdiği mali kaynak; devlet bütçesinden ayrılan ödenek, her türlü bağışlar, tahsis edilen vakıf gelirleri ve öğrencilerden alınan paralardı. Eğitimin bütün mali işlerinin ise, Maarif Sandıkları'na bırakılmıştı (Bilim, 1998: 139). Eğitime ayrılan gelir sadece devlet bütçesinden değil başka kaynaklardan da gelmektedir. Bu durum devletten ayrılan paranın tek başına

eğitim işleri için yeterli olmadığının bir göstergesidir. Ayrıca ğretim üyelerinin de bir modernleşme sürecine girdiği görülmektedir.

Bu Nizamnamede çeşitli tipteki okulların farklılıkları belirtiliyor ve özellikle ortaöğretime önem veriliyordu. Bu eğitim programının iki önemli hedefi olduğu vurgulanabilir. Birincisi; imparatorluğun değişik din ve ulusa mensup gruplarını, Osmanlılık ideali etrafında toplamaktı. İkincisi ise; dinsel eğitim kurumlarının dışında ve onlardan tamamen bağımsız yeni eğitim sistemi kurmaktı. Eğitimde modernleşme çalışması, tam anlamıyla Osmanlı yaratma kadar tarihsel, Osmanlı değerlerini geliştirme açısından da gerekli sayılıyordu.

Bu nizamname, kendi zamanına kadar olanların en gelişmişi sayılabilmesine karşın, birtakım eksiklikleri de kendi içinde barındırıyordu. Örneğin, ilköğretimin bina, araç, gereç masrafları ile ğretmen maaşlarının halkın üstünlüğüne bırakılması, müslüman ve gayrimüslim okulların ayrı olmasının istenmesi, Osmanlılık politikasıyla elişmekteydi. Bu nizamnamede bütün bir eğitim sistemi betimlenmiş olmasına karşın sanat okullarına yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir. Ayrıca ulemanın başını çektiği muhafazakâr grubun tepkisini çekmemek amacıyla imparatorlukta medreseler ile ağdaş eğitim kurumlarının yan yana olması, eğitimde Tanzimat öncesinde başlayan ikiliğin daha da netleşmesini sağlamıştı. Söz edilen eksikleri yanında, nizamnamenin bazı kısımları da uygulanamadı. Örneğin, her 1000 evli kasabada bir idadi, her vilayette bir sultani açılması planlandığı halde bütün ülkede ancak 8 idadi ve 1 sultani aılabildi (Bilim, 1998: 139–141). Darülfünunun ise zaman zaman kurulup kapanan bir kurumdu, gerçek bir niversite benzeri öğrenime geçmesi için belirli bir zamanın geçmesi gerekmiştir.

Tanzimat devrinde yapılan eğitimle ilgili reformlarda teoriyle pratik aynı olmamıştır. Yapılan girişimlerde Batılı devletlerin siyasetleri ve yenileşme istekleri etkili unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bilim, 1998: 287). Bütün olumsuz yanlarına karşın bu Nizamname'nin Türk Eğitim Tarihi içinde çok önemli bir yeri vardır. Son otuz yılda yapılan çalışmaları bir sisteme bağlayan bu nizamname, eğitimi her türlü etkinin dışında bir kamu kuruluşu haline getirerek, merkez ve taşra örgütlerinin kurulmasını, öğrenimin ilk, orta ve yüksek olarak basamaklandırılması, eğitim-ğretim sisteminin çağdaşlaşmasını sağlayarak, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemindeki eğitimle ilgili çalışmalara temel teşkil etmiştir.

# SİVİL VE ASKERİ OKULLAR

## I.SİBYAN MEKTEPLERİ: İLKOKULLAR

Sıbyan mekteplerinin Tanzimat'a kadar olan gelişimi hakkındaki genel bir bilgi verildikten sonra, 1839–1876 yılları arasında sıbyan mekteplerine yönelik çalışmalar ele alınacaktır.

Sıbyan mekteplerini, çağdaş eğitim kurumları haline getirmek için girişilen çabalar, Tanzimat hareketini izler. Tanzimat döneminde, sıbyan mekteplerinin ıslahıyla ilgili olarak yapılan üç önemli çalışma vardır. Bunlardan birincisi 1847 tarihli talimatname, ikincisi 1863'te yayınlanan İrade-i Seniyye, diğeri ise 1869 tarihli Maarif Nizamnamesi'dir. 8 Nisan 1847 tarihinde sıbyan mekteplerinin ıslahıyla ilgili olarak yayınlanan talimatnamede; ilköğretim zorunluluğu okula devam mecburiyeti, mektep hocalarının uygulayacakları yöntemler, yazı ve okumanın öğretilmesi, nasıl plan yapılacağı, hangi derslerin verileceği gibi hususlar yer almaktaydı. Buna göre sıbyan okullarında Elifba, Kur'an, İlm-i hal, Ahlak Risalesi ve Türkçe okuma ve yazma dersleri okutulacaktı. Ayrıca talimatnamede öğrenim süresinin dört yıl olacağı, derslerin sınıf usulüne göre yapılacağı, sınıf geçmenin imtihanla olacağı belirtildiği gibi öğretmenler ve yardımcılar hakkında bilgiler verilmiştir (Sakaoğlu, 1991: 76). Ancak, talimatnamede belirtilen hususların pek çoğu hayata geçirilememiştir. Bunların nedenleri arasında öğretmen ve ödenek yokluğu gibi sebepler gösterilebilir.

1863'te ilköğretim sahasında yapılacak düzenlemeyle ilgili olarak bir İrade-i Seniyye yayımlandı. Bu defaki girişim daha gerçekçi olmuştur. İmparatorluğun her iki tarafındaki okullarda uygulanmasında güçlükler doğabileceği göz önüne alınarak, başta İstanbul'un birçok semtinde olmak üzere Balkanlar'ın değişik bölgelerinde, örnek okullar açılarak çalışmaya başladı. Kısa bir sürede, bu uygulamalardan olumlu sonuçlar alınmıştır. Fakat Maarif Nezareti'nin bütün çabalarına rağmen, bir önceki talimatnamede olduğu gibi, öğretmen ve ödenek sıkıntısı yaşanıyordu. O sıralarda, sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirecek bir kurum henüz yoktu. Ayrıca, okulların yapım, onarım, öğretmen maaşları ve diğer masrafları için paraya gereksinim vardı. Hazine ise, eğitime yeteri kadar ödenek ayıracak durumda değildi. Bunun için öğrenci velilerinden ayda belli bir miktar almak, sahipsiz arsaları okullara bağışlamak gibi uygulanmalara başvurulmuştur (Bilim, 1998: 145–150). Fakat tüm bu zorluklara rağmen, ülkenin birçok yerinde yeni okullar açılmış ve buralara önemli sayıda öğrenci devam etmiştir.

İlköğretimde en esaslı düzenlemeler, 1869 Maarif Nizamnamesi'nin yayınlanmasından sonra yapılmıştır. Bu nizamnamede süresi dört yıl olan eğitim için kızların 6–10, erkeklerin 7–11 yaşları arasında devamları zorunlu tutulmuştur. Bir yerde iki okul varsa biri kızlara diğeri erkeklere ayrılmıştır. Buna göre okullarda Kur'an, Elifba, Tecvid, Âhlak, İlm-i hal gibi dini bilgilerin yanında basit hesap, Osmanlı Tarihi ve coğrafyası ile ilgili yararlı bilgileri içeren dersler okutulacaktı (Akyüz, 1999: 181–182). Böylece nizamnamenin sıbyan okullarına getirdiği en önemli yenilik, program konusunda olmuştur. Dini derslerin yanında ayrıca diğer bilimlerden de dersler görülmüştür.

Nizamnamenin yayınlanmasıyla birlikte, sıbyan okullarında belirtilen şekilde reformların yapılabilmesi için 4 Mayıs 1870'de, bu konuyla ilgili bir komisyon kuruldu. Burada önemli olan konu, komisyon üyelerinden Selim Sabit Efendi'nin hazırlayıp sonradan Maarif Nezareti tarafından kabul edilen "Rehnûmay-ı Muallimin" adlı pedagojik eserdir. Öğrencilerin derse katılımının en iyi metod olduğunu ve derslerin öğrencilere açık ve sade bir dille anlatılmasını savunan bu eserde, öğretmenin Türkçe'yi iyi okuyup yazması, güzel konuşması; öğrencilere ilgiyle yaklaşmaları ve onlara rehberlik etmesinin öneminden bahsetmiştir (Koçer, 1991: 97–102). Selim Sabit'in risalesinde belirtilenleri hayata geçirmek için "Ulûm-ı Terbiye Etfali" yayımlandı. Burada sıbyan okullarının binalarının bakımından, sınıf öğretmenliği metoduyla ders yapılmasına kadar birçok hususun gerçekleştirilmesi isteniyordu (Bilim, 1984: 153). Bütün bu yeniliklerin uygulanabilmesinde, sıbyan okullarına aktarılması gereken bazı gelirlerin sağlanması için yine bir genelge yayınlanmak zorunda olmuştur.

Yeni metodların uygulanmasına ilk olarak, İstanbul'da başlanmıştır. 1872'de Nur-u Osmaniye'de bir "Numune Mektebi" açıldı. Bunun yanı sıra halkın "eğitim seferberliğine" katılmasını sağlamak üzere -1875 tarihli talimatname ile- bir kurumsal düzenleme getirilmiş ve Tedris Meclisleri kurulmuştur. Oluşturulan yeni kurullar aracılığıyla bir belde okulların kurulması, öğretmen sağlanması, öğrencilerin devam mecburiyetine dikkat edilmesi, eğitimin öngörülen çerçeve içinde yapılması ve en önemlisi masraflarının karşılanması bu kurullara bağlanmıştı. Bu kurulların işleyiş yöntemi de saptanmıştır (Alkan, 1996: 135). Bu talimatnamenin uygulanması, II. Abdülhamit döneminde olmuştur (Koçer, 1991: 127–128). Fakat bütün bunlar kısa sürede yapılacak yenilikler ve oluşumlar değildi ve her şeyden önce iyi bir mali kaynağa ihtiyaç vardı ve ayrıntılı bir planlamanın olması gerekiyordu.

## II. ORTAÖĞRETİM KURUMLARI

Tanzimat döneminde eğitimle ilgili yeniliklere gidilmesinin nedenleri arasında temel olarak üç etken göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, tarihi gelişim süreci içerisinde ülkede yeniliklerin gerekli bir ihtiyaç olarak görülmesi ve devletin de bu ihtiyacı gideren kurum olarak ele alınması. İkincisi, Osmanlı yönetimi ve Türklere karşı düşmanca davranan Avrupa kamuoyunun kazanılmak istenmesidir. Son olarak da Avrupa devletlerinin baskısı gösterilebilir (Arıbaş ve Koçer, 2008: 117). Bu etmenler ışığında Tanzimat döneminde orta öğretimin üç tür okul halinde şekillendirildiği görülmüştür. Bunlar; Rüştiye, İdadî ve Sultanî'dir.

### A. RÜŞTİYELER, İDADİLER VE SULTANİLER

#### 1. Rüştiyeler

Sıbyan mekteplerinde yer alanların öğrenim düzeyini yükseltmek için bazı yenileşme çalışmalarına gidilmiştir. Ama bu durum medreselilerin tepkileriyle karşılaşmıştır. Bu nedenle sıbyan mektepleri ile askeri okullar arasında yer alan rüştiyelerin kurulması daha uygun görülmüştür (Akyüz, 2001: 137). Böylesi bir çözüm, eğitimle ilgili herhangi bir sorunu yine yeni bir eğitim unsuruyla dengelemeye çalışması açısından önemlidir.

Mahmut'un son dönemlerinde açılan ilk rüştiye olarak tanıtılan Mekteb-i Maarif-i Adlîye ve 1839 yılında açılan Ulûm-u Edebiye birer rüştiyeden ziyade rüştiye seviyesinde meslek okullarıydı. Bu okullar Tanzimat döneminde geliştirilen Osmanlı modern ve seküler eğitim sisteminin temelini teşkil etmişlerdir (Sarıkaya, 1997: 55). Rüştiyelerin gelişiminde, 1847'de Mekâtib-i Umumiye Nazırlığı'na atanan Kemal Efendi'nin etkisi büyüktür. Kemal Efendi, Numune Mülkiye Rüştiyeleri açarak, düzenli ve programlı öğretim yapmayı amaçladı. Davutpaşa Rüştiyesi açılan ilk numune mektebi olmuştur. Sıbyan mezunlarının iki yıllık rüştiye eğitiminden sonra, açılacak Dârülfünun'a girebilmeleri kararlaştırıldı. 1852'de, numune rüştiyelerinin sayısı onikiye çıkmıştır. Ayrıca, bu sırada, rüştiyelerin biraz üzerinde "Darülmaarif" adıyla yeni bir ortaöğretim kurumu açılmıştır (Sakaoğlu, 1991: 84-85). Burada alınan olumlu sonuçlar, daha küçük yerleşim yerlerinde de benzeri okulların açılacağı düşüncesini doğurmuştur. Bir anlamda diğer eğitim kurumlarına örnek olmuştur.

Özellikle 1848'de açılan Dârümuallimîn ilk mezunlarını vermeye başlayınca da vilayetlerde, rüştiyelerin açılması yoluna gidilmiştir. 1853 yılında, büyük merkezlerde 25



rüştiye açmak için gerekli ödenek sağlanmış ve 1859 yılına gelindiğinde, Rumeli ve Anadolu'da açılan rüştiyelerin sayısı toplam 48'e ulaşmıştır (Alkan, 1996: 130). Böylece bu yeni eğitim kurumlarının taşrada da yaygınlaştırılmaya başladığı görülmüştür.

İlk kız rüştiyesi, 1859 yılında, Sultanahmet'teki 26 derslikli sibyan mektebinde açılmıştır. 1870'de "Dârulmuallimat" açılarak, kız rüştiyeleri için bayan öğretmenler yetiştirmeye başlayınca, bu okullar da başlıca büyük şehir ve kasabalarda yayılmaya başlamışlardır (Unat, 1964: 43-44). Kadınların eğitime dâhil edilmesi, Tanzimatçıların en büyük başarılarından biri sayılabilir. Avrupa'da olduğu gibi, 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı'da da kadınlar erkekler gibi okullara gitmeye başlamış, bu durum kadınların yalnızca okuyup yazmasına yardımcı olmakla kalmamış aynı zamanda yeni meslekler öğrenmelerinin de kapılarını açmıştır diyebiliriz.

Rüştiyelerin süresi ilk önce dört yılı kapsarken, Dârulmaarif açıldıktan sonra altı yıla çıkarılmıştır. Fakat 1863'te ise beş yıla düşürülmüştür. Okutulan derslerin içeriği ise, 1846 talimatnamesine göre, Kur'an, Akaid, Arapça, Hesap ve Yazıdan ibarettir. 1848'de, rüştiyelerin ders programlarını yeniden düzenlenerek, bu derslerde Farsça, Coğrafya ve Hendeseyi (geometri) de ilave edilmiştir (Kodaman ve Saydam, 1992: 485).

1869 Nizamnamesi, eğitimin her dalında olduğu gibi, rüştiyeler için de bazı yenilikler getirdi. Bu nizamnamenin Rüştiye ile ilgili birkaç önemli hükmünden bahsetmek yerinde olacaktır. Bu hükümlerden birinde beşyüz haneden fazla olan her kasabada, birer rüştiye kurulmasından bahsediliyordu. Ancak Müslüman ve gayrimüslimler için ayrı ayrı mektepler açılması söz konusu olmuştu. Rüştiyelerde öğrenim süresi ilk baştaki gibi dört yıl olacaktı. Bu okulların her türlü masrafları vilayet maarif sandıklarından karşılanacak ve bu okulu bitirenler imtihanla idadiye kabul edilecekti (Kodaman, 1998: 93-94). Ayrıca bu nizamnamenin diğer bir maddesinde, rüştiyelerin ders programı belirlenmişti. Din İlimlerine Giriş, Lisan-ı Osmanî Kavaidi, İmlâ ve İnşa, Tertib-i Cedîd, Kavaid-i Arabiye ve Farsiye, Tersim-i Hudut, İlm-i Hesap Defter Tutmak Usulü, Mebadî-i Hendese, Tarih-i Umumî ve Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Jimnastik (Kodaman, 1998: 93-94). Rüştiyenin bulunduğu bölgede kullanılan ikinci dil, ticaret merkezlerinde isteyen talebeye dördüncü sınıfta Fransızca dersi verilmesi şeklindeydi.

Rüştiye tipi okullardan bahsederken, eğitim sistemi içinde önemli bir yeri olan askeri rüştiyeler hakkında kısa bir bilgi vermek gerekmektedir. Bilindiği üzere, askeri olanların dışındakilere mülkiye rüştiyeleri de denmektedir. Fakat bu tür okulları bitirenlerin çoğu, kaleme memur olarak giriyorlardı. Aslında ordunun iyi yetişmiş ve aydın subaylara ihtiyacı gittikçe artıyordu. İşte bu ihtiyacı karşılamak ve askeri yüksek okullara bir öğrenci kaynağı

sağlamak için 1875'ten itibaren, İstanbul'da ve başlıca il merkezlerinde “Askerî Rüştiyeler” açılmaya başlamıştır (Akyüz, 1999: 143). II. Mahmut devrinin sonlarına kadar subay ihtiyacını karşılamak için Batılı tarzda birçok modern okul açılmıştır (Sarıkaya, 1997: 549). Bu okullar, Osmanlı eğitim tarihinde sekülerleşme ve batılılaşmanın önemli adımları olarak ele alınmalıdır. Çünkü bu kurumlar sadece ordunun modernleşmesinde değil, sivil idarenin de modernleşmesinde önemli yer almıştır.

Nizamnamenin yayınlanmasından sonra rüştiyelerin sayısı hızla artmıştır. 1876 yılına gelindiğinde, İmparatorluk çapında 423 rüştiyede toplam yirmi bine yakın talebe ders görmüştür. Bu sayıya gayrimüslim mektepleri dâhil değildir (Kodaman ve Saydam, 1992: 485). Buna karşın, okul ve öğrenci sayısını yeterli bulmak mümkün değildir. Ancak görece kısa süreli de olsa belli bir geçmişe sahip olan bu rüştiyelerin gelişmesini de önemsemek gerekmektedir.

## 2. İdadiler

Hazırlamak, geliştirmek anlamına gelen Arapça “İdadi” kökünden türemiş olan idadi kelimesi, hazırlama yeri demektir (Öztürk, 2000: 464). Bu terim önceleri, Harb Okulu ve Askeri Tıbbiye'ye girmek isteyen gençlerin eksik bilgilerini tamamlamak amacıyla açılan hazırlık sınıfları için kullanılmış ve 1845'te bunlar, ordu merkezleri ile Bosna'da açılmıştır (Unat, 1964: 45). Fakat bu idadîler, askeri rüştiyeler açılıncaya kadar –idadi olmalarına rağmen- rüştiye seviyesinde eğitim vermişlerdir.

Sivil alanda ise idadi adı önceleri, rüştiyeler ile 1850'de açılan Dârülmaarif altındaki bazı özel sınıf ve sıbyan okullarına verilmiştir. Buna karşın idadî teriminin bir ortaöğretim kurumunun adı olarak tutunması, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kesinleşmiştir (Akyüz, 1999: 145). Bu nizamnamede, sivil yüksek okullara yetiştirmek üzere rüştiyelerin üzerinde ve sultanîlerin altında idadî adıyla mekteplerin açılması öngörülmekteydi. İdadîlerin açılması, Tanzimat devri eğitiminin temel unsuru olan Osmanlılık ilkesinin hayata geçirilmesi için de gerekliydi. Bu ilkedden de anlaşıldığı üzere, farklı ırk ve dinlerden gelen gençler bir arada eğitim görecekti, aynı duyguları paylaşan vatandaşlar olarak Osmanlı milletinin temelini oluşturacaktı.

Nizamnameye göre, idadîler, nüfusu bin haneyi geçen yerleşim birimlerinde açılacaktı. Bunların inşaatı, personel ve diğer giderleri, Maarif İdaresi sandığından karşılanacaktı. Her idadînin yardımcılıyla birlikte altışar öğretmeni olacaktı. Öğretim süresi üç yıl olan

idadîlere, rüştiyelerden mezun olmuş Müslüman ve Gayrimüslim çocukları alınacak ve bunlar karma eğitim görecektir. Öğrenimini tamamlayan öğrenciler, imtihanında başarılı oldukları takdirde mezun olacak, başarısız olanlar ise, bir yıl süreyle daha okulda kalacaklardı (Bilim, 1984: 63–64). Nizamnamede açılması öngörülen idadîler, maddi imkânsızlıklar ve öğretmen yokluğu yüzünden, 1873 yılına kadar bir türlü açılmamıştı. Bu tarihte Maarif Nezareti'nce Bakanlıkça gönderilen bir tezkerede idadîlerin açılmasına duyulan şiddetli ihtiyaç ifade edildikten sonra, İstanbul'da Dârülmaarif binasının örnek idadî olarak açılması, öğretim kadrosunun genişletilmesi gibi hususlar arz edildi. Bakanlığın bu teklifleri kabul etmesi üzerine ilk mülkî idadî Dârülmaarif binasında açıldı. 1875 yılında Mora Yenişehir'de bir idadî, aynı yıl Dârümuallimîn içinde de bir idadî şubesi teşkil edildi (Kodaman, 1998: 115). Eksikliklerin giderilmesi neticesinde idadîler açılabilmişti. Ancak idadîlerin sayısı yetersiz kalmıştır. Bu yetersizliğin nedeni maddi imkânsızlıklar olmuştur.

İlk idadîlerde okutulan başlıca dersler şunlardı (Öztürk, 2000: 465): Kavâid-i Osmaniye, Arabî, Farişî, Kıraat ve Kitabet-i Türkî, Tarih-i Umumî-i Osmanî, Mükemmel Hesap, Cebir, Coğrafya, Jimnastik, Mükemmel Hendese, Trigonometri, Resim, Fransızca, Almanca, İngilizce. Tanzimat döneminde İstanbul'da yedi, taşrada bir tane idadî açıldı. İdadîlerin esas gelişmesi II. Abdülhamid devrinde olacaktır (Bilim, 1984: 66). Rüştiyelerde verilen derslere benzer derslerin yer almasına rağmen onlardan farklı olarak özellikle yabancı dil derslerinin fazlalığı görülmektedir. Bu durumun bir nedeni de karma eğitimin veriliyor olması gösterilebilir.

### **3. Sultaniler**

Bu terim, Galatasaray'da gerçek anlamıyla kurulan ilk liseye verilen "Mekteb-i Sultanî" adı ile ortaya çıkmıştır. 1856'da yayımlanan Islahat Fermanı uyarınca, Avrupa'ya öğrenci gönderildiği gibi, devlete hariciyeciler ve yabancı dil bilen subay yetiştirmek üzere Paris'te 1857'de, Mekteb-i Osmanî açılmıştı. Ancak bu okul istenen sonucu vermediği için 1864'te kapatılmıştır. Daha sonra öğrenci gönderilmesinden de vazgeçilmiştir. Onun yerine, daha az masrafla daha çok öğrenci yetiştirmek üzere batılı anlamda bir öğretim basamağının kurulması gerektiği anlaşılmaya başlamıştı (Şişman, 1996: 323). Mektebin kuruluşunda, devletin başında yer alan etkili konumdaki devlet adamlarının eğitim reformları konusunda Fransa'yı örnek almalarının da etkileri olmuştur.

Galatasaray Sultanîsi, rüştiye ile yüksek öğretim arasında ve Osmanlılık siyaseti doğrultusunda, dinler arası bir kurum olarak 1 Eylül 1868 tarihinde eğitime başladı. Okulun öğretim süresi beş yıldır, fakat bilgi seviyesi çok düşük olan öğrencileri yetiştirmek amacıyla üç yıllık hazırlık sınıfı da olmak üzere sekiz yıl öğrenim görülmektedir. Öğrenim dili Fransızca olarak kabul edilen mektepte Türkçe, Fransız Dili ve Edebiyatı, Latince, Grekçe, Ahlâk, Osmanlı Tarihi ve Coğrafyası, Genel Tarih ve Coğrafya, Matematik, Kimya, Hitâbet ve Edebiyat, Hat ve Resim, Muhasebe, Defter Tutma gibi dersler okutulacaktı (Kodaman ve Saydam, 1992: 486). Bu okulda Müslüman ve Hristiyan öğrenciler birlikte öğrenim görmüşlerdir (Ültanır, 2000: 196). Galatasaray Sultanisi, Batı dilinde orta derecede modern bir eğitimi sağlama konusunda Müslüman bir hükümet tarafından yapılmış önemli çalışmalarından biri olarak karşımıza çıkmıştır.

Okulun modeli, Fransız liselerine benzemektedir. Ayrıca okulun ilk müdürü ile idarecilerin ve öğretmenlerin çoğunluğu Fransız idi. Okulda Türk, Ermeni, İngiliz, Rum, İtalyan öğretmenler de görev yapmaktaydı. Paralı olmasına karşın devlet 150 öğrenciye burs sağlamıştı (75 Müslüman, 75 Gayrimüslim). 1868–1871 döneminde Müslüman öğrenci sayısı daha az olmuştur (Şişman, 1996: 324). Ayrıca başta mektebin programında, öğrenci sayısının yarısının Müslüman, yarısının da gayrimüslim olması öngörüldüğü halde, sonradan bu durumdan vazgeçilmiştir.

Mekteb-i Sultanî açıldıktan sonra değişik çevrelerin tepkilerine maruz kalmıştır. Türkiye’de, Fransız nüfusunu artıracığı endişesiyle Fransız etkisiyle kurulan bu okula Rus elçisinin karşı çıkması, Ortodoks Patrikhanesi ile Rumların bu okula yönelik çekingenliğini arttırmıştır. Museviler de Hristiyan müdürün yönetimindeki bir okula, çocuklarını göndermekte tereddüt ettiler. Katoliklerin tutumu ise daha sert olmuştur. Papa, çeşitli milletlere mensup öğrencilerin bir arada bulunmasının Katolik öğrencilerin ahlakını bozacağı gerekçesiyle Mekteb-i Sultanî’ye Katolik öğrencilerin girmesini yasakladı. Ancak, Fransa’nın girişiminden sonra Papalık bu yasağı kaldırdı (Berkes, 1978: 239). Dış ülkelerden ve gayrimüslim çevrelerden gelen bu tepkilere ve çekincelere karşılık Osmanlı ulemasından, Müslüman çocuklarının okula verilmesi konusunda ciddi bir karşı çıkışın olmaması önemlidir.

Osmanlı devlet adamlarının mektebi ziyaret ettiğini ve dönem sonunda ödül törenlerine katıldıkları görülmüştür. Osmanlı hükümetinin bu ilgisi sayesinde, okulun mevcudu hızla artmıştır. Öğrenci sayısı 14 Ekim 1868’de 430 iken, 2 Mart 1870’te 640’a ulaşmıştır (Şişman, 1996: 325). Bu durum bir bakıma, hükümetin bu kuruma verdiği önemin büyüklüğünü de göstermektedir.

Galatasaray Mekteb-i Sultanîsi ile değişik inanç ve düşüncedeki çocukları kaynaştırarak büyük bir Osmanlı birliği oluşturulmak isteniyordu. Fakat bu ideal gerçekleşmedi. Aynı zamanda Osmanlılık yaratılmaya çalışılırken, birçok Bulgar, Yahudi ve Arap milliyetçisinin de yetiştiği görülmüştür (Bilim, 1984: 56–58). Buna karşın, modern Türkiye'nin oluşmasında Galatasaray Lisesi'nin etkisi çok büyük olmuştur. Batılı idare anlayışını yürütecek, yetenekli ve batılı anlamda eğitim görmüş idareci, diplomat ve diğer devlet adamlarına olan ihtiyaç arttıkça, Galatasaray mezunları Osmanlı Devleti'nin ve ondan sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin siyaset ve idaresinde hâkim bir rol oynamışlardır.

Sultanî düzeyinde bir okul olan “Dârüşşafaka” da İstanbul'da 1873 yılında öğretime başladı. Bu okulun kurulmasında Cemiyet-i Tedrîsiyye-î İslâmiyye'nin çok önemli katkısı vardır. Dönemin ünlü devlet adamları ve aydınlarının kurucularından olduğu bu derneğin amacı okuma imkânı olmayan Müslüman çocuklarına, yetişkinlere, din kurallarını ve herkesin bilmesi gerekli bilgileri öğretmektir. Derneğin ilk açtığı okul Bayezit'te, Simkeşhane içindeki Valide Mektebi'dir. Buraya, Kapalıçarşı esnafının çırakları, boş vakitlerinde devam ederek okuma-yazma öğrenmekteydiler. Üç sınıftan oluşan bu halk mektebinde okuyan öğrencilere, ders kitapları ve araç-gereçleri ücretsiz verilmekteydi (Sakaoğlu, 1991: 89–90). Talebin artması üzerine Aksaray'da ikinci bir mektep açıldı (Bilim, 1984: 60). Bu okulda okuma-yazma dışında gündelik bilgilerin öğretilmesi, okullarda sadece teorik bilgiler öğrenilmediğini ortaya koyan örneklerdendir.

Mektebe umulandan fazla rağbet olması üzerine, cemiyet daha büyük mektep açmak için harekete geçmiştir. O sıralarda, kız ve erkek yetimlere özgü bir yurt okulunun kurulması teklifi benimsenmesi üzerine (1868–1873) yılları arasında Dârüşşafaka adlı bir mektep inşa edildi (Koçer, 1991: 116–117). Dârüşşafaka, zengin çocuklarının devam ettiği Osmanlılık idealini gerçekleştirmeyi ilke edinen Galatasaray Sultanîsine karşılık fakir ve kimsesiz çocuklara İslâmî değerlerle parasız eğitim veren bir kurum olmuştur.

Sekiz sınıf üzerinden öğretim yapan bu mektebin programı fen ağırlıklı olup, öğretim Türkçe olarak yapılmış ve yıllarca Türk asker öğretmenler, para almadan görev yapmışlardır (Akyüz, 1999: 146). Dârüşşafaka'nın öyküsünün bir başka yanı telgrafçılığın gelişmesinde oynadığı roldür. 1880'lerde, telgrafçıların yetiştirilmesinde Galatasaray ve Dârüşşafaka'nın kullanılması düşünülmüştür. Galatasaray'daki elit kökenli öğrenciler telgraf memuru olmayınca Dârüşşafaka bu işe ayrılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999: 66). Dârüşşafaka'ya elektrik dersi konulmuş ve bu mektep bu yıldan itibaren telgraf-fen öğretimi vermiştir daha sonra da Maarif Nezareti'ne bağlanmıştır.

### III. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI

#### A) DÂRÜLFÜNUN, SİVİL YÜKSEK OKULLAR VE ASKERİ OKULLAR

##### 1. Dârülfünun

Türkiye’de yeni yüksek öğretim müessesesi kurma teşebbüsleri XIX. yüzyılın ortalarına doğru başlamıştır. 1846 yılında, faaliyetlerine başlayan Meclis-i Maarif-i Umumiye’de, “Dârülfünun”un kurulması yönünde kararlar alınmıştır. Buna göre; Osmanlı tebaasından kim olursa olsun bütün ilimleri öğrenmek, iyi insan olmak ve devlete hizmet etmek isteyenlerin eğitim görecekları bir Dârülfünun, İstanbul’un uygun semtlerinin birinde açılacaktı. Ayrıca Dârülfünun’un bütün masraflarının devlet tarafından karşılanacağı, talebelerin gece-gündüz barmabilecekleri ve çalışacakları bir yer olarak düşünülmüştür (Unat, 1964: 49).

Dârülfünun’un kitap ihtiyacı ise, Encümen-i Dâniş’e havale edilmişti, öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla da iki öğrenci eğitim yapmak üzere Paris’e gönderilmiştir (İhsanoğlu, 1993: 522). Böylece en önemli eğitim ihtiyacı da bu şekilde giderilmiş oluyordu. Ayrıca yurt dışına öğrenci gönderilmesiyle farklı eğitim teknikleri hakkında da bilgi edinilmiş oluyordu.

1869 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde Dârülfünun’la ilgili birçok önemli hüküm yer almaktaydı. Buna göre yeni adıyla Dârülfünun-ı Osmanî, Hikmet ve Edebiyat, İlm-i Hukuk, Ulûm-ı Tabiiye ve Riyaziyat şubelerinden oluşacaktı. Her şubenin öğretim süresi üç yıl, müderris olacaklar için dört yıl olacaktı. 16 yaşını doldurmuş olanlar, bir sınavla okula kabul edileceklerdi (İhsanoğlu, 1993: 522). Yaş sınırı dışında derslerin halka açık bir şekilde verildiği görülmektedir.

Lise tahsilini tamamlamış olan kızların üniversite tahsilinden uzak olmamaları için Darülfünun içinde öncelikli olarak kadınlara özgü olmak üzere serbest dersler adı altında genel dersler açılmıştır. Ancak bir dönem kız ve erkek öğrencilerin ayrı eğitim binasında eğitim görmeleri uygun görülmüş olmasına rağmen sonunda kız ve erkekler birlikte derslere devam etmişlerdir (Ayni, 1995: 71–72). Böylece karma bir eğitim sisteminin uygulandığı görülmüyordu. Dârülfünun, 20 Şubat 1870’te büyük bir törenle açılmıştır. Nazırlığına da Fransa’da pozitif bilimler öğrenimi yapan Hoca Tahsin Efendi getirilmişti. Normal derslerin

yanı sıra, halka açık serbest dersler de devam ediyordu. Ancak, birtakım gelişmeler, bu kurumu olumsuz etkilemiştir (İlkin ve Tekeli, 1999: 71).

Dârülfünun'un yaşamasına büyük önem veren Saffet Paşa tepkileri de azaltmak amacıyla bu okulu Galatasaray Sultanîsi'nin içerisinde kurulmasını sağladı. 1874'te eğitime başlayan Dârülfünun-ı Sultanî, eskisi gibi Hukuk, Fen, Edebiyat olmak üzere üç bölümden oluşuyordu. Ancak hocaların çoğunluğunun Fransız oluşu, İstanbul'da gündüz okuyan öğrencilerin devam zorunluluğu vb. sebeplerden dolayı bu kurum, 1881'de kapandı (Kodaman ve Saydam, 1992: 488). Bundan sonra, yirmi yıl kadar gündeme gelmeyen üniversite konusu, sonraki yıllarda yeniden ele alınmıştır.

## **2. Sivil Yüksek Okullar**

Tanzimat döneminde açılan Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye'nin Türk Eğitim Tarihi içinde çok önemli yeri vardır. Tanzimat öncesinde gelişen eğitim kurumları sadece askeri kurumlarken, Tanzimat'la birlikte sivil bürokrasinin yaygınlaşmasına paralel olarak sivil eğitim kurumları da gelişmeye başlamıştır.

Mekteb-i Mülkiye, ilk sivil yüksek öğretim kurumu olarak, 1859'da kurulmuştur. Bu okulun amacı ise, kaymakamlık ve müdürlük gibi idari görevlere memur yetiştirmektir. Başlangıçta öğrenim süresi iki yıl olup, dersleri tarih, coğrafya, hukuk, hesap, ekonomi, antlaşmalar iken; 1867'de öğrenim süresi dört yıla çıkarıldı ve dersler arasına da, umumî devletler hukuku, muhasebe, Fransızca gibi ilimler de sokuldu. İlk başlarda öğrenci olarak Bab-ı Âli kâtiplerinin ve talebelerin yeteneklilerini alan Mekteb-i Mülkiye, sonraları iyice artan rüştüye mezunlarını kabul etmeye başladı (Kodaman ve Saydam, 1992: 488-489). Ülkeye, sivil doktor ve sağlık elemanı yetiştirmek amacıyla da, 1867'de Askerî Tıbbiye'nin içinde Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye kurulmuştur. Zamanla öğrenci sayısının artması üzerine, bu okul da 1872'de ayrı bir binaya geçerek bağımsız olarak çalışmalarını sürdürmüştür. Okul ilk mezunlarını da 1874 yılında vermiştir (Akyüz, 1999: 149). Bu iki okulun öğrencileri ve mezunları, mülkiye ve tıp alanları dışında da etkili olmuşlar, Türk fikir ve siyaset hayatının gelişmesine büyük katkılarda bulunmuşlardır. Bunun nedeni olarak sadece okudukları bölümle ilgili olan dersler dışında da dersler görmüş olmaları gösterilebilir.

### 3. Askerî Okullar

Tanzimat öncesinde kurulan Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun (1773) ile Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun (1793) gibi askerî okullar, varlıklarını sürdürmekle birlikte ihtiyaçlar doğrultusunda yeni kısımlar da açılmıştır (Arıbaş ve Koçer, 2008: 116). Fakat bu okullar yüksek okul olmakla beraber ortaöğretimi de, kendi bünyesinde barındırıyordu. Bunun üzerine, Tanzimat döneminde, askeri, idadî ve rüştiyeler kurularak; askeri orta eğitimin, yüksek öğretimden farklı bir şekilde örgütlenmesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca, yüksek öğretim kurumlarına yenileri eklenmiş ve var olanların ise zamanla iyileştirilmeleri yoluna gidilmiştir.

Avrupa’da yetiştirilen ilk öğrenciler Kara Mühendishanesi’nin başına getirildikten sonra bu okulda yeniden düzenlemelere gidilmiştir. Bu okulun, eğitimle devlet hizmetini birlikte sürdüren standart bir eğitim süresi olmayan yapısına son verilmiştir. Okulun 30–50 yaşlarındaki öğrencileri yeni görev yerlerine atanmışlardır. Okulun öğrencilerini, orta öğretim düzeyinde hazırlayacak bir idadî kurulmuş ve okul dört yıllık eğitim yapan bir topçu ve mimar okulu haline getirilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999: 69).

İlk mezunlarını 1843 tarihinde veren Askerî Tıbbiye Mektebi ise her türlü laboratuvar, kütüphane, klinik ve ameliyathaneleriyle modern sayılabilecek bir okuldu. Öğrenim süresi dört yıllık hazırlıktan sonra beş yıldır. Eczacı ve cerrahların hazırlık sonrasındaki öğrenim süresi üç yıldır. 1851’de Tıbbiye’nin öğrenim süresi altı yıla çıkarıldı. Tıbbiye’ye bağlı olarak 1846’da aşçılık, ertesi yılda ebe okulunun açılması sağlık eğitimindeki olumlu gelişmelerden bazılarıdır. Ayrıca Tıbbiye’de yapılan yeni bir düzenleme sonrasında, 1869’da Haydarpaşa Askerî Hastanesi içinde “Ameliyat ve Tatbikat Mektebi” faaliyete geçmişti. Sivil Tıp Mektebinde, Türkçe eğitimin başarılı olması üzerine Askerî Tıbbiye’de de, Fransızca eğitime son verildi ve öğretim dili Türkçe oldu (Sakaoğlu, 1991: 78–79). Bu durum Türkçenin eğitim dili olabileceği yönünde atılmış önemli adımlar arasında yer alabilir.

Askerî okullar grubunda olan bir diğer yüksek okul da “Harbîye Mektebi”dir. Bu okula kaynak temin etmek amacıyla 1845’ten itibaren idadîler açıldı. Harbiye’nin ilk iki yılı ortak, sonraki iki yılı uzmanlık dallarına göre ayrı olmak üzere öğrenim süresi dört yıldır. Ayrıca kurmaylık eğitimi yapmak için de beşinci sınıf teşkil edilmişti. Harbiye’de pozitif bilimlere önem verildiği gibi, Fransızca öğretimi de bir hayli sıkı tutmaktaydı. Hatta 1859’da Harbiye öğrencilerine, Fransızca öğretmek ve bunların Fransa’daki ihtisaslarına yardımcı olmak üzere Harbiye’ye bağlı olarak Paris’te, Mekteb-i Osmanî açılmışsa da pek başarılı olmamış ve 1874 yılında kapatılmıştır. Bu arada, süvari sınıfının Osmanlı ordusundaki yeri



dikkate alınarak, 1849'da Harbiye'ye bağlı Veterinerlik şubesi açılmıştır (Kodaman ve Saydam, 1992: 490). Derslerin Fransızca verilmesi daha önce kurulmuş eğitim kurumlarında da karşımıza çıkan bildik bir durum olmaktadır.

Askeri okullar hakkında verilen bu bilgiler doğrultusunda Tanzimat döneminde bu alanda açılan meslek okulları hakkında da bazı noktalar üzerinde kısaca durmak gerekmektedir. Askeri idadi ve rüştiyelerin ğretmen sorunlarını zmlmek için 1875'te "Menşe-i Kttab-ı Askeriler" (Askeri Yazıcılar Okulu) açılmıştır. Ayrıca sanatkrları yetiştirmek için 1862'de Tophane'de "Askeri Sanayi İdadisi" kurulmuştur (Sakaoğlu, 1991: 79). Bu okullar Tanzimat döneminde açılan birçok mesleki okuldan sadece birkaçıdır.

## **IV. MESLEK OKULLARI**

### **A. DRLMUALLİMİNLER VE DİĞER GELİŞMELER)**

#### **1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar (Drlmualliminler)**

Osmanlılar'da ğretmen yetiştirmek için okul açma fikrinin ortaya çıkması, Tanzimat döneminde rastlamaktadır. 1839'dan itibaren kurulup, sonra çoğalmaya başlayan Rştiyelere, ğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848'de, İstanbul'un Fatih semtinde Drlmuallimîn adıyla bir ğretmen okulu açıldı. Üç yıllık bu okula müdür unvanıyla atanan Cevdet Paşa'nın hazırladığı ilk Drlmuallimîn Nizamnamesi de 21 Mayıs 1852 tarihinde yürürlüğe girdi. Bu nizamnamede Drlmuallimîn'in idari ve mali teşkilatının yanında mektebe kabul şartları, burada okutulacak dersler ve mezunların durumu ele alınmıştır (Akyüz, 1999: 154–156). Bu okulun açılışı, hem öğretmenin eğitim sistemi içindeki yerini hem de yeni eğitim kurumlarının artışında önemli rol oynamıştır. Modern eğitim ve öğretimde, öğretmenin rolü ve önemi anlaşılmış olmasına karşın, bu Drlmuallimîn'den başka bir ğretmen okulu da belli bir süreye kadar aılamamıştır.

1862'den sonra, Maarif Nezareti'ne bağlanan sıbyan mekteplerinin ğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için 1868'de "Drlmuallimîn-i Sıbyan" adı altında iki yıllık bir ğretmen okulu daha açılmış ve müdürlüğüne Mehmet Cevdet Efendi getirilmiştir. İstanbul'un Bayezit semtindeki eski Matbaa-i mire'de, öğretime başlayan bu mektepte Elifba, Kur'an-ı Kerim gibi derslerin yanı sıra Hesap, Ahlak ile Usl-i Tedris adı altında ğretim metodu derslerine yer verilmiştir (Bilim, 1984: 67–69). Ancak karşıtların olumsuz propagandası yüzünden birkaç yıl sonra kapatılan Drlmuallimîn-i Sıbyan, 1872 yılında

tekrar açılmıştır (Öztürk, 1993: 551). Ayrıca, bu okula, vilayetlerde açılacak Merkez Dârümuallimînleri için öğretmen yetiştirme vazifesi de verilmiştir. Taşrada kurulması düşünülen Dârümuallimînler ancak 1875'te açılabilirdi. Konya, Girit, Bosna'da açılan ve başlangıçta öğretim süresi bir yıl olan okullarda Ulûm-u Dinîye, Tevcid, Hesap, Tarih, Türkçe vb. dersler okutulmaktaydı (Kodaman ve Saydam, 1992: 493).

Öğretmen okullarına gereken önem ve yeri veren 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde, öğretmen yetiştiren kurumların hepsinin bir çatı altında toplanmaya çalışıldığını görüyoruz. Bu nizamnamenin bir maddesinde bütün mekteplerin çeşitli kademeleri için İstanbul'da büyük bir Dârümuallimîn açılması öngörülmekteydi. Bünyesinde rüştiye, idadî ve sultanî şubeleri bulunan ve Büyük Dârümuallimîn adı verilen bu mektebin her şubesi, fen ve edebiyat kollarına ayrılacaktı. Daha sonraki bazı maddelerinde ise her şubenin öğretim süresi, okutulacak dersler, öğrencilerin uyacakları kurallar belirtilmişti. Fakat Maarif Nizamnamesi'nde belirtilen hususlar, dönemin ekonomik koşullarından dolayı 1874'e kadar gerçekleşmemiştir. Nihayet, 1874 yılında "İstanbul Dârümuallimîn" adı altında rüştiye ve idadî şubelerini içeren bir okul açılmıştır (Öztürk, 1993: 551). Ayrıca, bu tarihte, Dârümuallimîn-i Sıbyan bu büyük okulun dışında bırakılmış ise de idari yönden ona bağlanmıştır.

Öte yandan, bayan öğretmen yetiştirmek amacıyla 1870 yılında Dârümuallimât adıyla bir kız öğretmen okulu da açılmıştır (Koçer, 1991: 112). Tanzimat devri sonunda, bütün imparatorluk dördü İstanbul ve üçü de taşrada olmak üzere yedi Dârümuallimîn'de, 62'si kız 313 öğrenci okuyordu (Bilim, 1984: 76). Sınırlı sayıda mezun veren bu okullar, ülke genelinde on binin üzerinde olan sıbyan okulu ve sayıları giderek artan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamaktan çok uzaktı. Fakat buna karşın, öğretmen okullarının açılmasını ve bu alanda yapılan düzenlemeleri, dönemin koşulları da göz önüne alındığında, ileri bir adım olarak değerlendirebiliriz.

## **2. Meslekî Ve Teknik Eğitimde Diğer Gelişmeler**

Tanzimat döneminde daha önce bahsedilen öğretmen okullarının dışında değişik alanlarda birçok meslek okulu açılmıştır. Bunlardan ilki, 24 Ocak 1847 tarihinde İstanbul yakınlarında Yeşilköy'de açılan "Ziraat Talimhanesi"dir. Amerikalı, Fransız, Ermeni uzmanların görevlendirildiği bu okula, gayrimüslim öğrenciler de alınmıştır. Ancak okul dört yıl sonra kapanmıştır (Akyüz, 1999: 149-150). 1854 yılında ise, kadınları yetiştirmek için

“Muallimhane-i Nüvvab” kurulmuştur. Osmanlıcılığı geliştirmek amacıyla da 1857’de, iki Fransız orman mühendisinin yönetiminde “Ormancılık Mektebi” açılmıştır. Daha sonra bu okul maden mühendisi yetiştirmek için 1874’te açılan “Maadin Mektebi” ile birleştirilmiştir (Sakaoğlu, 1991: 82). Bilindiği üzere, 1838’de devlet dairelerine memur yetiştirmek amacıyla açılan Mekteb-i Maarif Adliye 1862–1863 yıllarında rüştiyeler üzerinde üç yıla çıkarılarak, memur yetiştirilmesi işine önem verilmiş, okul önce Mekteb-i Aklâm sonra Mahrec-i Aklâm adını almıştır (Kodaman ve Saydam, 1992: 491). Böylece Tanzimat döneminde açılan meslek okulları arasında memur mekteplerinin ayrı bir yer tuttuğu görülmektedir.

Sivil kaptanlara olan ihtiyacın artması üzerine 1870’te “Kaptan ve Çarkçı Mektebi” açıldı. Ayrıca, eski eserlere değer verilerek toplanmaya başlaması üzerine, 1874’te bir “Müze Mektebi” kurulmasına girişilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999: 69–70).

Meslek okulları alanında en önemli ve yığınları hedef alan girişimi ise, Mekteb-i Sanayi denen teknik okulların açılmasıdır. Bu doğrultuda fabrikalara teknik eleman sağlamak için 1848’de ilk olarak “Zeytinburnu (Erkek) Sanayi Mektebi” kurulmuştur. Fakat bu okul öğretim elemanı yetersizliğinden ve maddi imkânsızlıklar dolayısıyla çok geçmeden kapanmıştır. Bundan sonra, 1863’te Midhat Paşa tarafından Niş’te sonra da Rusçuk ve Sofya’da “İslahhane” adı altında pratik sanat okulları açılmıştır. Bu okullara, çoğunlukla kimsesiz ve fakir öğrenciler alınıyor ve demircilik, marangozluk, terzilik, makinecilik, dökümcülük gibi dallarda öğretim veriliyordu. Öğretim süresi, ilköğretimden sonra beş yıldır. Ayrıca, öğrencilere sınıflarına göre gündelik verilmesi de söz konusuydu (Sakaoğlu, 1991: 81). Özellikle bu tür okullar vasıtasıyla kimsesiz ve fakir çocukların topluma yararlı birer fert olarak kazandırılması amaçlanmaktaydı.

Kız teknik öğretimi alanında ilk teşebbüs, 1859’da İstanbul’da –ilk kız rüştiyesi olarak- açılan ve kadınlara mahsus sanayinin öğretildiği “Cevri Kalfa Mektebi”dir. 1864’te ise Midhat Paşa Rusçuk’ta yetim kızlar için ordunun dikim ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir giyim atölyesi niteliğinde Islâhhane açmıştır. Bu girişimi 1869’da, İstanbul’da yine ordu ihtiyaçları için Yedikule’de açılan dikimhane özelliğindeki “Kız Sanayi Mektebi” izlemiştir (Akyüz, 1999: 151). XX. yüzyılın başlarında alınan kararlar doğrultusunda Osmanlı İmparatorluğu’nun eğitim ve öğretim sistemi düzenlenmeye çalışılmıştır (Ültanır, 2000: 197). Bu çalışmalardan bazıları tasarı olarak kalmış olmasına karşın bazıları da Cumhuriyet sonrasında kurulacak olan eğitim sistemine kaynaklık etmiştir. Görüldüğü gibi bu dönemde açılan mesleki okullar toplumdaki temel gereksinimleri gidermek için açılmışlar. Böylece her eğitim kurumunun işlevsel bir bütünlüğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

## **AZINLIK VE YABANCI OKULLARI**

### **I. AZINLIK OKULLARI**

Azınlıklar ve yabancılar, Tanzimat'ın kendilerine tanıdığı aşırı özgürlükten yararlanarak eğitimde önemli gelişmelerle yol almışlardır. II. Mahmut devrinin sonlarında Tıbbiye, Tanzimat döneminde ise yeni kurulan teknik ve mesleki okullar kapılarını azınlık çocuklarına açmışlardır. Özellikle Tıbbiye'de derslerin Fransızca, hocalarının önemli bir kısmının gayrimüslim ve Avrupalı olması, azınlıkların bu okula rağbet etmesine neden olmuştur (Bilim, 1998: 262). Tanzimat döneminde yasal düzenlemelerin (Islahat Fermanı ve Maarif Nizamnamesi) ve kendilerine tanınan imkânların etkisiyle, azınlık okulları büyük gelişme göstermişlerdir. Sadece azınlıklarla ilgili düzenlemeleri içeren Islahat Fermanı bütün cemaatlere, ilk, orta, yüksek derecede okullar açma fırsatını vermiştir.

Rumlar, bu dönemde Heybeliada'da (1844), Fenerbahçe'de (1856), iki büyük okulu cemaatin hizmetine soktukları gibi İstanbul'da ve Rum azınlığın yaşadığı yerlerde ilk, orta, lise düzeyinde okullar da açmışlardı. Fakat Rum okullarında verilen eğitim; çoğu zaman bazı Rumları bile öfkeliendiren Osmanlı'yı yabancılaştırma amacına hizmet ediyordu (Sakaoğlu, 1991: 90–93). Museviler 1854'de Musevi Asrî Mektebi'ni kurdular. Paris merkezli Alliance İsrailit adlı örgüt, imparatorluğun değişik bölgelerinde 60 civarında Musevi okulu açmıştır (Haydaroğlu, 1990: 186). Ermeniler de birçok yeni okul açmışlardır. 1871'de İstanbul'da, Anadolu'da 469 Ermeni okulu bulunmaktaydı (Bilim, 1998: 271).

Böylece İmparatorluğun yerli, Hristiyan ve Musevilerin açtıkları ulusal okullarda gençlerini yabancı misyon okullarının eğitiminde bir dereceye kadar uzaklaştırmış oldular. Bununla beraber, Anadolu, Suriye gibi bölgelerin gayrimüslim halkı bu konuda Balkan Hristiyanları kadar başarılı olamamışlardır (Ortaylı, 2000: 192).

### **II. YABANCI OKULLAR**

Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı okulların açılma nedenleri arasında; yabancı devletlerin Osmanlı ülkesinde yaşayan kendi din ve mezheplerinden olan Osmanlı yurttaşı azınlıkları korumak istemeleri yer almaktadır. Milliyetçilik düşüncesinin yayılması, kendi diplomatik misyonlarında olan çocukları okutma ve daha da önemlisi Osmanlı İmparatorluğu üzerinde etkinlik sağlamayı istemektedirler. Fakat zamanla misyonerler, Müslüman toplulukları arasında Hristiyan dinine davet açısından hiçbir şansları olmadığını anlamışlardı.

Bu nedenle, çalışmalarını Hristiyanlar, özellikle Hristiyan, Arap ve Ermeni toplumu arasında yoğunlaştırmışlardır.

Yabancı okullar Fransa, İngiltere, ABD, Almanya, Avusturya, İtalya ve Rusya tarafından kurulmuştur. Yabancı okulların genelde ulusallaşma sürecine giremeyen veya geç giren bölgelerde kurulduğunu görüyoruz. Örneğin, milliyetçilik akımının etkili olduğu Balkanlar'da, yabancı misyonlar isteklerine rağmen başarılı olamamışlardır (Ortaylı, 2000: 192). Rusya; Suriye ve Filistin'de Arap, Ortodoks cemaatlerinin bulunduğu yerlerde; Fransa; Lübnan-Suriye'de; İngiltere ise; Ege kıyıları ve Doğu Akdeniz'de okullar kurmuştu (Akyüz, 1999: 153). İmparatorluğun eğitim hayatında en etkin unsur olan Amerikan misyon okulları İstanbul, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Suriye ve Lübnan gibi yerlerde açıldı. Bu okulların en ünlüleri ise; Robert Koleji, Merzifon Amerikan Koleji ve Harput Amerikan Koleji idi. Özellikle, Amerikan misyonerleri açtıkları bu okullarla Ermeni ve Hristiyan, Arap nüfusu arasında Protestanlığı yayabilmişlerdir (Ortaylı, 2000: 87–96).

XX. yüzyılın başına kadar Müslüman Türk nüfusunun, yabancı okullara pek itibar etmediğini belirtmek gerekir. Bu okullardaki Müslüman Türk öğrenci sayısı, uzun yıllar boyunca pek az olmuştur. Ancak II. Meşrutiyet'ten sonra artmıştır (Ortaylı, 2000: 194). Bu durumda şöyle diyebiliriz, Osmanlı ülkesinde etkinlik gösteren azınlık ve yabancı okulları değişik milliyet ve dinlerine bağlı öğrencilerine, milliyetçilik ve Müslüman karşıtlığı düşüncelerini aşılıyarak, Osmanlı toplumu içinde bölünmeyi ve karşılıklı uyuşmazlığı arttırmaya çalışmışlardır.

## II. BÖLÜM

### MÜTAREKE-MİLLÎ MÜCADELE YILLARINDA EĞİTİM (1918–1923)

#### I. MECLİSTE YER ALAN EĞİTİM TARTIŞMALARI

23 Nisan 1920’de kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde onbir bakanlıktan oluşan ilk Bakanlar Kurulu, 2 Mayıs 1920 tarihinde çıkarılan bir kanunla oluşturulmuştur (Türk, 1999: 70). 1920 Mayıs ayında TBMM’ce ilk Maarif Vekilliğine Rıza Nur Bey seçilmiştir. Böylece Anadolu eğitimi ile uğraşan, biri İstanbul’da “Maarif-i Umumiye Nezareti”; diğeri Ankara’da “Maarif Vekâleti” olmak üzere iki idari teşkilat bulunmaktaydı. Her iki yönetimde, mevcut öğretmenlerini kendi yanlarına çekmek istemektedir (Ergün, 1997: 11). Özellikle Maarif Vekâleti de bu yönde önemli çabalar harcamıştır.

Maarif Vekâleti’nin ve TBMM’nin uğraştığı başlıca eğitim sorunu öğretmenlerin maaşları konusu olmuştur. Öğretmenlerin maaşlarını alamamaları nedeniyle pek çok okulun kapandığı bu dönemde görülen gelişmelerden biridir (Ergün, 1997: 12). Bu durumun nedeni o dönemin yetkililerine göre kimi zaman bütçe yetersizliğinden kimi zaman da özel idare memurlarının yanlış tutumlarından doğmuştur.

9 Mayıs 1920 tarihinde TBMM’de okunan Bakanlar Programında eğitimle ilgili olarak bazı hedefler belirlenmiştir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1994: 5). Bu hedefler arasında eğitimi dini ve millî bir duruma koymak, bu hedeflerin başında gelmektedir. Eğitimi, hayat mücadelesinde çocukları başarılı kılacak, dayanaklarını kendi varlıklarında bulduracak güç, girişim ve kendine güven gibi nitelikler verecek, üretici bir düşünce ve bilinç uyandıracak bir seviyeye ulaştırabilmek diğeri bir önemli nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretimi tüm okullarımızda bilimsel, modern olan temeller ve sağlık kurallarıyla yeniden düzenlemek ve programlarını düzeltebilmek konusu üzerinde durulmuştur.

Bu konular dışında milletin şahsiyetine, coğrafya ve iklimimizin şartlarına, tarih ve geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun bilimsel ders kitapları oluşturma noktası da belirtilmiştir. Dilin kazanılması durumu için de, halk kitlesindeki sözcükleri toplayarak dilimizin büyük sözlüğünü yapmak, millî ruhu geliştirecek tarihî, edebî ve sosyal eserleri dilimizin uzmanlarına yazdırmak, eski eserleri kütüğe geçirmek ve korumak, Doğu ve Batının bilim ve fen kitaplarını dilimize çevirmek ve elde bulunan okulları iyi yönetebilmek konuları ele alınmıştır.

Cumhuriyet’le yönetilecek bir ülkenin eğitim programlarının da Cumhuriyet ilkelerine uygun olması gerekmektedir. Bu durum Kurtuluş Savaşı sırasında ortaya çıkmıştı (Başaran, 1996: 16). 1921, 1923, 1924 ve 1925’te dört kez eğitim için Heyet-i İlmiye toplanmış; bu kurulların her birinde, her düzeydeki okula uygun eğitim programları Cumhuriyet’in gerekliliklerine göre düzenlenmeye çalışılmıştır (Başaran, 1996: 16). Düzeye uygun bir şekilde okul programı hazırlamak bu dönemde Cumhuriyet’in eğitim gibi ciddi bir kurum tarafından da desteklendiğini göstermektedir.

Ankara Maarif Vekâleti, kendilerini desteklemekte olan Anadolu öğretmenlerini örgütleyerek, toplantılar yaparak Anadolu eğitimini, Ankara’ya yöneltmeye çalışıyordu. 1920 Temmuz’unda Ankara’da bir “Muallime ve Muallimler Cemiyeti” kurulmuştur (Ergün, 1997: 15). İlk Maarif Bütçesini ve Maarif Kongresini düzenleyen Hamdullah Suphi Bey (Tanrıöver), ikinci Maarif Vekili olarak Aralık 1920- Kasım 1921 döneminde görev yapmıştır. Genel bütçeden Maarif işlerine ayrılan para, bütçenin %06,8’idir. Milli Mücadele’nin sonrasında bu miktarın arttığı görülmüştür (Sakaoğlu, 1991: 16). Ancak bu miktarda, eğitimi geliştirecek nitelikte olamamıştır.

## **II. MAARİF KONGRESİ VE ÖNEMİ**

Atatürk, eğitimi ve eğitimde yer alan unsurları, milli düşünceleri yerleştirmek, özgür ve milli bir devlet yaratmak, durağan olmayan ve çağdaş medeniyete ulaşabilecek bir toplum yaratabilmek için en önemli araçlardan biri saymıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Türk Eğitim Tarihi içerisinde 1921 yılının büyük önemi vardır. 15 Temmuz 1921 tarihinde Muallime ve Muallimler Birliği tarafından Maarif Kongresi yapılmıştır (Ergün, 1997: 17). Bu kongreyi köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi izlemiştir (Akyüz, 2001: 293). Böylece öğretmen yetiştirme konusunda ciddi adımlar atılmaya başlamıştır diyebiliriz.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında önemli sosyal inkılâplar yapıldığı için, okul programlarının bunları hazırlayıcı, öğretici, benimsetici olarak düzenlenmesi çok önemliydi (Dinçsoy, 1995: 44). Bu bakımdan 1921 Maarif Kongresi’nde konuşulan ana konuların başında ilkokul programları gelmiştir. İlkokul programları eğitimin temelini oluşturduğu için bu konu üzerinde durulması olağandır. Bu kongrede 250’den fazla kadın ve erkek öğretmen bir araya gelmiştir. Ancak yine de kadın ve erkek öğretmenlerin aynı salonda birlikte bulunmaları TBMM’de yer alan bazı grupların büyük eleştirilerine uğramıştır (Ergün, 1997: 292–293). Böylesi bir gelişme o günkü koşullar altında önemli bir noktadır.

Mustafa Kemal Atatürk, bu kongrede bir açış konuşması yapmıştır. Bu kongrede, “Türkiye’nin milli maarifinin kurulmasını” istemiş ve “milli maarifi” açıklamıştır. Ayrıca bu kongrede çocuklara ve gençlere eğitim kurumlarında nelerin öğretilmesi gerektiği de belirtilmiştir (Akyüz, 2001: 293). Bu da Atatürk’ün millileşme sürecinde eğitime verdiği özeni göstermektedir. Bu özeni belirginleştiren husus, öğretilecek olan konuların da Cumhuriyet’in ilkelerine uyumlu olmasına bağlıdır.

Maarif Kongresi, tam bir sonuca varamadan, savaş dolayısıyla çalışmalarına erken bir zamanda son vermek zorunda kalmıştır. Kongreden tam anlamıyla bir verim sağlanamasa da böylesi bir savaş ortamında sadece toplanabilmeyi başarması da büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca, Atatürk tarafından yapılan açış konuşması da eğitim tarihi için önemli bir adım sayılabilir. Bunun nedeni olarak ilk defa eğitim konusunun milli denilebilecek bir birlik içerisinde tartışılması gösterilebilir.

### **III. AZINLIK VE YABANCI OKULLARIN BU DÖNEMDEKİ DURUMLARI**

Atatürk, öncelikle Osmanlı İmparatorluğu’nda ve Kurtuluş Savaşı’nda yabancı okulların zararlı faaliyetlerini iyi bir biçimde gözlemlemiştir. Yeni kurulmuş olan Cumhuriyet Türkiye’sinde bu türden gelişmelerin tekrarlanmaması için bazı önlemlerin alınmasına karar verilmiştir. Bu önlemlerin başında Atatürk döneminde ülkede bulunan yabancı okullara yönelik hukukî düzenlemeler gelmektedir.

Hukukî düzenlemeler ilk kez Lozan Antlaşması’yla başlamış ve ardından Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve çıkarılan diğer kanun, yönerge ve genelgelerle düzenleme yapılmaya çalışılmıştır (Ergün, 1982: 17). Yapılan bu düzenlemelerle, yabancı okullar kontrol ve denetim altına alınmış, Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde yaşanan düzensizlik ortadan kaldırılmıştır. Bu noktada Atatürk’ün yabancı okullara karşı, baştan itibaren istikrarlı ve tutarlı bir tutum içinde olduğu görülmüştür.

Azınlıkların ve yabancıların okullarına dair düzenlemede, Osmanlı Devleti döneminden çok daha farklı özellikler gösterilmiş ve yabancı okullar çok sıkı denetim altına alınabilmiştir. Türk Hükümeti, Türk okullarını lâikleştirmeyi amaçlayarak bunu ülkede bulunan yabancı okullarda da gerçekleştirmek istemiştir. Lozan Antlaşması’ndan hemen sonra bu konuda hükümet bazı çalışmalara başlamıştır. TBMM, ülkede hiçbir din ya da mezhebin kendi propagandasını yapmasını istememiştir.



Okullar dini konularda herhangi bir tarafta olmamalı ve okullarda tek amaç, ağdaş bir eğitim vermek olmalıydı. Bu doğrultuda amacını gerçekleştirmek için Türk Hkmeti medreseleri kapatmıştır. Dolayısıyla yabancıların dinî eğitim veren okullarına karşı duyarsız olması da olası değildi. İşte bu nedenle 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (ğrenimin Birleştirilmesi) Kanunu'yla diğer bakanlıklara ve vakıflara bağlı tüm yerli ve yabancı okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Ergün, 1982: 49–61).

# ATATÜRK DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM TARİHİNE BAKIŞ

## I. TEVHİD-İ TEDRİSAT

Cumhuriyet döneminin başlangıcında eğitimin temel sıkıntısı, milli birliği sağlamak, eğitimi demokratlaştırmak, laikleştirmek ve devletleştirmektir. Tevhid-i Tedrisat yasası ile eğitimde birlik, pratikte olmasa da yasal anlamda gerçekleştirilmiştir (Özodaşık, 1999: 44). Eğitimin milli kültür birliğini sağlamaya yönelik olması konusunda uygulamaya Tevhid-i Tedrisat Kanunu konmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun iki açıdan önemi vardır: ilki eğitim sisteminin demokratikleştirilmesidir. Bu yasa ile ülkedeki tüm eğitim ve kültür kurumları MEB'na devredilmiştir. İkincisi, eğitim alanında laikliğin eyleme dönüştürülmesidir (Baloğlu, ty.: 8). Bu bakımdan yasa, uzun yıllar Talim ve Terbiye hizmetlerinin düzenlenmesinde temel yasa niteliğini sürdürmektedir.

4340 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu şu maddelerden oluşmaktadır (Genç, 1998: 19):

Madde 1: Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Madde 2: Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti ya da özel vakıflarınca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Madde 3: Şer'iyeye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, Maarif bütçesine geçirilecektir.

Madde 4: Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır.

Bir devletin genel eğitim ve kültür politikasında, milli duygu ve düşünce bakımından birliği sağlamak için; öğretim birliğinin sağlanması, en doğru, en bilimsel, en çağdaş ve her yerde faydalarının görüldüğü bir ilke olmaktadır. İki türden yapılan eğitim bir toplumda iki farklı insan tipi yaratabilir. Bu durum, duygu ve düşünce birliği ile dayanışma amaçlarını bütünüyle kökten yok eder.

Türkiye Cumhuriyet'indeki laik devlet anlayışı, içerik bakımından Batı'daki uygulamaya benzemekte, fakat yönetim bakımından Batı'dan ayrılmaktadır. İçerik bakımından bu benzerliği karşılık, yönetim bakımından bizdeki laik kavramı ile Batı'daki arasında büyük fark vardır. Türkiye Cumhuriyet'indeki laiklik, Hristiyanlıktan farklıdır. İslamiyet'te bir din otoritesi ve ona bağlı bir ruhban sınıfı olmadığı için, din hizmetlerinin düzenlenmesinin de devlet üzerine kalmasını gerekli hale getirmiştir (Baloğlu, ty.: 9). Tevhid-i Tedrisat Kanunu sayesinde eğitim karmaşasına son verilmiştir; eğitim ve öğretimin

birleştirilmesi ve böylelikle Cumhuriyet rejiminin istediği insan tipinin aynı bakış açısıyla yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Atatürk, statükocu eğitim sistemini, Türk milletinin gerilemesindeki en önemli etken olarak görmüştür. Ona göre bu eğitim, millete yabancı olan, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir eğitim sistemidir (zodaşık, 1999: 110). Bu nedenle Osmanlı eğitim sistemine ciddi eleştiriler getirilmiştir.

## II. CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİMİN RESMİ TEMEL AMAÇ VE İLKELERİ

Eğitim sistemimizin ne tür amaçlara dayanacağı, nasıl bir zemine oturtulacağı ve nasıl bir gelecek yetiştirmesi gerektiği üzerine, milli eğitim sisteminin üç temel hedefe yöneldiği görülmektedir. Bu hedefler (Budak, 2003: 1);

1. Milli kültür birliğini sağlamak,
2. Vatandaşlık eğitimini ve ilköğretimi yaygınlaştırmak,
3. Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücünü yetiştirmektir.

Atatürk, bu temel hedeflere yönelik bir eğitim anlayışını oluşturabilmek için, hem teorik olarak görüşlerini ortaya koymuş, hem de bu görüşleri çerçevesinde uygulamada birçok çalışmalar gerçekleştirmiştir. Atatürk milli kültür birliğini sağlamanın, bir milletin oluşabilmesi ve onun varlığı için büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Atatürk'ün şu sözleri önemlidir (İzgi, 1998: 671):

“Bir yurdun en değerli varlığı yurttaşlar arasında ulusal birlik, iyi geçinme ve alışkanlık duygu ve kabiliyetinin olgunluğudur. Ulus varlığı ve yurt erginliğini korumak için, bütün yurttaşların canını ve her şeyini derhal ortaya koymaya karar vermiş olmak, bir ulusun en yenilmez silahı ve koruma vasıtasıdır. Bu sebeple Türk ulusunun idaresinde ve korumasında ulusal birlik, ulusal duygu ve ulusal kültür en yüksekte göz diktiğimiz ideallerdir.”

Atatürk, kültür birliğinin oluşturulması, kültürün yaygınlaştırılmasında en önemli aracın eğitim olduğunu ileri sürmüştür. Bu nedenden ötürü Atatürk, milli kültür birliğini sağlamak amacına yönelik olarak eğitim bu amaç doğrultusunda yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Atatürk, temel hedeflerinin gerçekleştirilmesi, hem de bu hedeflere ulaştıracak eğitim politikalarını tespit etmek için ağdaş eğitimcilere 1924–34 yılları arasında

altı adet rapor hazırlatmıştır (Akkutay, 2001: 45). Hazırlanan bu raporlar doğrultusunda da, milli eğitimimizin çağdaş ilkelerini ortaya koymuştur.

Atatürk'e göre eğitimimizin ilkeleri şu noktalarda olmalıdır (Adem, 2000:16):

- 1.Eğitim milli olmalıdır,
- 2.Eğitim bilimsel olmalıdır,
- 3.Eğitim laik olmalıdır,
- 4.Eğitim karma olmalıdır,
- 5.Eğitim uygulamalı olmalıdır.

Atatürk, eğitimin milli olması gerektiğine, Cumhuriyet öncesinde karar vermişti. Yeni Türk eğitim modelinin, geleneksel eğitim sisteminden, çağdaş bir eğitim sistemine doğru gelişme göstermesinin şart olduğuna inanmış ve çağdaş eğitimin de yabancı fikir ve etkilerden uzak ve milli değerlerimize uygun olmasını istemiştir (Karagözoğlu, 1981: 217). Atatürk'e göre bir milletin yükselmesi veya gerilemesi eğitimin ulusal olup olmaması ile ilgilidir. Ancak ulusal eğitim bir toplumu sağlıklı toplumsal düzeye çıkarır. Atatürk'ün Türk milliyetçiliği anlayışı ve eğitimdeki millilik anlayışı, birleştirici, toplayıcı, bütünleştiricidir. Ayrımcılığı ve bölücülüğü kabul etmez (Mumcu ve Özbudun, 1986: 158). Onun düşüncesinde eğitim, topluma yön verme işlevini yerine getirmelidir. Bunun için eğitimin ulusal olması gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti her alanda ulusallığı, temel bir kaygı olarak benimsemiştir. Bu yöntem sadece bir devlet şekli değil, aynı zamanda "Millileşme" sürecinin de hızlandırıcısı konumundaydı (21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, 1999: 4). Atatürk geliştirilecek eğitim sisteminde bilim ve tekniğin önemli bir rolü olduğunu belirtmiş ve eğitimin bu durum etrafında planlanmasını istemiştir (Karagözoğlu, 1981: 218). Atatürk'ün eğitimdeki bilimsellik ilkesi, eğitim ve öğretimin amaç, içerik ve araçları yönünden bilimin en son verilerine göre düzenlenmesi anlamını taşımakta ve bunu gerekli kılmaktadır. Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemi, bilimsel yöntemlere önem vermelidir (Mumcu ve Özbudun, 1986: 165). Atatürkçü eğitim sisteminde bilim ve teknikle donatılmış eğitimciler ve öğretmenler, toplumun her kesiminde ve okullarda insan yetiştirmek için büyük görevler yüklenmişlerdir (Aslan, 1989: 64). Çünkü Atatürk için çağın gerisinde kalmış bir ülkeyi kalkındırmak ve onu gelişmiş ülkeler arasında uygun olan yere getirmek için başvurulabilecek tek metod bilim ve teknolojiyi uygulamaktı (Güneş, 2003: 10). Bu nedenle,

bu amaca ulaşabilmek için bilim ve teknikle donatılmış insanları yetiştirmek oldukça önemliydi. Bu da ancak eğitimin bilimsel bir niteliğe sahip olmasıyla mümkün hale gelebilirdi.

Laik eğitim, din etkisinden kurtulmuş olan, bireylerin dinsel inançlarına herhangi bir biçimde karışmayan ve öğretim kurumlarındaki çalışmalar ile din işlerini birbirinden ayrı tutan eğitimidir (Oğuzkan, 2003: 102). Bu noktada eğitimin laik olmasından, eğitimin dini kuralların anlayış ve bakış açılarından ayrı ve farklı olarak, görüşlerini bilimsel düşünceye açacak şekilde yapılandırılmış bir eğitim sistemi anlaşılır. Laik eğitim denilince akla gerici olmayan, özgür düşünceli, çağa uymada zorlanmayan bireyler yetiştirmek kastedilmiştir (Güneş, 2003: 10). Eğitimin laikleştirilmesi, Osmanlı'dan gelen mektep-medrese ikiliğine bir çözüm olarak tasarlanmıştır. Böylece laik eğitim aynı zamanda ulusal birliğin de bağlayıcısı olmuştur.

Osmanlı döneminde kız ve erkek okullarının ayrı olması, kadın nüfusun aleyhinde eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmuştu (Adem, 2000: 24). Eğitim sisteminde iki cins arasındaki bu ayrılık ve eşitsizlik, Atatürk başta olmak üzere pek çok yandaşıyla birlikte başlangıçtan itibaren ilke olarak sürekli reddedilmiştir (İnan, 1983: 291). Ortaokullarda yapılan çeşitli uygulamalar sonunda alınan olumlu sonuçlar 1928–1929 öğretim yılında tüm liselerde karma eğitime geçilmesine neden olmuştur (Adem, 2000: 26). Eğitim sisteminde yapılan yenileşme hareketleri amaca uygun sonuçlar verince devamı getirilmiştir.

Atatürk bir yandan bilgisizliği ortadan kaldırmaya uğraşırken, diğer yandan da toplumsal ve ekonomik hayatta etkin bir şekilde yer alabilmek ve toplumsal yaşamı verimli kılabilme istemiştir. Bunun için zorunlu olan ilk bilgileri uygulamalı bir biçimde verme metodu ona göre eğitimimizin temelini oluşturmalıydı (Fidan ve Erden, 1997: 124). Atatürk uygulamalı eğitimi, Türk eğitim sisteminin temeli olarak görmüştür. Uygulanacak olan eğitimin işe yarar, üretici ve hayatta başarılı olacak kuşaklar yetiştirilmesini istiyordu. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitimin uygulamalı olması için pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çeşitli seviyelerde ve değişik yerleşim yerlerinde pek çok meslek okulu açılmıştır.

# HARF DEVRİMİ, MİLLET MEKTEPLERİ VE HALKEVLERİ (1928–1938)

## I. HARF DEVRİMİ VE MİLLET MEKTEPLERİ

Cumhuriyet kurulduğu dönemde okuma-yazma oranı düşüktü. Bu oran özellikle kadınlar arasında çok daha düşüktü. Cumhuriyet döneminin en önemli amaçlarından biri, bilgisizliğin ortadan kaldırılmasıydı. Bu eksikliğin giderilmesi için ilk yapılması gereken toplumu oluşturan bireylere okuma-yazma öğretilmesiydi. Yeni bir toplum yaratma düşüncesinin oluşumunda harf devrimi önemli bir araç olarak ele alınmalıdır (Bolay ve İsen, 1996: 54). Harf devriminin yapıldığı yıllarda nüfusun büyük çoğunluğu, şehirle tam anlamıyla bütünleşmemiş bir durumdaydı. Köylerin geleneksel tarım biçimleriyle geçimini sağlayan bireylerden oluşması; okur-yazarlığı hayat biçimini değiştirebilecek bir araç olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Harf devriminin daha ilk yıllarında okul ve öğrenci sayısının arttığı gözlenmiştir. Yeni harflerin basım tekniğinde sağladığı kolaylık, dolayısıyla basılan kitap sayısında da artış sağlamıştır. 1923–1928 yılları arasında yıllık kitap basım ortalaması 600 ile 800 arasındayken, 1931’de bu sayı 1000’e yaklaşmıştır (Ortaylı, 2002: 104). Harf devriminin ilk sonuçları bazı önemli beklentilere de yol açmıştır. Bu sonuçlarla 1930’lu yılların başlarında okur-yazar nüfusun %19’a ulaştığı görülmüştür. Bu oran 1935’e kadar değişmemiş, 1950’de %32’ye ulaşmış. Ancak, 1970’lerde nüfusun yarıdan fazlasına erişebilmiştir (Çavdar, 1985: 1560). Böylesi bir gelişme Cumhuriyetin belki de en önemli ve başat olan amacının gelişmesinde büyük bir adım olarak ele alınabilir. Toplumda var olan ikiciliği kaldırması açısından harf devrimi önemli bir gelişmedir.

1928 yılında Latin Alfabesi’nin kabul edilmesinin sonrasında, yeni alfabenin öğretilmesi ve okuma-yazma oranını arttırmak için 24 Kasım 1928’de ilk Millet Mektepleri Talimatnamesi resmi gazetede yayınlanmıştır (Arıbaş ve Koçer, 2008: 229). Böylece ülkede okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Millet Mektepleri ile okuma-yazma hareketi genişlerken, gazeteler yeni harflerle basılmış ve devlet dairelerinde yazışmalar yeni harflerle yazılmaya başlamıştır (Dinçsoy, 1995: 51). Bu durum itibariyle Harf Devrimi konusunda İlber Ortaylı’nın düşüncesi önemli yer tutmaktadır. Ortaylı (2002: 106), Türk toplumunun Harf Devrimi ile büyük bir değişmeye girmediğini; değişmeye girenin aslında Türk toplumu olduğunu bu nedenle harfleri değiştirmek zorunda olduğunu belirterek farklı bir saptamada bulunmuştur. Millet Mektepleri sistemi üç aşamalı olarak planlanmıştı (Sakaoğlu, 1991: 47).

Bu aşamalardan ilki A Programı diye adlandırılır ve bu program ile okuma-yazma öğretilmesi sağlanacaktır. B Programı ile A programını bitirenlere yaşamlarını ve işlerini devam ettirebilmeleri için gereken temel bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. C Programı ile de B programını bitiren bireylere daha üst seviyedeki bilgilerin kazandırılması şeklinde ifade bulmuştur.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında eğitim politikasının temelini “tüm bireylere okuma-yazma öğretmek” hedefi oluşturmuştur. Türk harflerinin kabulünden sonra, bu amaç tüm ağırlığıyla Türk eğitim sistemine egemen olmuştur. Dolayısıyla ilköğretim, öğretmen yetiştirilmesi, halkın eğitimi gibi noktalar, üzerinde durulan sorunların başında yer almıştır. Harf Devrimi uluslaşma yolunda temel çıkış noktasını meydana getiren devrimlerden biri olmaktadır. Millet Mekteplerinde sadece okuma-yazma değil, aynı zamanda gündelik hayatta kullanılabilecek temel bilgi ve beceriler de verilmiştir. Böylece ilk beş yıl içinde, Millet Mektepleri yaklaşık 1,5 milyon yetişkine okuma ve yazma öğretmiştir (Başgöz ve Wilson, 1968: 119). Harf Devrimi, bir yandan siyasi alanda laikleşme sürecinin temel adımlarından birini gerçekleştirirken, diğer yandan kültürel değişimin sağlanmasının da bir anlamda başlangıcı olmuştur.

## II. HALKEVLERİ

Atatürk, Ulus’un özgürlüğüne dayalı olarak yürütülen “Milli Mücadele” sonunda hem askeri hem de siyasi başarı elde edildiğini belirtmiştir. Bu başarıların tam anlamıyla yerine getirilmesi için Türk toplumunda sosyal ve kültürel atılımların gerçekleştirilmesi gerekiyordu. Bu atılımların gerçekleşebilmesi için Atatürk ilke ve inkılâplarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu durum ancak eğitim yoluyla sağlanabilirdi. Bu amaçla Cumhuriyet Halk Partisi Hükümeti, 14 Şubat 1932’de Halkevlerini açmaya karar vermiştir (İnan, 1980: 12). Halkevleri aslında, Atatürk’ün “halkçılık” ilkesinin bir anlamda eğitime uygulanması şeklinde ifade edilebilir.

Tüm ülke genelinde, köylere ulaşmaya kadar uzanmış olan halkevleriyle, bir ulusal kültür devrimi gerçekleştirilmiştir. Halkevleri halkı bilgilendirme ve bilinçlendirmek amacıyla pek çok alanda etkinlik yürütmekteydi. Çoğunlukla öğretmenlerin görev aldığı halkevlerinde değişik alanlarda faaliyetler yürütülmekteydi (Arıbaş ve Koçer, 2008: 229). Açılan Halkevlerinin sayılarına baktığımızda ise 1932 ile 1951 yılları arasında 478 Halkevi açıldığı görülmüştür. Ayrıca Halkevleri içerisinde çeşitli birimler yer almaktaydı. Bu birimler; Dil,

Tarih ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım ve Halk Dershaneleri ve kurslar Őeklindedir (Dinçsoy, 1995: 44).



### III. BÖLÜM

#### KÖY ENSTİTÜLERİNİN AÇILMASI

##### I. KÖY ENSTİTÜLERİ ÖNCESİ ÜLKENİN EĞİTİM DURUMU

Birinci Dünya Savaşının (1915–1919) ardından imparatorluğu paylaşmakta olan yabancı ülkelere karşın Mustafa Kemal ve arkadaşlarının çevresinde örgütlenen ulusal güçler, ülkenin bağımsızlığını kazanmaya çalıştılar (Tonguç, 1947: 11). Böylesi bir ortamda halkın orta yaş kuşağı dediğimiz kesimi önceki savaşlarla yok olmuştu. Ülke nüfusunun çoğunluğu, yaşlılardan, kadın ve çocuklardan oluşmaktaydı. Kurtuluş Savaşı sonrasında ülke düşmandan kurtulmuş; böylece emperyalizm yurt dışı edilmiş, toplumun ilerlemesine engel olan yönetim sistemi değiştirilmiştir. Atatürk devrimleri yapılmıştır. Tüm bu gelişmelerin ardından yapılacak olan iş, bu yeni düzenin ve onun gereği olan devrimlerin bireylerin zihinlerine yerleştirilmesine, cahilliğin ve buna bağlı engellerin yok edilmesine kalmıştı (Gedikoğlu, 1971: 237). Kurtuluş Savaşı'nı kazanmış, Cumhuriyet yönetimini kurmuş olan Mustafa Kemal Atatürk Türk milletinin ekonomi, eğitim ve teknoloji alanlarında da egemen konumda olmasını istiyordu. Bu konuma gelebilmek uzun ve yorucu bir çalışmayı da beraberinde getiriyordu.

1935–1936 yıllarında nüfusun 16 milyonun üstünde olduğu görülür. Nüfusun %80'ini aşan 12 milyonu köylerde diğer %20'si de şehir ve kasabalarda yaşıyordu. Genel nüfusun %79.6'sı yani 13.641.151'i okur-yazar değil, nüfusun ancak %20.4'ü yani 2.516.867'si okur-yazardır. Öğrenim çağındaki 1.800.000 çocuktan şehir ve kasabalarda okutulamayan çocuk sayısı 132.000, köylerde ise 1.110.000'dir. Bu durumda şehir ve kasaba çocuklarının %75'i okumakta ve bunlar beş yıllık okullarda eğitim görmekteydi. Köy çocuklarının ise %25'i okumakta ve bu çocukların büyük çoğunluğu üç yıllık okullarda okumaktaydı. Böylece şehir çocuklarının %25'i okuyamamakta, köy çocuklarının ise %25'i okuyabilmekteydi (Gedikoğlu, 1971: 15–16).

1935 yılı nüfus sayımına göre şehir ve kasabalardaki nüfus 3.799.742, köylerde de 12.400.952'dir. 1940'lı yıllarda Türkiye'de yaklaşık 40.000 köy vardı. Türkiye nüfusunun %80'i bu köylerde yaşamaktaydı. 35.000 köyde hiç okul yoktu. Olanların çoğu da üç sınıflı okullardı ( Aydoğan, 1997: 115). Köylerdeki nüfus dağılımı ise kısaca şöyleydi: 16.000 köyde nüfus 150'den azdı, yine 16.000 köyde nüfus 150–400 arasında yer almaktaydı. 8.000 köyde ise nüfus 400'den fazlaydı.

Kentlerdeki öğretmen ihtiyacı göz ardı edilse dahi okulsuz 35.000 köye öğretmen gönderilmesi; o günkü öğretmen yetiştirme sistemine göre 80–100 yılı buluyordu (Bakkal, 1999: 57). Bu olumsuz tabloyu bir an önce düzelterek, ülkede var olan öğretmen açığını kapatmak için yetkililer birtakım önemli girişimler üzerinde çalışmışlardır. Bu nedenlerle ilköğretim alanındaki öğretmen ve okul sorununa, 1923 yılından Köy Enstitüleri'nin kurulduğu 1940 yılları arasındaki 17 yıl içerisinde Köy Enstitülerine giden yolda köy muallim mektepleri, millet mektepleri ve eğitim kursları gibi üç önemli eğitim hareketi görüyoruz ki; Köy Enstitüsü kanun ve programlarının şekillenmesinde bu deneyimlerin oldukça önemli etkileri olduğu görülmektedir (Demirtaş, 1993; 11,12). Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında genellikle dikkati çeken uygulamalar, kısa zamanda az maliyetle çok sayıda öğretmen yetiştirme üzerine olmuştur. Eğitim kursları ve Köy Enstitüleri dönemi de bu anlayışın bir devamı niteliğindedir (Akyüz, 1998: 35).

Bu girişimler içerisinde yer alan 1936’da dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan tarafından Eskişehir’in Mahmudiye köyünde bir “Eğitmen Kursu” açılmıştır. Bu kursun amacı, askerde onbaşı ve çavuşluk yapmış köylü gençleri altı aylık bir kurstan sonra eğitim ünvanıyla köylere ve üç yıllık ilkokullara gönderip öğretmen sıkıntısını biraz hafifletebilmektir. Bu durum dönemin birçok eğitimcisi tarafından sakıncalı olarak görülmüştür. Çünkü bu kadar kısa süre içerisinde, öğretmenlik özelliklerine sahip olmayan kişilerin eğitim işini yapamayacaklarına yönelik bir düşünce vardı. Aynı yıl, daha büyük sayılan (nüfusun 400’ün üstünde) köylere öğretmen yetiştirmek üzere İzmir Kızılçullu’da, Eskişehir Çifteler’de “Köy Öğretmen Okulları” açılmıştır. Bu iki köy öğretmen okulu sonradan Köy Enstitüleri’ne dönüştürülmüştür. Bu enstitüler hazır binalarda eğitim görmeye başlamışlardır. Köy Enstitüsü kurulmadan önce köy öğretmeni yetiştirme konusunda bazı tecrübeler yaşanmıştır.

“Öğretmen ihtiyaçları için açılan eğitim kurslarından alınan olumlu sonuç üzerine 1937’de köy eğitimcilerinin Maarif ve Ziraat Vekâletleri tarafından ziraat işleri yaptırmaya elverişli okul veya çiftliklerde açılan kurslarda yetiştirilmeleri, kurs giderlerinin bu iki bakanlıkça karşılanması, köylerin eğitim ve öğretim işlerini görmek, ziraat işlerinin fennî bir şekilde yapılmasında rehberlik etmek üzere, öğretmen verilmesine elverişli olmayan köylere eğitimli okullar açılması yasallaşmıştı”(Sakaoğlu, 1993: 90).

Önemli olan bir problem de öğretmenlerin maaşlarını düzenli alamamaları ve aldıkları maaşla geçimlerini sağlayamamalarıydı. Bu olumsuzluklar doğrultusunda var olan

öğretmenlerin sayısı her yıl %10 düzeyinde azalmaktaydı. Örneğin 1928–1933 arasında emeklilik, ölüm ve istifa nedeniyle kadroda 4.565 gibi büyük bir azalma olmuştu (Sakaoğlu, 1993: 90). Köye zorla gönderilen öğretmenler kendilerini etkin ve verimli kullanamamaktaydı. Ayrıca köy yaşamının zor şartlarından dolayı da kimi öğretmenler mesleklerini bırakmıştır. Köy yaşamına ayak uyduramayan öğretmenler biran önce köylerdeki bu görevlerini bitirmek düşüncesinde olmuşlardır. Bu durum öğretmen yetiştirme sistemine büyük bir darbe vurmuştur.

Ülkenin, özellikle köylerin öğretmen ihtiyacının bir an önce halledilerek, nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan köylü kesiminin Atatürk'ün hedeflediği çağdaş eğitim seviyesine ulaştırma çabaları öğretmen ihtiyacı için köklü bir çözüm olacağı düşünülen ve özgün bir kimliğe sahip olan Köy Enstitüleri'nin kurulmasına neden olmuştur.

## II. KÖY ENSTİTÜLERİNİN KURULUŞU

İngiliz tarihçisi Tonybe Köy Enstitülerini uçurum üzerine kurulmuş köprüler olarak nitelendirmiştir (Başaran, 1999: 110). Bunun nedenini “köy-kent” arasındaki büyük uçurumun varlığıyla ifade etmek mümkündür. Köy Enstitüsü modelinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için öncelikle köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda görüşleri ele almak gerekmektedir. Eğitim konusunda ilk kez ilginç görüşlerin ileri sürülmesi Meşrutiyet dönemine rastlamaktadır. Bu görüşlerin çoğu bu dönemde vücut bulmasa da, bazılarının Cumhuriyet dönemindeki gelişmelere yansıdığı görülmektedir. Meşrutiyet dönemindeki çabalar, eğitime nitelik ve nicelik yönünden fazla bir şey katmasa da Türk eğitim düşüncesinde, kendi düşünür ve eğitimcilerince ele alınıp, tartışıldığı bir dönem olarak ele alınır (Kirby, 2000: 17).

Köy Eğitim Kurulları ve Köy Öğretmen Okulları'ndan olumlu sonuç alınması eğitimde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştı. 17–29 Temmuz 1939'daki I. Maarif Şur'ası'nda ilköğretim sorunu ele alınmıştı. Köylünün eğitiminde yalnızca köylüye okuma-yazma öğreten bir öğretmenin yeterli olmayacağı, aynı zamanda köye gerekli diğer bilgileri de bilmesi gerektiği ortaya çıkmış ve köy öğretmeni yetiştirilecek kurumların çok yönlü eleman yetiştirmesi gerektiğine karar verilmişti (Bakkal, 1999: 50). Bu dönemden önce yapılan yeniliklerde şehir ölçü olarak ele alınmıyor. Oysa nüfusun büyük bir kesimini oluşturan köylü kısım göz ardı ediliyordu. Aslında bu karar 1940'da kurulan Köy Enstitüleri'nin kuruluş kararı sayılırdı. Köy Enstitüleri denince genellikle İnönü-Yücel ve Tonguç üçlüsü

akla gelmektedir (Ertuğrul, 2002: 33). Köy Enstitüleri bağlamında devlet örgütünde bu isimlerin her birinin ayrı bir yeri vardır. Bunun nedeni her birinin farklı işlevlere sahip olmasıdır.

Köy Enstitüleri'nin fikir babası olan İsmail Hakkı Tonguç ( 1893–1960), 1935 yılında Celal Bayar'ın Başbakanlık döneminde, Milli Eğitim Bakanı olan Saffet Arıkan tarafından İlköğretim Genel Müdür vekilliğine atanmıştır (Pazar, 2001: 26). İsmail Hakkı Tonguç, 1940 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğüne asaleten atanmıştır. Arıkan'ın bu tercihi, Tonguç'un eğitimle ilgili özel düşüncelere sahip olması etkili olmuştur (Pazar, 2001: 26). Tonguç, 1938 yılında İlköğretim örgütlerini incelemek üzere Bulgaristan, Macaristan ve Almanya'ya gönderilmiştir (Aydoğan, 1997: 13). Tonguç, tüm düşüncelerini tabandan yani köyden aldığı gerçeklere, yaşantılara dayandırmıştır (Arman, 1969: 322). İyi bir gözlemci ve Türkiye şartlarını iyi bilen bir eğitimci olarak kabul edilmesini onu böylesi bir göreve getirmede etkili olmuştur.

Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan Atatürk'ün ölümünden çok olumsuz etkilenmiş ve bazı sağlık problemleri nedeniyle görevinden ayrılmak durumunda kalmıştır. Saffet Arıkan'ın yerine 28 Aralık 1938'de Hasan Ali Yücel Milli Eğitim Bakanı olarak göreve başlamıştır. Hasan Ali Yücel, Tonguç'a başladığı işleri birlikte sürdürmelerini rica etmiş, Tonguç da İlköğretim Genel Müdürü olarak Hasan Ali Yücel'in yanında yer almıştı (Bakkal, 1999: 50). Bundan sonra Hasan Ali Yücel, Milli Eğitim Bakanı olarak İsmail Hakkı Tonguç'un en büyük yardımcısı olacaktır. İsmet İnönü'de enstitülerin kurulmasında ve eğitim seferberliğinin uygulanmasında devletin olanaklarının sağlanmasında başroldeydi. Tonguç'un sistemi, köylerden seçilecek öğrencilerin birer öğretmen olarak yetiştirilmeleri ve eğitimleri sonunda yine köylerde görev almalarına dayanıyordu (Turan, 2000:195). Böylece köylerdeki eğitim-öğretim sorunu kısa süre içerisinde çözüme kavuşacaktı. Bu amaçla yeni bir sisteme geçmenin zorunlu olduğunu düşünen Tonguç, tasarladığı projeyi uygulamak için gerekli zemini oluşturmuş ve kendisine büyük destek bulmuştu.

Köy Enstitüleri tam olarak Atatürk'ün ruhuna uygun onun hayat görüşünün bir anlamda doğal uzantısı olarak kurulmuş farklı unsurları içeren kurumlardır (Şengör, 2001: 139). Köy Enstitüleri tek amaçlı kurumlar değildir (Aydoğan, 1997: 273). Bu kurumlarda çeşitli amaçlar için türlü özelliklerde insanlar yetiştirilmektedir. Bu anlamda Hasan Ali Yücel daha çok siyasal açıdan, Tonguç da eğitim kurumları ve bunları uygulaması bakımından Köy Enstitüleri için önemli bireylerdir. Hasan Ali Yücel döneminin ilk önemli uygulamalarından biri 1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şura'sıydı. Bu Şura'da alınan önemli kararlardan

biri 3 sınıflı köy ilkokullarının 5 sınıflı hale getirilmesiydi. Tüm bu gelişmelerin yanında, 1939 yılında köy öğretmen okullarına Kastamonu ve Gölköy’de açılan bir okul daha eklenmişti. Hasan Ali Yücel’in Bakan olmasını izleyen günlerde “köylerde ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirme” hedefi yolunda yeni adımlar atılmıştı. Bu hedefin en kısa zamanda gerçekleşmesi için çabalayan Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, Yücel’den bu çalışmaların daha net bir sisteme oturtulmasını sağlayacak olan bir “yasa tasarısı” hazırlamasını istemiştir (Pazar, 2001: 26).

10–15 yıl gibi belli bir zamanda köylerde ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirmeyi sağlayacak sayıda eğitimci ve öğretmen yetiştirmek ilkesine dayanarak çalışmalara başlamıştır. Her yıl yetiştirilecek eğitimci ve öğretmen sayısına göre bina, taşıt, yetiştirici eleman ve para bakımından alınması gereken önlemlerin neler olacağı hesap edilmek koşuluyla bir ara plan hazırlanmıştır. Bunu gerçekleştirmek üzere ilgililerce yepyeni esaslara göre bir de yasa tasarısı oluşturularak Büyük Millet Meclisi’ne gönderilmiştir (Pazar, 2001: 40–45). Hazırlanan yasa tasarısı 3803 sayılı yasa tasarısı olarak TBMM’ne getirilmiş ve Mart 1940’da da Komisyona verilmiştir (Kırby, 2000: 213). Böylece 3803 sayılı yasa Köy Enstitüleri Kanunu haline gelmiştir.

Tasarı Meclis’te tartışılmıştır. Yasa Mecliste tartışılırken bu uygulamanın bazı sakıncalara yol açabileceği ileri sürülmüştür. Bunlardan ilki bu kurumlara sadece köy çocuklarının alınmasının köylü-kentli diye birbirinin karşısı iki sınıf ayırmasına yol açabileceği yönündeydi. Yine bu kurumları bitiren yarı kültürlü ve yarı aydın öğretmenlerin köylerde daha zararlı olabileceklerini belirtmişlerdir (Turan, 2000: 197). Yasa tasarısını Meclis’e sunan Milli Eğitim Bakanı karşılaştığı soruları yanıtlayarak, bazı tartışmalara girmiştir (Cimi, 2001: 92). 1947’lerde Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nün kapatılmasına öncülük edecek olan Kâzım Karabekir’in Yücel’e sorduğu sorunun yanıtı önemli bir ayrıntı teşkil etmektedir.

Kâzım Karabekir:

“Siz bu yöntemi, gelişmiş birtakım uluslardan ya da deneyimi yapılmış herhangi bir yerden mi alıyorsunuz? Ya da birçok işlerimizde olduğu gibi iyi sonuç vereceği kanısıyla mı bu tasarıyı hazırlamış bulunuyoruz?”

Yücel’e sorulan bu soru karşılığını şu şekilde bulmuştur:

Hasan Ali Yücel:

“Bu tasarıyla bizim yaptığımız şey, bir kopya değildir. Fakat yadurma bir şey de değildir. Bizim yaptığımız bu işi Bulgaristan’da

başka, Meksika’da bir başka biçimde bulursunuz. İlköğretim sorununu bundan yüz yıl önce çözümlenmiş ülkelerde de daha başka biçimde görürsünüz. Biz hiçbir ulusun ilköğretim sorununu çözümlerken aldığı önlemleri aynen almadık. Bunları biz ancak kendi ülkemiz koşullarını ve halkımızın sosyal yaşamını göz önünde bulundurarak yapmış bulunuyoruz. Sözün özü, bu bizimdir, kimseden almadık. Başkaları bizden alsınlar” demiştir (Pazar, 2001: 46).

Köy Enstitülerinin Pestalozzi, Kerschensteiner ve J. Dewey gibi dünya eğitimcilerinin denemelerini aşan bir yapı sergilemektedir. Toplumun %80’ni kapsayacak örgütlenmesi ve uygulamalarıyla eğitimin gerçek niteliğini sağladığı görülür (Arman, 1969: 400). Köy Enstitüleri dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’den de gereken ilgi ve desteği görmüştür. İnönü bu konudaki düşüncesini şöyle açıklamıştır (Boybeyi, 1998: 57):

“Köy Enstitülerini Cumhuriyet’in eserleri içinde en kıymetlisi ve sevgilisi sayıyorum. Köy Enstitülerinden yetişen evlatlarımızın muvaffakiyetlerini ömrüm oldukça yakından, candan takip edeceğim.”

Genel kuruldaki tartışmalardan sonra 3803 Sayılı Köy Enstitüleri yasa tasarısı oturuma katılan 278 mebusun oybirliği ile kabul edildi. Ama 148 mebus oturuma katılmamıştı (Sakaoğlu, 1993: 92). Köy Enstitüleri, yurt çapında yapılan detaylı bir incelemenin sonucu olarak çağdaş eğitim yoluyla Türk ulusunun kalkınması yönünde hedeflenen önemli bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Evren, 1998: 29). Bu uygulamanın temelinde Atatürk’ün eğitim konusundaki ilkeleri inkâr edilemez bir etki bırakmıştır.

3803 sayılı yasaya göre kurulan Köy Enstitüleri büyük kentlerin dışında yer almalıydı ama bu yerler ana yollara yakın olmalıydı. Su gereksinimi önemle üzerinde durulması gereken bir diğer konuydu. Ülke çapında kurulacak bu enstitüler bölge merkezi olacak yerlerde kurulmalıydı. Her enstitü kendi bölgesi içine giren illerden bir anlamda sorumluydu. İleride her şeyiyle Köy Enstitüleri’ne bağlanması düşünülen köy öğretmenine her yönden rehber olacak gezici başöğretmenin köylere ulaşımı kolaylıkla sağlanabilmeliydi. Köy Enstitüleri’nin yeri sağlıkçı, teknisyen, doktor ve öteki elemanların köylere ve birinden ötekine kısa sürede ulaşmasını sağlayacak durumda olmalıydı (Evren, 1998: 30). Kısacası Köy Enstitüleri’nin kurulduğu bölge bir halk eğitim merkezi olacaktı.

### **III. KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN KURULUŞ FELSEFESİ**

Köy Enstitüleri'nin temel direği etkinliktir. Bu enstitülerde kitabi metodların, kökleri havada duran kavramların yeri olmamıştır. Her düşünce, her iş neticede toprağa dayanmıştır (Ertuğrul, 2002: 11). Köy Enstitülerinin amacı entelektüeller yetiştirmek değildir. Köylü gençlerini, köylü kalkınmasının bireyleri olarak yetiştirmektir. Böylece Köy Enstitüsü modelinin altında yatan temel düşünce, ülkenin tümünde bir değişme hareketi yaratmaktır (Kaya, 1977: 191). Köy Enstitüleri'nin işleyişinde üretim ve entelektüel yetileri geliştirmek ile Cumhuriyet ve demokrasi değerlerini yerleştirmek birbiriyle dengelenmiştir. Köy Enstitüsünde okuyan öğrencinin kişiliğinin tüm bu etmenlerle biçimlenmesi amaçlanmıştır (Açıkgöz, 1998: 415–416). Böylece, her bir öğrencinin kişiliğinin geliştirilmesi sağlanmıştır. Köy Enstitülerine “enstitü” adı verilmesinin nedeni de buradan gelmektedir, diyebiliriz.

Mevcut öğretmen yetiştirme düzeni; “nazari” eğitim yapan, ellerinde kalem, kitap yalnızca okuma-yazma ve “kitabî” bilgiler öğretimi ile yetinen, köye gitmek ve orada kalmak istemeyen, köylüye tam anlamıyla etkisi olmayan öğretmenler yetiştirmekle suçlanıyordu (Akyüz, 1999: 339). Bu gelişmeler doğrultusunda artık köy kökenli, yalnızca köye yararlı olabilecek, ellerinde kalem ve kitaptan çok, tarımsal faaliyetlerde kullanılan kazma, kürek, çapa, bağ makası, keser gibi aletleri kullanabilen öğretmenler yetiştirilmeliydi.

Köy Enstitüleri'nin ilkeleri 1936'da İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ile Bakan Saffet Arıkan'ın birlikte hazırlayıp Kültür Bakanlığı Dergisi'nde yayımladıkları ilkelere dayanılarak hazırlanmıştı (Makal, 1997: 55). İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüsü denemesinde iş pedagojisini değil, üretim pedagojisi temelinde “iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için” anlayışı doğrultusunda öğretmen yetiştiren bir hareketi temel almıştır (Kodaman, 1997: 300). Bu anlayış içerisinde ekonomik veya üretici iş, eğitimin amacı olarak ortaya çıkmıştır.

### **IV. 3803 SAYILI KÖY ENSTİTÜLERİ KANUNU'NUN KABULÜ**

24.04.1940 tarihinde yürürlüğe giren 3803 sayılı Köy Enstitüsü Kanunu ile Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitülerine dönüştürülünce, köye göre öğretmen yetiştirme hareketinin son aşaması başlamıştır (Kodaman, 1997: 299). Köy Enstitüleri öncesinde kurulan Köy Muallim Mektepleri (1926–1933), klasik muallim mekteplerinden hem sistem hem de metod açısından yeterince farklılaşamadığı için başarısız olmuşlardır. Köy Öğretmen Okulları (1937–1940) ise daha çok liberal özellikteki “İş Okulu”nun Türkiye köylerinin şartlarına uydurulmaya çalışılması sonucunda pedagojik iş anlayışını merkeze alıp gerçek üretimi

hedefleyen ve üretimi amaç edinerek çocuğun eğitimini, kişiliğini ihmal etmeyen bir yöntem ile köye uygun öğretmen tipini geliştirmeye yöneliktir (Kodaman, 1997: 299–300).

Kanun doğrultusunda ilk tahsil görmek mecburiyetinde olan çocukların, şehir ve kasabalarda %60'ı, köylerde ise ancak %20'si okul ve öğretmene sahipti (Bakkal, 1999: 53). Bu durum ilköğretim ihtiyacının çoğunlukla köylerde olduğunu göstermekte idi. 17 Nisan 1940'da kabul edilen 3803 Sayılı Köy Enstitüleri yasasının maddeleri incelenirse Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in köyde eğitim sorununun nasıl çözüleceğini kavradığı anlaşılır. Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesinin de köylerde sadece nazari eğitim yapan, okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yeterli olmadığı, köylerde gelişmeyi sağlamak için köyün içinden çıkan köy kökenli, yalnızca köye yararlı olabilecek, kalem ve kitaptan çok her türlü tarım araç ve gereci kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinden bahsedilmektedir.

İşte bu felsefe 3803 sayılı yasanın 1.maddesinde “Köye yararlı eleman yetiştirme maddesi ile” net bir şekilde açıklanmaktadır (Bakkal, 1998: 53–54). Ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan köylerde Maarif Vekilligince Köy Enstitüleri açılmıştır (Boybeyi, 1998: 59). 3803 sayılı yasanın 2.maddesi ise; “Aylıklar Milli Eğitim Bakanlığı'na ödenir” idi. Enstitü çıkışlı öğretmene devlet 20 lira aylık veriyordu. Bu aylık 6 yılda 30 liraya 15 yılda da 40 liraya çıkacaktı. Ayrıca Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmene devlet 5 kişiyi geçindirecek büyüklükte toprak ve tarla sağlayacak ve gerekli araç-gereci de verilecekti. Uygun tarım arazisi bulunmayan yerlerde köy öğretmenine devlet bir dükkân açacak, dükkânı başarı ile çalıştırması için gerekli araç ve gereç kendisine parasız verilecekti. Kendisine yapılan harcamalara karşılık ilkokul öğretmeni 20 yıl köyde çalışacağına dair bir anlaşma imzalayacak ve 30 yıldan önce de emekli olmamayı kabul edecekti. Bu konu hakkında yazar Kemal Tahir “Bozkırdaki Çekirdek” (1995: 28) adlı eserinde okumuş köylü çocuğunun köyden kurtulmak istediğini belirterek bu zorunluluğun olumsuzluğuna vurgu yapmıştır. Enstitü çıkışlı öğretmen 20 lira almaktaydı (Başgöz, 1999: 225). Verilen 20 lira o günün değeriyle aşağı yukarı 4 dolara karşılık gelmekteydi (Eyüboğlu, 1999: 87). Öğretmenlere verilen maaş konusunda yapmış olduğum bireysel çalışmalar sonunda görüşme yaptığım Çifteler Köy Enstitüsünden mezun olan Mehmet Kaya 1938 yılında öğretmen maaşının 17 lira olduğunu belirtmişti. O günkü piyasa değerinde 1 altının 4 liraya karşılık geldiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin en yüksek maaşı Mustafa Necati döneminde aldıklarını söylemiştir.

3803 sayılı yasanın 3.maddesinde, tam devreli köy okulunu bitirmiş öğrenciler olarak sağlığa uygun köy çocuklarının seçilerek alınması belirtilmiştir. Alınacak çocukların köylü ve



çiftçi olması, köylerinde arazisi olması, sağlıklı olması gibi şartlar aranmaktaydı. Öğretmen olamayacağı kanaati getirilen talebenin ayrılacağı öğretim süreleri Maarif Vekilliğince tespit edilecekti (Boybeyi, 1998: 59). Ancak ilk yıllarda öğrenci seçmenin tam olarak uygulanmadığı görülmüştür. Özellikle köy okullarını bitirmiş kızlar yok denecek kadar az olduğu için köylü olup kasabada okumuş ya da kasabalı kızlardan da alınanlar olmuştur. Birçok yerde öğrencilerin kendileri enstitülere müracaat etmelerine karşın kimi yerde öğretmen, müfettiş ve gezici öğretmenler köylere dağılarak kendileri öğrenci seçmişlerdi (Bakkal, 1999: 54). Bu madde gereğince enstitülere ancak beş yılı bitiren öğrencilerin alındığı görülmektedir. Bu konu hakkında görüşlerinden yararlandığım yine Çifteler Köy Enstitüsü mezunu olan Ahmet Bölükbaşı kendisinin de enstitüye girebilmek için köyünde bitirdiği üç yılı, yakın bir köye giderek beş yıla tamamladığını belirtmiştir.

3803 sayılı yasanın 6.maddesi ise şöyleydi; Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler atandıkları köylerin her türlü eğitim öğretim işlerini görürlerdi (Boybeyi, 1998: 60). Örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik ederler, bunlardan yararlanmalarına yardımcı olurlar. Ayrıca her enstitü kendi coğrafi yapısı doğrultusunda üretim etkinliklerinde bulunmuşlardır. 9.madde ise; enstitü çıkışlıların askerliklerini asteğmen olarak yapması konusundadır (Türkoğlu, 1997: 154). Enstitüye gelen ilk öğrencilerin sevinç kaynaklarından birisi de askerliklerini asteğmen olarak yapacak olmalarıydı. Hatta ilk yıl “Subaylık yalanmış” diye çıkan haber üzerine köyüne geri dönen öğrenciler dahi olmuştur (Türkoğlu, 1997: 270). Bu da enstitülere gelen öğrenci sayısının belli bir ölçüde azalmasında etkili olmuştur.

11.madde de öğretmenlere üretim için ve öğrencilerin uygulama yapacağı araçlar, tohum, çiftlik, fidan vb. araç-gereçler okul demirbaşına geçirilerek, devletçe verilmesi konusyla ilgilidir. Böylece öğrenciler kendi üretimlerini kendileri yapacak ve enstitünün kurulduğu coğrafi yapının özelliklerinden faydalanarak, farklı iş kollarının kendiliğinden doğması sağlanacaktı. 14.madde; İşletmedeki her türlü eşya, hayvan vb. okulun malıdır, işletmeden elde edilecek ürün öğretmenin olacaktır (Boybeyi, 1998. 60). Afyonkarahisar’ın Erkmek kasabasına giden ilk enstitü mezunu öğretmen olan Mehmet Kaya, devletin kendisine 512 m<sup>2</sup> uygulama bahçesi verdiğini ve bu bahçeden ayrıca gelir elde ettiğini belirtmiştir. Bu bahçede uyguladığı tarım tekniklerinin diğer köylülere de örnek olduğunu söylemiştir.

16.madde; köy okulu ve öğretmen evi bakanlıkça verilecek planlara göre, köy yasasına dayanılarak, bölge ilköğretim müfettişi ve gezici başöğretmen denetiminde köy kurulunca yapılır konusunu içeriyordu. Öğretmen atanacak köylere durum üç yıl önceden bildirilirdi. Okul ve öğretmen evi, öğretmen işe başlamadan bitmiş olurdu ve köy okulunun onarımı vb.

gideri köy kurulunca karşılanırdı. Bu uygulama, sistemin geleceğe yönelik olduğunun güzel bir göstergesi sayılabilirdi. Çünkü daha enstitüden mezun olmayan öğretmen adayının hangi köye gideceği belirlenmeye çalışılmış, böylece öğretmen adayının duruma daha hazırlıklı olması sağlanmıştır. 17.madde; Köy Enstitüleri'ne atanan kişilerin bitirdiği kurumlar konusunda ilgiliydi (Boybeyi, 1998: 61). Bunlar dışında enstitülerde uzman işçiler, gündelik ya da aylık ücretle “usta öğretici” olarak çalıştırılabilmekteydi. Bu konuda Köy Enstitüsü'nde çalışacakların, atama, terfi ve teftişleri ve enstitülerin yönetim işlerinin nasıl yürütüleceği konusu da ayrı bir yönetmelikle saptanacaktı. Usta öğreticilere özellikle coğrafi koşullara dayalı olacak etkinliklerde ihtiyaç duyuluyordu. Bu öğreticiler de en az öğretmenler kadar öğrenciler üzerinde etkili olmuşlar, enstitülerin gelişmesine fayda sağlamışlardır. 23.madde, bu yasanın yayın tarihinden başlayarak geçerli olduğunu içerirken, 24.madde de, yasayı yürütmeye Bakanlar Kurulu'nun yetkili olduğunu içermektedir (Türkoğlu, 1997: 154–155).

17 Nisan 1940'da kabul edilen 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun bazı maddeleri kısaca bu şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yasanın kabulü ile kurulan Köy Enstitülerinin tepeden inme biçiminde ki kurumlardan olmayıp, toplumun içinden doğmuş önemli kurumlar olarak nitelendirilebileceği görülür. Köy Enstitülerinin İkinci Dünya Savaşı yıllarında kurulmuş olması da önemli bir ayrıntıdır. Çünkü böylesi karmaşa ve zorlukların hâkim olduğu bir dönemde kurulmuş olmaları bu kurumları daha eşsiz ve daha değerli kılmaktadır. Ancak bu süreçten önce Köy Öğretmen Okullarının varlığından da etkilenmiş olduğunu da belirtmek gerekmektedir.

## **V. KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN KURULUŞ YERLERİ VE ÖZELLİKLERİ**

Köy Enstitüleri'nin nerelerde kurulacağı üzerine uzun incelemeler yapılmıştır. Bu dönemde ihtiyaçların sonsuz ancak imkânların kısıtlı olduğu görülmektedir. Her bölgeye enstitü kurmak o günkü zorlu koşullar içerisinde mümkün olmadığı için enstitülerin kurulacağı yerlerin özenle seçilmesi gerekiyordu. Bunun için tüm köyler ayrıntılı bir şekilde incelenmeliydi. Bu iş ise hem büyük bir özveri hem de sabır isteyen bir uygulamaydı.

Köy Enstitüleri için seçilecek yerlerde su bulunması, işe yarayacak yapıların ve araziler bulunması, az çok taşıt araçlarının bulunması, hastane, pazar ve resmi dairelerle bir açıdan ulaşım olanaklarının bulunması gerekiyordu (Kırby, 2000: 217). Bu istekler o dönemin koşullarına göre azımsanmayacak derecede önemli ve zor elde edilecek isteklerdi. Enstitülerin

kuruluşundaki başlıca sorun toprak (tarla) sorunuydu. Köy yaşamını tam anlamıyla uygulayabilecek toprakların bulunmasında birtakım sıkıntılar yaşanmıştı. Uygun hazine arazisi olan yerlerde bu sıkıntı fazla yaşanmamıştı. Fakat böyle bir hazine toprağı olmayan yerlerde zorunlu olarak köylüden toprak alınmıştır. Aslında enstitülerin hiçbir zaman köylüden toprak alma gibi bir amacı olmamıştı. Ancak her enstitünün kurulduğu coğrafi özellik aynı değildi. Bu durum enstitülerin uygun yerlerde kurulmasını zorlaştırıyordu. Köylünün toprağını kamulaştırmak, mali yönden iyi durumda olmayan devlet bütçesi için de yeni bir yük olmuştu. Ancak devlet bunun da bir çözüm yolunu bulmuştu. Köylülerden alınan yerlerin çoğu köylü tarafından pek ekilip biçilmeyen, elverişsiz sayılabilen topraklardı. Bundan dolayı bazı enstitüler verimsiz görülen topraklar üzerinde kurulmak zorunda kalmıştır (Evren, 1998: 30). Ancak çok kısa zamanda görülmüş ki kimsenin dikkati çekmeyen bu topraklar da çok büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Bu duruma en uygun örneği Kepirtepe Köy Enstitüsü için verebiliriz. Bu enstitü tıpkı adı gibi çok kurak bir toprak üzerine inşa edilmiştir. Ancak kısa bir süre içinde bu topraklarda canlanma sağlanmıştır.

Enstitülere gelecek öğrencilerin kimler olacağı 3803 sayılı kanunda belirtilmişti. Ancak her köyde bir enstitü kurulamayacağı için, öğrencilerin bu kurumlara gelmelerini sağlamak gerekliydi. Her enstitünün, içine birkaç şehri alacak şekilde kurulduğunu görüyoruz. Böylece bu kurumlara gelen öğrencilerin de farklı bölgelerden olduğu görülmüştür.

3803 Sayılı Köy Enstitüleri Yasasının çıkmasından sonra Eskişehir-Çifteler, İzmir-Kızılçullu, Kırklareli-Kepirtepe, Kastamonu-Gölköy öğretmen okulları, Köy Enstitüsü adını almıştır. Her enstitü, üç-beş ili sorumluluk alanı içine alarak yurdun her yanını içerecek eşit bir dağılımla kurulmuştur. Enstitüler ortalama 5000–6000 dekarlık, tarım yapılabilecek, daha çok da doğayla zorlu bir savaşımı gerektirecek köy koşullarına uygun alanlarda öğrencilerin zorlukları aşabilme, savaşım gücü edinmeleri için kentlerden uzak yerlerde oluşturuldu. Enstitülere ilkokulu bitirmiş köy çocukları alınacak, parasız yatılı okuyacaklardı (Pazar, 2001: 58). 17 Nisan 1940'da 3803 Sayılı yasayla kurulan Köy Enstitüleri'nin kuruluş tarihleri ve buldukları yerleri şu şekilde belirtmek mümkündür (Akyüz, 1999: 339).

### **1940'da Kurulanlar**

- 1) İzmir-Kızılçullu Köy Enstitüsü
- 2) Eskişehir-Çifteler Köy Enstitüsü
- 3) Lüleburgaz-Kepirtepe Köy Enstitüsü
- 4) Kastamonu-Gölköy Köy Enstitüsü

- 5) Malatya-Akçadağ Köy Enstitüsü
- 6) Antalya-Aksu Köy Enstitüsü
- 7) Samsun (Ladik)-Akpınar Köy Enstitüsü
- 8) Adapazarı-Arifiye Köy Enstitüsü
- 9) Trabzon (Vakfikebir)-Beşikdüzü Köy Enstitüsü
- 10) Kars-Cilavuz Köy Enstitüsü
- 11) Bahçe-Düziçi Köy Enstitüsü
- 12) Isparta-Gönen Köy Enstitüsü
- 13) Balıkesir-Savaştepe Köy Enstitüsü
- 14) Kayseri-Pazarören Köy Enstitüsü

#### **1941'de Kurulanlar**

- 15) Ankara-Hasanoğlan Köy Enstitüsü
- 16) Konya (Ereğli)-İvriz Köy Enstitüsü

#### **1942'de Kurulanlar**

- 17) Sivas (Yıldızeli)-Pamukpınar Köy Enstitüsü
- 18) Erzurum-Pulur Köy Enstitüsü

#### **1944'de Kurulanlar**

- 19) Ergani (Dicle) Köy Enstitüsü
- 20) Aydın (Ortaklar) Köy Enstitüsü

#### **1948'de Kurulanlar**

- 21) Van (Ercis) (Ermis) Köy Enstitüsü, son kurulan Enstitüdür.

En başta 20 tane düşünülen bu enstitülerin sayısı sonradan 21'e çıkarılmıştır.

## VI. KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN ÖĞRETMEN KAYNAĞI

Köy Enstitülerinde karşılaşılan diğer bir ciddi problem de bu kurumlara kimlerin atanacağına ilişkindi. Böylesi şartları kabul edecek öğretmenleri bulmak zaten büyük bir eğitim sorunu içerisinde olan Türk toplumunu zora sokmuştur. 3803 Sayılı Köy Enstitüleri kuruluş kanununa göre Köy Enstitüleri'ne aşağıdaki okulları bitirenlerin atanacağı belirtilmişti (Boybeyi, 1998: 61).

Bu okullar; Yüksek Okul ve Üniversite Fakültelerinden mezun olanlar, Gazi Eğitim Enstitüsü mezunları, Öğretmen Okulu mezunları, Ticaret Lisesi ve Orta Ziraat Okulu mezunları, Erkek Sanat Okulu ve Kız Enstitüsü mezunları, Köy Enstitüsü mezunları ve İnşaat Usta Okulu mezunlarıdır. Bunlardan başka her türlü Teknik Meslek Okulu mezunları da Köy Enstitüleri'ne öğretmen olarak atanacaktı. Ayrıca uzman işçiler enstitüde gündelik ya da aylık ücretle usta öğretici olarak çalışabileceklerdi.

İkinci Dünya Savaşı'nın sıkıntıları nedeniyle öğretmen alımında birçok sıkıntı yaşanmıştır. Özellikle 1940'da ilan edilen seferberlik nedeniyle birçok öğretmen, eğitim adayı ve eğitimci ile bir Köy Enstitüsü Müdürü de askere alınmıştı. Köy Enstitüleri'nin kuruluşundan iki ay sonra meydana gelen bu olay Köy Enstitüleri'nin eğitimini aksatacağı için Milli Savunma Bakanlığı ile yapılan anlaşma ile Köy Enstitüleri'nde çalışanların gerçekten zorunlu durumlar dışında, rutin olarak askere çağrılmamalarına karar verilmiştir (Kırby, 2000: 230–231). Böylece öğretmen sorununa bir anlamda darbe vuran bu problem de karşılıklı anlaşmalar sonunda engellenmişti.

Ekim 1946 tarihinde Köy Enstitüleri'nde görevli 620 öğretmen bulunmaktaydı. Öğretmenlerin çıktıkları okullar bakımından durumları ise şöyleydi: 229'u Üniversite Fakültelerinden, 209'u Öğretmen Okulundan, 56'sı Kız Enstitüsü'nden, 27'si Ziraat Okulu'ndan, 91'i Sanat ve Yapı Usta Okulu'ndan, 8'i de diğer meslek okullarından mezun olmuşlardı (Pazar, 2001: 64). Özellikle Kız Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenlerin enstitülerde verilen biçki-dikiş, çocuk bakımı gibi derslerde etkinlik gösterdikleri görülmüştür. İkinci Dünya Savaşı'nın yaratmış olduğu sıkıntı Köy Enstitüleri'nin öğretmen ve gıda sıkıntısı yaşamasına da neden olmuştur. Bu dönemde ülkede bir anlamda kıtlık yaşanmaktaydı. Özellikle gıda ödeneklerinin devlet tarafından kesilmesi veya azaltılması sonucu Köy Enstitüleri kendi gıda ihtiyaçlarını gidermek için birtakım arayışlara girmişlerdi. Ancak enstitüler üretim için girdikleri etkinliklerde de devletle bağlarını koparmamışlardı.

Ayrıca kış koşulları enstitülerin beslenme sorunlarını daha da arttırmıştır. Kış aylarında üretim zorlaşmakta ve çeşitli barınma problemleri de beraberinde gelmekteydi.

## **VII. ÖRGÜTLENME YASASI (4274 SAYILI KÖY OKULLARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ TEŞKİLAT YASASI)**

3803 Sayılı Yasa'yla Köy Enstitülerinin köylerimize öğretmen ve köye gerekli meslek uzmanı yetiştirmek üzere açılmış kurumlar olduğunu belirtilmişti. Bu nedenle parasız ve zorunlu ilköğretimi gerçekleştirmek için enstitüleri ve köy okullarını teşkilatlandırmak bir zorunluluk haline gelmişti. 3803 Sayılı Yasa Köy Enstitüleri'nin mahiyetini, Köy Enstitüleri'nden mezun olacak öğretmenlerin alacakları maaşları vb. konuları açıklamıştı. Bu nedenle köy eğitim sisteminin tamamını içine alacak bir yasa zorunluluk haline gelmişti. Bu nedenle 4274 Sayılı Yasa, ilköğretim çalışmalarını kolaylaştırmak için çıkarılmıştı.

Köyün canlanmasında devletin görev ve yetkilerinin sınırları, halkın katılımını sağlamak, eğitmen ve öğretmenlerin görevlerini belirlemek, yetkilerini çizmek, öğrenci devam sorununu halletmek, köy okullarının araç-gereç ve donanımlarını karşılamak gibi konular açıklık kazanmalıydı. Köylerde yapılacak işlerin yönetsel, hukuksal, ekonomik ve toplumsal yönden birçok başka kurum ve kuruluşla ilişkisi olacaktı. Tüm bunların ve bundan sonra yapılacakların bir yasaya bağlanması zorunluydu. İsmail Hakkı Tonguç bu durumu Hasan Ali Yücel'le görüştüktan sonra 4274 Sayılı Yasa'nın gerekçesini ve taslağını hazırlayarak o günkü eğitim durumumuz ve o güne kadar yapılanlarla ilgili olarak bazı veriler ortaya koymuştur (Türkoğlu, 1997: 421). Bu veriler yasanın hangi özelliklere sahip olacağına yönelik bazı uygulamalara ışık tutmuştur.

İsmail Hakkı Tonguç, 7-16 yaşındaki çocuklardan kentlerde %60'ının ilkokul ve ortaokula gittiğini gözlemlemiştir. Köylerde ise bu yaş aralığındaki çocukların %19'unun 3 ve 5 sınıflı okula gidebildiğini görmüştür (Türkoğlu, 1997: 421). Bu ulusal dengesizliği giderebilmek için bu anlamda birtakım eğitim atılımları yapılması gerekli görülmüştür.

3238 Sayılı Eğitim Yasası'yla köylere 7000 eğitmen kazandırılmış 3803 Sayılı Yasa ile açılan enstitülere 9000 öğrenci alınmıştı. 1942'den başlayarak enstitülere her yıl 1000 eğitmen adayı ile 3000 öğrenci alınması ve 8 yılda 8000 eğitmenle 24.000 köy öğretmeni yetiştirilmesi plana bağlanmıştı. Böyle bir verimle köylerde ilköğretim işi 1950'de %100'e ulaşacaktı. Bu gelişme göz önünde tutularak, köy okullarını ve enstitüleri uyum içinde işletecek, diğer ilişkileri sağlama sağlayacak yeni bir örgütlenme yasası gerekiyordu. Bu da

19 Haziran 1942 tarihli ve 4274 Sayılı Yasa'nın hazırlanmasına sebep olmuştu (Türkoğlu, 1997: 421–422).

Kanun 71 maddeyi içermiştir. Kanunun tümü oylamaya sunulmuştur. Mecliste yer alan 429 milletvekilinin 252'si oturuma katılmıştır. Tasarı 252 oyla yasallaşmıştır. 177 kişi ise oylamaya katılmamıştır. Oylamaya katılmayanların sayısal çokluğu önemli bir noktadır. Bunun nedeni olarak ret oyu vermenin alışılmadık bir davranış olduğu gösterilebilir. Bu durum, tek parti meclisinde kanuna karşı olmanın bir göstergesiydi. Kısacası oturuma katılmamak kanuna karşı olmak anlamına gelmekteydi. (Tonguç, 2007: 320). Bu yasa ile ilköğretim örgütü yeniden basamaklandırılmıştır.

19 Haziran 1942 tarihli 4274 Sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Yasası'nın birinci maddesinde köylerdeki zorunlu ve parasız ilköğretim okulları ve kurslar yer alıyordu (Bakkal, 1999: 92). Bu okullar; Eğitimli Köy Okulları, Öğretmenli Köy Okulları, Öğretmenli ve Eğitimli Köy Okulları, Yatılı-Yatısız Köy Bölge Okulları, Akşam Okulları, Köy ve Bölge Meslek Okulları şeklinde sıralanmaktaydı. Bu okulların ve kursların yönetim, eğitim-öğretim, tarım-teknik, sağlık vb. yönlerden bağlı olacakları kurumlar da ayrıntılı bir şekilde yasada yer almaktaydı (Bakkal, 1999: 92). Bunlar; Bölge gezici öğretmenleri ve gezici başöğretmenleri, Bölge İlköğretim müfettişleri, Bölge Köy Enstitü müdürlükleri, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleriydi. Böylece bu madde ile köy eğitim sistemindeki teşkilatlanma belirlenmişti.

Bu yasanın diğer bir maddesi olan 10.maddesinde Köy Eğitim ve Öğretmenleri'nin vazife ve yetkilerinin ikiye ayrıldığı görülmektedir (Tonguç, 2007: 322). Her kademedeki görevlinin yapacakları ayrıntılarıyla belirtilmişti. Köy Eğitim ve Öğretmenlerinin okul ve kurslarla ilgili vazife ve yetkileri bu maddenin ilk aşamasını oluşturmaktaydı. Öncelikle köy okulu binasının, işliğinin yapılışında ve bahçenin kuruluşunda çalışmak, 3803 Sayılı Yasa'nın 11., 3238. Sayılı Yasa'nın 5.maddesine göre bu okullara verilen eşyayı iyi bir şekilde korumak, kuruma verilen hayvanlara en iyi şekilde bakmak ve onları üretmek köy eğitim ve öğretmenlerinin başta gelen görevlerinden biri ve en temel görevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görevliler, okula ait araziye diğer köylülere örnek olacak şekilde işlemek ve boş bırakmamak zorundaydılar. Yapılacak üretim diğer köylülerinde fayda sağlayacağı şekilde işlenmeliydi ve örnek olmalıydı. Köyde okula gelen öğrencisinin, eğitim ve öğretimiyle ilgili her türlü önlemi almak ve gerekli koşulları sağlamakta bu eğitim ve öğretmenlerin görevleri arasındaydı. Her öğretmen öğrencinin eğitiminden sorumlu olduğu ölçüde, öğrencilerin sağlık durumlarından da sorumluydu. Bu nedenle sağlığı tehdit edecek

durumlar karşısında önlem almak ve bu sorunları gidermeye çalışmaları gerekmektedir. Son olarak bu eğitimciler kendi bölgesine giren köylerin okul binalarını yapmaktan sorumlu olmak, fidanlıklarını kurmak gibi bir birliktelik isteyen işlerde birlikte çalışmayı ve yardımlaşmayı sağlamalıydı.

Bu maddelere baktığımızda köy öğretmenin, bir öğretmenden öte, bünyesinde bulunması istenilen pek çok niteliğe sahip uzman bir kişi olarak yetiştirilmesinin planlandığı ortaya çıkmaktadır. Bu öğretmenlerin sağlık, tarım, hayvancılık ve köylüler ile ilişkiler konusunda derin bir bilgi dağarcığına sahip bütüncül bir özellikte olması istenilmiştir. Tüm bu özellikleri bünyesinde taşıyan Köy Enstitüleriyle ilgili olarak Kemal Tahir (1995: 149), “köyü yaşatacak olanın okul olmadığını aksine okulu yaşatacak olanın köy olduğunu” belirtmiştir. Bu nedenle nasıl bir okul kurulacağı, köylüden gelen istekler doğrultusunda şekillenecektir.

Ayrıca bu maddenin ikinci aşamasında “köy eğitmen ve öğretmenlerinin köy halkını yetiştirmekle ilgili vazife ve yetkileri” belirtilip şu temel noktalar üzerinde durulmuştur (Bakkal, 1999: 93–94). Bu noktalardan ilki, köy halkının çağın gereklerine göre yetişmesini sağlamak, milli bayramlar ve yerel nitelikli günlerde kutlamalar düzenlemek, radyo vb. araçlardan faydalanmalarını sağlamak üzerinedir. Bu durum köy halkının birliktelik ruhunu sağlamlaştırmaya yarayacaktır. Köy halkının karşılaştığı mutlu durumları ve üzüntüleriyle ilgilenmesi gerekli görülmüştür. Bu olaylar karşısında kayıtsız kalmayıp, elinden gelen her türlü yardımı yapmak ve gereken durumlarda hükümeti haberdar etmeleri gerekmektedir. Köy halkı arasında birlikteliği sağlamak amacıyla çeşitli sergiler, pazarlar, panayırar açmaya çalışmak ve etraf köylerdeki etkinliklerden kendi köy halkını haberdar etmekle sorumludurlar. Eğitmenler köydeki ve çevrede köylerdeki tarihi eserlerin korunması, nesli tükenmekte olan bitki ve hayvan cinslerinin korunması, bunların üretiminin sağlanması konusunda köy halkını bilinçlendirmek durumundadır. Eğitmenlerin belki de en önemli yetkisi devletin ve köy halkının genel çıkarlarının korumasını sağlamak, milli savunmayı gerçekleştirmek, imece usulünü benimsetmek, asker ailelerine yardım edilmesini sağlamaktır. Birliktelik duygusundan hareketle orman ve köy yangınlarını söndürmek, ortaklaşa ziraat ve ulaşım araçlarını edinmek ve her türlü kooperatif kurma ve işletme gibi konularda köylülerle işbirliği yapmak üzerinde önemle durulan diğer önemli noktalardır. Ayrıca, çevre şartlarına göre köyde yer alan gençlerin farklı şekilde yetişmesine çalışmak diğer bir yetki olarak belirlenmiştir.

Bu maddeler incelendiğinde her bir maddenin günün şartlarında köyler için büyük önem taşıdığı ve her ayrıntının ince detaylarla irdelenmiş olduğu göze çarpmaktadır.



Gerçekten de köylerimiz o dönemde nüfusun yarısından çoğunu kapsamaktaydı ve köylüler çağın şartlarına göre eğitilmezse Köy Enstitüleri gerçek amacına ulaşmış sayılmazdı. Köylerde birliktelik duygusunu harekete geçiren başlıca olaylar, düğünler ve dini bayramlar olmaktadır. Köy eğitmen ve öğretmenleri bu konuda da faaliyetler göstererek okul açılışlarında veya önemli günlerde törenler yapmak, bu törenlerde okul şarkıları ve müzik aletleri çaldırmak, köylüleri radyodan faydalandırmak gibi çalışmalar konusunda da köy halkına önder olmuşlardı. Ayrıca köylüler kendi kültürlerini tanıtmaları konusunda da görev almışlardı.

Köyün ekonomik hayatını canlandırmak adına pazar veya panayırlar açmak gibi görevlerle, öğretmenlerin yükünün sadece yazı yazmayı öğretmek olmadığı ortaya çıkıyordu. Köylünün mutluluk ve üzüntüleriyle ilgilenilmesi maddesi köy eğitmeni ve öğretmeni köylü ile iç içe olması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Köy gençlerinin yüzücü, avcı, atıcı vb. yeteneklere sahip olarak yetiştirilmesinin istenmesi köylere bir canlılık getirme isteğini belirten önemli bir örnektir (Bakkal, 1999: 93–94). Köy hayatını temel alan bir kalkınma potansiyelinin ancak köyün kendi içinden canlandırılması ile gerçekleşebileceği ortaya atılmıştır. Bu noktada en önemli husus köye göre öğretmen yetiştirmektir.

Tonguç (2007: 322), 4274 Sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilatı Yasası'nda yer alan maddelerden bazılarını ele almıştır. Örneğin 14.madde'ye göre; sistemin önemli bir birimi Köy Bölge Okulları olacaktır. Bölge pansiyonlu köy okullarına alınacak öğrenciler; gezici öğretmen, gezici başöğretmen, ilköğretim müfettişi başkanlığında muhtarın da katılacağı bir heyet tarafından seçilecekti. Seçilen çocuğun masraflarının köy ihtiyar heyetince karşılanması ve yakın köylerde oturan çocukların gündüzlü olarak okutulması prensibi bu madde içerisinde belirtilmiştir.

18.maddede de öğrenci velileriyle ilgili hususlar ele alınmıştı. Veliler çocuğun araç ve gereçlerini temin etmek zorundadır. Temin etmezlerse gezici öğretmen, gezici başöğretmen ve ilköğretim müfettişi aracılığı ile bu durum tebliğ edilecektir. Üç gün içerisinde gerekli araçlar temin edilmezse Köy Kanununun 66.maddesine göre Köy İhtiyar Meclisi'nin kararıyla velilerden tahsil olunacaktı. 19.madde ile ilkokula devamsızlığı önlemek için kesin ve etkili yaptırımlar getirilmiştir. 20.madde ise; 3803 Sayılı Yasa'nın 16.maddesine göre köy okulunun, soba, tebeşir, süpürge vb. daimi ihtiyaçlarının köy ödeneğinden karşılanacağına yöneliktir. Köy bütçesi görüşülmeden 1 ay önce köy eğitmen ve öğretmeni ihtiyaçlarını bildirmek zorundadır (Tonguç, 2007: 322). Böylece uyum sağlanmış olacaktır. Eğer Köy İhtiyar Heyeti durumları müsait oldukları halde köy okulu için para ayırmazlarsa Köy

Kanunu'nun 27.maddesine göre cezalandırılacaktı. Bu durum yasanın 22. maddesinde belirtilmiştir. Köyün ortak malı olacak alanlar için Köy İhtiyar Heyeti'nin ödenek parası Kaymakam ve Valiliklere bildirilmek zorundadır. Bildirilmediği durumda cezalandırılacakları da bu maddelerde belirtilmiştir.

25.madde köy okullarının yapımıyla ilgilidir. Köy okulları, köy halkının ortak yardımlarıyla oluşturulmalıydı. Böylece halk kendi ortaya çıkardığı ürünü daha sahiplenici bir şekilde ele alabilirdi. En az altı aydan beri köyde oturan 18–50 yaş arasındaki her vatandaş 20 gün boyunca köy okulu yapımında çalışmak zorundaydı. Çalışmaya mecbur olanlar ya parasını ödeyebilir ya da yerine bir başkasını bulabilirdi. Hayvan arabasıyla ya da tarım aletleriyle çalışanların bir günlük işleri üç günlük sayılırdı. Bu durumda tam bir imece sağlanması amaçlanmıştır. Devlet çalışmayıp kaçanlara da bazı tedbirler almış, bunları yine bu kanunda belirtmiştir. Kanununun 30.maddesi; motor ve makineyi köy okulunun ilk temel aleti yaparak, enstitülerde teknik eğitimi geliştirmekle ilgiliydi (Bakkal, 1999: 98). Bu madde ile Köy Enstitüleri'ndeki köy toplumunu çağdaşlaştırmak tarım ve teknik alanda geliştirmek amacı ortaya çıkmaktaydı. 39.madde de ise; Köy Enstitüsü idarelerinin bölgelerine giren köyler hakkında bilgi toplamaları gerektiği belirtilmişti. Çünkü topladığı bilgiler doğrultusunda gerekli araç-gereçlerin tespit edileceği ve Maarif Müdürlüğü ve Valiliğin onayı ile birlikte Maarif Vekilliği'ne tasdik edilmek için bu isteklerin gönderildiği hakkında bilgi vermektedir.

4274 Sayılı Yasa'nın tamamı 71.maddedir. Yasanın tam olarak uygulanabilmesi için, vatandaşların ve devlet kurumlarının üzerlerine düşen görevleri anlayabilmesi için İ. Hakkı Tonguç tarafından yasanın açıklaması hazırlanmıştır. Burada her madde tek tek ele alınarak açıklanmıştır. Böylesi bir girişim maddeleri farklı anlamlandırma durumunu ortadan kaldırmaktadır. Yasa, bazı Bakanlıklara da değişik yükümlülükler yüklemiştir. Örneğin; Tarım Bakanlığı uzmanlarının köy okullarındaki tarım işlerinin ilerlemesinde işbirliği yapmalarını öngörüyordu. Orman müdürlükleri de okul yapımında kullanılacak keresteyi parasız olarak vermekle yükümlü kılınıyordu. Yine yasaya göre Sağlık Bakanlığı her köy okuluna bir ilk yardım çantası vermekle yükümlüydü (Kırby, 2000: 309). Böylece yasaların uygulanmasında ortaklaşa bir hareket yaratılmaya çalışılmıştır. Yasanın tek başlı işleyemeyeceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yasanın özgünlüğü, üzerinde durulan ayrıntılar doğrultusunda köy eğitiminin amacı ve içeriğine yeni bir görüş getirmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu görüşe göre, amaç sadece okuma-yazma öğretmek değildir. Eğitimin amacı, yalnızca halkı "aydınlatmak" yoluyla okur-

yazar yapmak ya da halka ulusçuluk aşlamak, hatta “pratik bilgiler” vermek de değildir. Temel amaç, köy toplumunun ekonomik ve kültürel yaşamına çağdaşlaştırıcı değişimler getirmektir (Kırby, 2000: 307). Üzerinde asıl durulan, teknik ilerlemedir. Bu amaç, yasanın birçok tartışmalara neden olan köy öğretmen ve eğitmenlerinin görev ve yetkilerini belirleyen ve iki ana basamaktan oluşan 10.maddesinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

Yasa, Köy Okullarının ve Köy Enstitüleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altında üretim ve tüketim kooperatifi açabilmelerine olanak sağlıyordu. Aynı yasaya göre, köy öğretmeni Köy Enstitüleri'ne bağlanıyordu. İldeki işleri ve eğitim makamlarına yalnızca bazı yönetsel işler bakımından bağlı olacaktı. Köy öğretmenin, il merkezindeki üstlerinde bulunmayan bazı hakları ve yetkileri olacaktı. Yine bu yasayla okul yerini, okul yapısının araç-gereçlerini ve yapımını sağlamak sorumluluğu köylülere yüklenmişti. Yani köylü okul yapımı, okulların su, yol, bahçe ve onarım işleri için çalışma yükümlülüğü altına girmişti. Köylü bu yükümlülüğünü köylerde eskiden beri var olan “imece” usulü ile yerine getirecekti (Kırby, 2000: 310–313). Fakat bu imece usulü ileride Köy Enstitüleri'ni kapatmak isteyenler tarafından enstitüler aleyhine kullanılacaktır. Bu usulün örnekleri Köy Enstitülerinin kuruluşunda da karşımıza çıkmaktadır. Enstitülerde yer alan öğrenciler birliktelik duygusu içerisinde, başka enstitülerin kurulmasına yardımcı olmuşlardır. Örneğin, 1944 yılında kurulmaya başlanılan Dicle Köy Enstitüsü aynı öğretim yılı içerisinde açılmıştır. Bu dönemde yardıma gelen Çifteler Köy Enstitüsü ekibinde yer alan öğrenciler, enstitülerine gitmeden önce bir süre bu enstitünün öğrencilerine öğretmenlik yapmışlardır (Evren, 1992: 64). Böylece sadece enstitülerin kurulduğu bölgedeki halk değil tüm toplum bu imece usulünün bir şekilde içinde yer almışlardı, tıpkı köy okullarının kuruluşunda olduğu gibi.

19 Haziran 1942 tarihli ve 4274 Sayılı Yasa ile köylü eğitiminin politikası güvence altına alınmaya çalışılmış ve köy okulu öğretmenin köyde yalnız olmadığı belirtilmiştir. Bu yasa ile Türk köylerinin kalkınması gerçekleştirilmeye çalışılmış ve böylece köye modern eğitimin girmesine yönelik girişimler başlamıştır.

## **VIII. YÜKSEK KÖY ENSTİTÜSÜ (1943)**

Yüksek Köy Enstitüsü, Köy Enstitüleri'ne öğretmen, bölge okullarına yönetici, gezici başöğretmen, ilköğretim müfettişi ve kesim müfettişi yetiştirmek amacıyla Ankara'da Hasanoğlan Köy Enstitüsü içinde, 1942–1943 eğitim-öğretim yılında açılmıştır (Binbaşıoğlu, 1993: 41). Köy Enstitüleri'nde gösterilen kimi dersleri okutacak öğretmenleri yetiştiren

meslek okullarının bulunmaması, enstitülerdeki eğitimin aksamasına neden oluyordu. Eğitimin aksamaması adına bazı derslerin uzman öğretmenler tarafından verilmesi sağlanmıştı. Ancak bu durum geçiciydi ve bir an önce bu önemli eksikliğin giderilmesi gerekiyordu. Bu eksikliği gidermek için ele alınan yüksek seviyeli eğitim kurumları, çalışmalarında köydeki eğitim problemini ele alamıyordu. Çünkü bu kurumlar köy yapısının gerçeğine uzaktı. Bu kurumların köy yaşamına uzak olmaları, bu konuların göz ardı edilmesini gerekli kılmamaktadır. Ancak bu süreç içerisinde köyde eğitim ve öğretimi ilgilendiren birçok problem üzerinde herhangi bir inceleme ve araştırma yapılmamış olarak varlıklarını devam ettiriyordu. Bu türden problemleri bilimsel bir anlayışla araştırarak bir kurumun ortaya çıkması gerekiyordu (Tonguç, 1947: 499). Bu türden ihtiyaçlar doğrultusunda Yüksek Köy Enstitüsü kuruldu. Bu Enstitü, Köy Enstitüleri'ni eleman ve bilimsel araştırmalar bakımından besleyici, köyün gerçeklerini nesnel bir bakış açısıyla gözlemleyip değerlendirecek yapıdadır. Bu yapı köy eğitim sistemini, örgütünü, işleyiş mekanizmasını gerçeklere ve yapacağı deneylere dayanarak ayrıntılarıyla ortaya koyacak bir düzende kurulmuştur.

1942'de İzmir (Kızılcıllu), Eskişehir (Çifteler) Köy Enstitüsü'nü ilk kez bitirenlerden istekli olanlar, Yüksek Köy Enstitüsü'nün ilk öğrencilerini oluşturmuştur. Bu enstitüler kuruldukları anda eğitim binalarına sahiptiler. Bu nedenle diğer enstitülerin yaşadığı bazı büyük problemleri yaşamadan atlattımlardır. 1943 yılı mezunları da bu suretle yüksek kısma alındılar. Ancak, 1944'te ve ondan sonraki yıllarda Köy Enstitüleri'nin geniş ölçüde verdikleri mezunlar arasından, Bakanlığın belirlediği aday sayısına göre, enstitülerin öğretmen kurullarınca seçilenler ve yapılan sınavları kazananlar Yüksek Köy Enstitüsü'ne alınmaya devam etmişlerdir (Gedikoğlu, 1971: 114). Böylesi zorlu aşamalardan geçen Köy Enstitülerine öğretmen olacak adaylar büyük bir donanımla bu okulda eğitimlerine devam etme fırsatı bulmuşlardır.

Öğrenim süresi konusunda da, Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğretim süresinin 3 yıl olduğu görülür (Kirby, 2000: 260). 1942'de ve 1943'de Hasanoğlan'daki Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri bazı dersleri için Ankara'daki yüksek öğrenim kurumlarına gönderilmişlerdir. Bu durum o dönemde eğitime verilen önemin de büyük bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca değişik fakültelerin profesörleri Yüksek Enstitü'ye gelerek öğrencilere ders vermişlerdir (Kirby, 2000: 260). İlk kurulan enstitüler gibi Yüksek Köy Enstitüsü öğrenciler de kendi enstitülerini kendileri yapmışlardır. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'ne alınan öğrenciler birtakım kollara ayrılmışlardı. Gedikoğlu (1971: 115) bu kollara cinsiyete göre dağılımını şu şekilde belirtmiştir; kız ve erkek öğrenciler için ortak olan kollar; Güzel

Sanatlar Kolu ve Ziraat İşletme Ekonomisi Koludur. Sadece kız öğrenciler için Ev ve El Sanatları Kolu ve Kümes Hayvancılığı Kolu ele alınmıştır. Erkek öğrencileri için ise Hayvan Bakımı Kolu, Yapıcılık Kolu, Maden İşleri Kolu ve Tarla ve Bahçe Ziraatı Kolu belirlenmiştir. Bu sekiz kolda okuyan öğrencilerin zorunlu olmayan bazı dersleri ortaktı. Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü'nde bütün kollara devam eden öğrencilerin zorunlu olarak gördükleri ortak dersleri de vardı (Gedikoğlu, 1971: 115). Bu dersler; İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi, Öğretmenlik Bilgisi, Toplum Bilimi, İş Eğitim Bilimi, Çocuk ve Gençlik Ruh Bilimi, Öğretim Metodu ve Ders Uygulamaları, Eğitim ve İş Eğitimi Tarihi, Türkçe, Yazma, Okuma ve Anlatma, Yabancı Dil (İngilizce, Fransızca, Almanca) ve Askerlik.

Öğrenciler hangi kola devam ederse etsin bu derslerden başarılı olma zorunluluğu vardı. Ayrıca Hasan Ali Yücel, eğitimin her kademesinin bilimsel olması gerektiğini belirtmiş ve buna ölçüt olarak da doğa bilimlerini ele almıştır (Şengör, 2001: 140). Yüksek Köy Enstitüsü'nde yetiştirilen öğrenciler, iyi bir öğretmen, öğretici-eğitici olabilmeli, öğretimi ve eğitimi planlayarak ve teşkilatlandırarak idare etmeli ve iyi bir idareci olabilmeliydi. Yüksek Köy Enstitüsü'nde öğrenim görenler, eğitim ve öğretim olaylarının içeriğini araştırabilen ve sorunların çözüm yollarını bulabilen kişiler olarak yetiştirilmeye çalışılıyordu.

Yüksek Köy Enstitüsü'nden mezun olan bireyler Köy Enstitüsü öğretmeni olmanın yanında köyleri, köyde yer alan bireyleri ve özellikle köy çocuklarını bilimsel olarak ele alabilecek şekilde eğitimden geçirilmişlerdir (Bakkal, 1999: 67). Bu enstitünün öğretmen adaylarına eğitim vermenin yanında çeşitli faaliyetlerde de etkinlik gösterdiği görülmektedir. Yüksek Köy Enstitüsü'nün en önemli faaliyetlerinden biri de 1945 yılının Ocak ayında çıkarılmaya başlanan ve 3 ayda bir çıkarılması planlanan Köy Enstitüleri Dergisiydi. Sadece beş sayı çıkarılan bu dergi, Yüksek Köy Enstitüsü'nün ve Köy Enstitüleri'nin çalışmaları hakkında bilgiler içermektedir. Değişik enstitülerden haberler, konferans ve derslerin özetleri ya da tam metinleri, kitap eleştirileri, İngilizce-Türkçe çeviriler ve birçok alanlarda yapılmış inceleme yazıları bu dergide bulunuyordu (Kirby, 2000: 262). Bu türden etkinlikler enstitüler hakkında bilgiler vererek enstitülerin faaliyetlerinden haberdar olunmasını sağlamaktadır. Çeşitli enstitülerden gelen müdürler kendi enstitüleri hakkında bilgiler verip hem yaptıkları farklı etkinlikleri paylaşıyor hem de diğer enstitülere bir ışık oluyordu.

İlk üç yılında en yoğun ve en etkili dönemini yaşayan Yüksek Köy Enstitüsü'nün bir Köy Üniversitesi'ne dönüşmesi planlanmıştı. 1945'te Yüksek Köy Enstitüsü ilk mezunlarını vermiştir. Bu mezunlardan bazıları Köy Enstitüsü öğretmeni, bazıları Köy Enstitüsü Müdürü ya

da idarecisi olurken, bazısı da İlköğretim Müfettişı olarak görev almıştır (Kirby, 2000: 69). Yüksek Köy Enstitüsü'ndeki çalışmalar ve yapılan farklı etkinlikler bu enstitüden engin dünya görüşüne sahip olan bireylerin yetişmesine neden olmuştur.

# UYGULANAN ÖĞRETİM PROGRAMLARI

## I. DENEME EVRESİ

Her eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerini yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur (Özgen, 1993: 62). Köy Enstitüleri'nin öğretim programı değişik evrelerden geçerek, deneyimler üzerine kurulmuştur. Köy Enstitüleri açıldığı anda elde hazır bir öğretim programı ya da hazır bir öğretim şablonu yoktu. Her yeni oluşum gibi Köy Enstitülerinin öğretim programı da geçmiş uygulamalardan hareketle vücut bulmaya çalışmıştır. Köy Enstitüleri öğretim programının geliştirilme çalışmalarının, köy öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle başladığı gözlenmektedir.

1937 yılında Kızılçullu ve Mahmudiye, 1938 yılında Kepirtepe, 1939 yılında da Gököy öğretmen okulları uygulamalarıyla bir öğretim programının geliştirildiği söyleyebilir. Köy Enstitülerinin açıldığında hazır bir öğretim programının bulunmadığını daha öncede belirtmiştik. Daha doğru bir ifadeyle programın olması o günün koşulları içerisinde fazla bir şey ifade etmeyecekti. Çünkü bu kurumlar, bütün üyeleriyle, kendi okullarını yine kendileri yapmıştı. Çoğu derslerde uzman öğretmenleri bulunmamaktaydı (Özgen, 1993: 62). Bu dönemdeki önemli problem, hazır olan bu programı kimlerin nasıl uygulayacağı konusunda karşımıza çıkmaktaydı.

Yazılı bir programın bulunmamasının yarattığı büyük boşluk, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün genelgeleriyle ve her enstitünün öğretim kadrosunun çalışmaları ile doldurulmaya çalışılmaktaydı. Bu doğrultuda 1 Temmuz 1940 tarih ve 435 Sayılı bir genelge ile 29 Ekim 1940'a kadarki sürede yapılacak işler açıklanmıştı. Bu bir yılın programını kapsamaktaydı (Binbaşıoğlu, 1993: 42-43). Bu genelgede özellikle, enstitü arazisinin ağaçlandırılması, yol yapımı, bataklıkların kurutulması, toprakları işleme, bitki ve hayvanların zararlılardan korunması konusu üzerinde durulmuştu. Enstitünün çevre özelliğine göre sandal, yelkenli, motorlu deniz araçları kullanma, bisiklet-motosiklet kullanma, yüzme, ata binme gibi sporların öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştı. Örneğin, Beşikdüzü Köy Enstitüsünde coğrafi imkânlardan geniş ölçüde yararlanılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı balıkçılık üzerine uzman öğretmenler tarafından eğitilmiştir. Üstelik böylesi bir uygulama kısa sayılabilecek bir süre içinde enstitüye büyük kazançlar sağlamıştır. Ulusal oyunları oynama, radyo ve gramofondan müzik dinleme gibi beceri ve alışkanlıkların kazanılması konusu da uygulanması kararlaştırılan diğer bir konudur. Bu konuyla ilgili olarak Çifteler Köy Enstitüsü

mezunu olan Mehmet Kaya, enstitülerde bir gün halk oyunu öğrenme günü olurken diğer bir günün müzik günü olduğunu belirtmiştir. Her anı etkin bir şekilde geçirmek enstitülerin ana amaçlarından biri olmaktaydı. Ayrıca bu genelge, kitaplık, müze kurulması, eğlence ve müsamere düzenlenmesi gibi etkinlikleri içeriyordu. Enstitülerde okuma saatleri de üzerinde önemle durulan bir konuydu.

Ayrıca bu genelgede öğrencilerin her işte tasarruflu hareket etmesi, buldukları çevrede kadın, yaşlı ve çocuklara yardımcı olmaları, öğrencilerin her türlü zorluklardan yılmayacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Binbaşoğlu, 1993: 42–43). Genelgenin bir diğer özelliği ise; her enstitüye kendi özellikleri ve çevre koşulları dikkate alınarak programını düzenleme ve uygulama olanağı vermesiydi. Böylece genelgenin bir anlamda esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Köy Enstitüleri'nin öğretim programlarının önemli bir özelliği olan “çevreye yönelik” ilkesi enstitülerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Örneğin Köy Enstitüleri'nde “Köy Sosyolojisi” adında bir ders okutulmuştur. Bu dersin kitabı enstitünün bulunduğu çevre incelenmeden teorik olarak hazırlanmazdı. Bu kitap enstitü bölgesinin toplumsal özelliğine uygun şekilde hazırlanırdı (Evren, 1998: 39). Ancak genelgenin esnekliğine karşın yine de her enstitü kendi başına bir program uygulayamazdı. Köy Enstitüleri'nde uygulanacak öğretim programları her enstitünün öğretmenler kurulu tarafından hazırlanarak Bakanlığa gönderilir ve ancak Bakanlığın onayı alınırsa program uygulanırdı.

Her enstitü kendi bünyesi içerisinde birçok sıkıntıyı taşımaktaydı. Devletin ekonomik gücü eksiklikleri giderecek düzeyde güçlü değildi. Buna bağlı olarak her enstitü kendi şartlarını kendisi yaratmak zorunda kalmıştı. Bakanlığın onayını aldıktan sonra bu programı çoğaltarak öğretmenlere ve ilgililere dağıtırdı. Bu program hazırlanırken bazı ölçütler göz önüne alınmalıydı. Dikkat edilecek temel ölçütlerin en önemlileri arasında yer alanlar kısaca şu şekilde açıklanabilir: (Gedikoğlu, 1971: 85–86). Öncelikle hazırlanan programda konuların sınıf ve öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Konuların arasında bir bütünlük olmalı, bunlar birbirleriyle ilişkili ve tamamlayıcı nitelik taşımalıdır. Konuların seçiminde öğrencilerin yeteneklerini ve kişiliklerini geliştirebilen ve güçlendirebilen noktalar üzerinde durulmalıdır. Kazandırılan bilgilerin aynı zamanda kullanılır ve işe yarar nitelikte olması gerekmektedir. Bu durum teoriyle pratiğin birlikteliğini göstermektedir. Öğrencilere iş sevgisi aşılmalı ve iş karakterini kazandıracak konular seçilmelidir. Seçilecek konuların ulusal ve insancıl nitelikleri geliştirmesi, toplumsal davranış ve alışkanlıklar kazandırması gerekmektedir. Ayrıca bireyleri konuların araştırılmasına, deney, gözlem, karşılaştırma,



bileşim, kendi kendine çalışma, karar verme gibi etkinliklere yöneltmesi gerekmektedir. Kişiyi bir işte sonuna kadar yer alabilme alışkanlığını kazandırması ve zorluklar karşısında yılmaması gerektiğini öğretmelidir.

Enstitülerin, kuruluş yıllarında çözümlenmesi gereken birçok sorunu vardı. Bunlar enstitülerin kurulmasından, bina, yol, su arkının açılmasına, köprü yapılmasına kadarki işlerin yanında; kış mevsiminin getirdiği bazı işlere kadar gitmekteydi. Bundan dolayı öğrenciler ilk başta kültür derslerine fazla zaman ayıramamışlardır. Bu eksiklikler ileride gerekli zaman ayrılarak telafi edilecekti. Enstitü Müdürleri 15 günde bir Tonguç'a çalışma raporları göndererek yapılan işleri, karşılaşılan güçlükler ve bulunan çözüm yolları hakkında bilgi vereceklerdi. Ayrıca Tonguç Köy Enstitüsü Müdürleri'ne yolladığı mektuplarla program ve yöntem konusunda kendi fikirlerini, tavsiyelerini belirtiyordu. Böylece her iki tarafta bir anlamda birbirlerini uzaktan denetlemiş oluyordu. Ayrıca Tonguç, zaman zaman bazı Köy Enstitülerine ziyaretlerde bulunarak, desteğini göstermeye çalışmıştır.

15 günde bir Köy Enstitüsü Müdürleri'nin gönderdiği bu raporlar, Tonguç'un Enstitü Müdürleri'ne yazdığı mektuplar, bu karşılıklı iletişim sonunda eğitim programının temel ilkelerini ortaya çıkarmıştı (Türkoğlu, 1997: 196–197). Ortaya çıkan sonuçlara göre 5 yıllık Köy Enstitüsü öğretim programının düzenlenmesi kararlaştırılmıştı. Bu beş yıllık eğitim süresinin 114 haftası kültür, fen ve öğretmenlik bilgisine, 58 haftası tarım dersleri ve çalışmalarına, 58 haftası teknik dersler ve çalışmalarına ve 30 haftası da 5 yıllık sürekli dinlencelere ayrılmıştır.

1943 yılına kadar olan deneme devresi diye adlandırılan dönemde Köy Enstitüleri öğretim programı artık ortaya çıkmıştı. Köy Enstitüleri diğer kuruluşlardan farklı olup, çok amaçlı eğitim kurumları olarak açılmıştı. Köy Enstitüleri gibi etkinlikler yeni insan tipi yaratmaya yöneliktir. “Köye gerekli eleman” yetiştirme amacı güdülmüştü. Köye gerekli eleman sözünden anlaşılın, öğrenciyi sadece teori anlamında ders veren bir öğretmen değil; iyi bir sağlık uzmanı, iyi bir tarımcı, kooperatifçi özellikleri de olan köydeki yaşama da uyum sağlayabilen ve halka önderlik edebilecek birisi olarak yetiştirilmesiydi (Bakkal, 1999: 72). Bu nedenle bu dönemde hazırlanan öğretim programında öğretmenlik dersleri yanında tarım ve teknik dersler de yer almıştır.

## II. 1943 ÖĞRETİM PROGRAMI

1943'de 5 yılı aşan deneme sürecinden sonra ve 1943'teki II. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar bağlamında Köy Enstitüleri öğretim programı hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu'nun 4.5.1943 tarihli ve 75 sayılı kararıyla kabul edilerek yürürlüğe girmiştir (Bakkal, 1999: 73). Program her ders ve işin amaçlarını, metodlarını, konularını, ders çizelgesini saptamış bulunmaktaydı. Bu suretle öğretmenlere başvuracakları yolları, gerçekleştirecekleri amaçlar açıkça gösterilmekteydi. Ders ve iş konularının seçilişinde, sıralanmasında, deneme yıllarında olduğu gibi, çevreye görelilik, hayatilik gibi konulara önem verilmekteydi.

Bu programda derslerin ve konuların seçilmesinde temel olan ilkelerle üzerinde durulması gereken noktalar belirlenmiştir (Türkoğlu, 1997: 197–198). Programın yarısının kültür ve öğretmenlik, yarısının tarım ve teknik ağırlıklı derslere ayrılması, teoriyle pratiğin yan yana olduğunun önemli bir işareti olmuştur. Gereksiz bilgi ve ayrıntı yerine gerekli konulara yer verilmesi, programın hayatilik yönüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca günlük hayatta kullanılabilecek derslerin ve konuların seçilmesi yine pratikliğin bir yönünü belirlemektedir. Kültür dersleri uygulamalarının, uygun olan tarla, atölye gibi üretim alanlarında yapılması, eğitimin üretimle sonuçlandırılması üzerinde durulmalıdır. Enstitülerde farklı işliklerin yer alması bu ilkeyi destekler niteliktedir. Her enstitü teoride gördüğü bilgileri uygulayabilecek düzeyde eğitim vermelidir.

Programa göre Köy Enstitüleri'ndeki ders ve çalışmalar üç ana grupta toplanmaktaydı (Gedikoğlu, 1971: 88). Bu dersler; Kültür Dersleri, Ziraat Dersleri ve Çalışmaları, Teknik Dersler ve Çalışmalarını kapsamaktadır. Program 5 yıllık öğretim sürecinde bu ana ders grupları için ayrılan çalışma ve sürekli dinlenme zamanları da hafta olarak saptamıştır (Gedikoğlu, 1971: 88). Bunlar 114 hafta Kültür Dersleri, 58 hafta Ziraat Dersleri ve Çalışmalar, 58 hafta Teknik Dersler ve Çalışmaları, 30 haftası 5 Yıllık Sürekli Tatiller şeklinde belirtilmiştir.

Bu sayılar bize bazı sonuçlar vermektedir; böylece Köy Enstitüleri'nin yıllık öğrenim süresi 10.5 ay olduğu görülür. Tatiller çıkarıldıktan sonra bu sonuca ulaşabiliriz. Yıllık sürekli izin ise 1.5 aydır. Çalışma zamanının yarı dilimi kültür ya da genel bilgi derslerine, diğer yarı dilimi de eşit olarak tarım ve teknik ders ve çalışmalara ayrılmaktadır. Haftalık çalışma saati 44'dür. Bu 44 saatin 22'si genel bilgi dersleri, 11'i tarım, 11'i teknik derslere ayrılmıştır (Gedikoğlu, 1971: 88–89). Görüldüğü gibi Köy Enstitüleri'nde yoğun bir çalışma temposu

söz konusu olmuştur. Günlük, haftalık ve yıllık çalışmaların toplamı diğer okulların beş yıllık süresinin oldukça üstündedir.

Enstitülerde eğitim yıl boyunca sürmekteydi. Öğrencilerin yılda 1.5 aylık yaz tatilleri vardı. Öğrenciler ve öğretmenler tatil haklarını nöbetleşe gerçekleştiriyorlardı (Binbaşıoğlu, 1993: 43). Böylesi bir uygulama doğrultusunda enstitüde eğitim-öğretimin kesintiye uğraması engellenmiş oluyordu.

Kültür derslerinin içeriğine baktığımızda da birbirinden farklı ama o derecede gerekli olan pek çok ders görmekteyiz (Bakkal, 1999: 74). Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, El Yazısı, Resim-İş, Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar, Müzik gibi dersler bulunmaktaydı. Ayrıca Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Ziraat İşletmeleri ve Kooperatifçilik gibi dersler de program içerisinde yer almaktaydı.

Tarım dersleri ise kendi başına birçok ders grubunu bünyesinde barındırmaktaydı (Özgen, 1993: 67). Bu dersler içerisinde Tarla Ziraatı, Bahçe Tarımı (Fidancılık, Meyvecilik, Bağcılık ve Sebzeçilik Bilgisi), Sanayi Bitkileri ve Tarımı, Zootekni (Hayvan Bakımı), Kümes Hayvancılığı, Arıcılık ve İpekböcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri Bilgisi olmak üzere toplam 7 çeşit ders bulunuyordu. Bu dersler enstitülerin bulunduğu coğrafi özelliklere göre bazı değişimlere uğruyordu. Çünkü programın amacı doğrultusunda teorik olarak verilen bilgi alanda, işlikte uygulanabilmeliydi.

Teknik ders ve çalışmalar grubunda da farklı dersler yer almaktaydı (Bakkal, 1999: 82–83). Köy demirciliği bu derslerden biridir. Bu alanda kendi içinde farklı dallara ayrılmaktaydı. Bunun içerisine sıcak ve soğuk demircilik, nalbantlık, motorculuk, motor ve makine kullanımı girmektedir. Marangozculukta Köy Enstitüleri'nin eğitim sistemi içerisinde önemli yeri olan bir derstir. Çünkü her enstitü kendi binalarını kendisi yapmaktaydı. Marangozluk içine de dülgerlik, marangozluk, duvarcılık girmektedir. Ayrıca binalar için gerekli inşaat malzemelerini enstitüler kendileri karşıladığı için tuğlacılık ve kiremitçilik, taşçılık, kireççilik, duvarcılık ve sıvacılık, betonculuk gibi derslerde program içerisinde yer almaktaydı. Sayılan bu dersler erkek öğrencilere verilen teknik dersler arasında yer alırlar. Kız öğrenciler ise daha farklı dersler almaktaydılar. Bunlar dikiş, biçki, nakış, örücülük ve dokumacılık, ziraat sanatları olmak üzere birtakım kısımlara ayrılıyordu. Kız öğrenciler ayrıca enstitüdeki öğrencilerin giyim ihtiyaçlarını da bir süre sonra karşılamaya başlamışlardır.

Köy Enstitüleri'ndeki derslerin yarısının tarım ve teknik ağırlıklı derslere ayrılması Köy Enstitüleri'nden mezun öğretmenlerin sadece alfabe öğretmeyeceği, köye yararlı olacağı, köylüye önderlik edeceği anlaşılıyordu. 1943 programı aynı zamanda ülkemizi çağdaşlığa götüren tarım ve teknolojik gelişmeleri sağlayıcı bir içeriğe sahipti. Toprak reformu için Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan çalışma 1939'da II. Dünya Savaşı nedeniyle arka plana atılmış gibi görünmektedir. Oysa bu dönemdeki asıl problem II. Dünya Savaşı değildir, asıl problem köylünün tarımsal açıdan geliştirilmesi, toprak reformundan sonra topraklanan köylünün üretimi düşürmemesi için gereken önlemlerin alınması, köylünün bilinçlendirilmesi noktasında ortaya çıkmaktadır (Ekinci, 1997: 145–151). Köylünün bilinçlenebilmesi, Köy Enstitülü öğretmenlerin köylere ulaşması ile gerçekleşecektir. Toprak reformu için gereken kadroyu Köy Enstitüleri yetiştirecekti.

1943 programı standart bir program gibi görünse de program “esnek” bir programdır. Uygulanması tamamen öğretmenler kuruluna bırakılmıştır. Yıllık süreleri sabit kalmak suretiyle, her okul programın zamanını değiştirebiliyordu. Ayrıca, her enstitü çevre koşullarına göre değişik konulara daha fazla ağırlık verebiliyordu: Deniz kıyısındaki Beşikdüzü Köy Enstitüsü balıkçılığa önem verirken, İç Anadolu'daki bir enstitü de tahıla, pancar ve meyve-sebzeciliğe, hayvancılığa önem verebiliyordu (Binbaşıoğlu, 1993: 49). Bu durum programdaki esnekliğin farklı coğrafi koşullardan kaynaklandığını göstermektedir.

Programa göre acele yapılması gereken bina, yol, köprü, su arkı açılması, belli bir süre içinde bitirilmesi zorunlu ekim, hasat, harman kaldırılması gibi önemli işler çıktığında yeterli sayıda öğretmen ve öğrenci bütün gün ya da birkaç gün, bir ya da birkaç hafta süreyle aynı işte çalıştırılabilirdi. Bu çalışmalara katılan öğrenciler devam edemedikleri derslerini ileride uygun bir zamanda telafi ederlerdi (Binbaşıoğlu, 1993: 50). Bu da programın esneklik özelliğinin bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu pek çok Köy Enstitüsü'nün faaliyetinde görmek mümkündür.

Köy Enstitüleri'nin ilk resmi programı olan 1943 öğretim programı, Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesine bağlı kalınarak hazırlanmış ve bu doğrultuda 1947'ye kadar yürürlükte kalmıştır. Bu programla öğrencilere üretim içinde eğitim ve öğretim, beceriye ve işe dayalı eğitim, gerçekçilikten kaynaklanan eğitim verilmeye çalışılmıştır.

### III. 1947 ÖĞRETİM PROGRAMI

Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesine göre işleyişi 1946 yılına dek sürmüştür. 1946 seçimlerinden sonra CHP içindeki sağ kanadın baskısıyla Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel görevden alınmıştır. Yerine 5 Ağustos 1946 günü sağ kanadın temsilcisi olarak bilinen Reşat Şemsettin Sırer getirilmiştir. Bu olayların ardından 21 Eylül 1946'da da Tonguç, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır (Pazar, 2001: 105).

1947 öğretim programı Reşat Şemsettin Sırer zamanında uygulamaya girmiştir. Yapılan değişiklikte bazı derslerin adları değiştirilmiş, saatlerinde değişiklikler yapılmış, bazı dersler de kaldırılmıştır. Yapılan değişiklikler Köy Enstitüleri'ne yönelik eleştirileri önleme amacı taşıyordu. 1943 programının değiştirilmesine yönelik gerekçeyi içeren bir yazıda; bir bireyin aynı anda hem öğretmen, hem de sanatkâr olmasına imkân vermeyen bir duruma işaret edilmişti. Programı değiştirme nedenlerinin özünün bilgili öğretmen yetiştirmekte toplandığı görülür; bu ise, Köy Enstitüsü Yasası'nın gerekçesine pek uygun düşmeyen bir istektir. Orada beceri ve alışkanlıklara daha çok yer verilmiştir (Binbaşıoğlu, 1993: 54). Buradan hareketle 1943 ile 1947 programında teori ile pratik arasında bazı temel farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. 1943 programında teoriyle pratik içi içedir. 1947 programında ise teoriye daha çok ağırlık verilmiştir.

Bu programda öğretmenlik bilgisi adı altında bazı derslere yer verilmişti. Bu dersler arasında ruhbilim, çocukluk ve gençlik ruhbilimi, eğitim bilimi, toplum bilimi, eğitim tarihi ve teşkilat, genel öğretim metodu, özel öğretim metodu ve uygulama bulunmaktadır. Böylece öğrencilere akademik bilgi verilmek istenmiş ve bu derslerin saatleri kesin olarak belirtilmiştir. Çok partili hayata geçildiği için Yurttaşlık Bilgisi dersinde değişiklik yapılarak “Demokraside Partiler” adlı bir konu eklenmiştir. Tarih dersinde; dersin daha ilginç hale getirilmesi amacıyla Türk tarihinden ve kahramanlık yapıtlarından bahsedilmesine karar verilmişti. Yabancı dil dersi 1947 öğretim programıyla seçmeli olmuştur (Bakkal, 1999: 84–85).

Köy Enstitüleri'nde 1943 ve 1947 öğretim programlarında her gün 1 saatlik serbest okuma saatleri vardı. Amaç okuyan, okuduğunu anlayan kişiler yetiştirmektir. Dönemin İlköğretim Genel Müdürü İ. Hakkı Tonguç, bütün Enstitü Müdürleri'ne yolladığı yazıda,

“Şartlar ne olursa olsun, mevsim hangi mevsim bulunursa bulunsun, öğrencilere hergün serbest okuma yaptırılacak ve onlara kitap okuma alışkanlığı mutlak suretle kazandırılacaktır” demektedir (Keseroğlu, 1995: 9–10).

1947 programında, 1943 programına göre bazı farklı noktalar görülür. Bu dersler arasında yer alan; Kültür Dersleri, Genel Bilgi Dersleri (saatleri arttırılmış), Teknik Bilgiler, Sanat Dersleri ve Atölye Çalışmaları (her yıl yaklaşık 1/3 öğretim yılı) Ziraat Ders ve Çalışmalarının saatleri arttırılmıştı (Akyüz, 2001: 341).

1947 öğretim programıyla Köy Enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşmalar görülmeye başlamıştır. 1947 öğretim programı, 1943 programına göre daha disiplinli, serbestlik ve esneklik anlayışından uzak bir öğretim programıdır. Enstitülerin bölge özelliğine göre ders seçme özgürlüğü kaldırılmış ve tarım derslerine klasik okullardaki gibi kurumsal bir nitelik kazandırılmaya çalışılmıştır. 1943 programında ekonomik prensip ve bölgesel şartlara uygunluk hâkimken, 1947 programında buna rastlamak mümkün değildir. Ayrıca 1943 programında erkek ve kız öğrencilerin ortak ve ayrı olarak öğrenmeleri gereken sanatlar açıkça belirtildiği halde, 1947 programında bu uygulamanın gerçekleşmediği görülmektedir.

Enstitülerin sanat okulu olmadığı gerekçesiyle Sanat Dersi ve Atölye çalışmalarını uygulamalı olarak değil de daha çok sınıf içi çalışma yapılmasına yol açacak şekilde düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir. İşe dönük eğitim felsefesinden; üretim içinde eğitim ve öğretim, beceriye ve işe dayalı eğitim anlayışından uzaklaşmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle 1947 öğretim programı ile Köy Enstitüleri'nin gerçek felsefelerinden uzaklaştığı yorumlanır. 1943 programında iş ve sanat eğitimi hem araç hem de amaç olarak benimsenmişken, 1947 programında sadece araç olarak kabul edilmiştir (Boybeyi, 1998: 68). Asıl ayrılık bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü 1943 programı, iş eğitimi, “üretici iş okulu” anlayışıyla; 1947 programı ise “klasik iş okulu” anlayışı yönünde geliştirmeyi amaçlamıştır (Boybeyi, 1998: 69).

## **VI. 1953 ÖĞRETİM PROGRAMI**

Köy Enstitüleri'nde uygulanan üçüncü ve son program olan 1953 programı ilk öğretmen okullarını da kapsayan ortak bir programdır ve o nedenle “Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı” adını almıştır. 1950–1951 öğretim yılında Köy Enstitüleri'nde karma eğitime son verildiği için kız öğrencilere ayrı bir program hazırlanmıştır. Hem kız hem de erkek öğrencilerin ortak okuyacakları dersler bu programda belirlenmişti (Bakkal, 1999: 87–88). Bu dersler arasında Meslek Dersleri (Psikolojiye Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Metodu ve Uygulama, Eğitim Sosyolojisi, Teşkilat ve İdare) Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi) Tabiat ve Fen Bilgileri (Tabiat ve Fen Bilgisi,

Fizik, Kimya, Biyoloji ve Sağlık Bilgisi) Matematik, Milli Savunma, Din Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Resim ve Yazı (kızlar için el ve ev işi) Tarım Dersleri, Serbest Çalışmalar.

Türkçe dersi 1953 programında Türk Dili ve Edebiyatı adını almıştı. Derste Edebi Sanatlar ve Edebiyat Tarihi'ne ağırlık verilmiştir. Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri Sosyal Bilgiler dersi altında toplanmıştır. 1953 programıyla haftalık ders yükü 7–11 saat azaltılmıştır. 1943–1947 programında yer almayan Çocuk Edebiyatı, Biyoloji ve Sağlık Bilgisi, Din Bilgisi dersleri 1953 programıyla zorunlu dersler arasına alınmıştır (Bakkal, 1999: 87–88). Tarım dersi ve tarımsal uygulamalara ayrılan ders saati sayısı azaltılmış ve tarım dersleri ders işleyiş yöntemi bakımından da kavramsal bir nitelik kazanmıştır. Tarım dersleri kavramsal bir nitelik kazanırken sanat dersleri ve atölye çalışmaları 1953 programıyla kaldırılmıştır. Yine bu programla yabancı dil öğrenimine son verilmiştir. Teorinin pratiğe uygulanması tamamıyla ortadan kaldırılmıştır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına aktaramamışlardır.

1953 programıyla Köy Enstitüleri'nin amaç, ilke ve yöntem bakımından ilk öğretmen okullarından farklı birer öğretim programı olarak düşünülmediği ortaya çıkar. Artık Köy Enstitüleri kuruluş felsefesinden büyük oranda kopmalar göstermeye başlamıştır. Bu kopmanın en iyi göstergesi Köy Enstitüleri'nin kapatıldığı tarih olan 27 Ocak 1954'ten bir yıl önce enstitülerin öğretmen okullarıyla birleştirilmesinde karşımıza çıkmaktadır (Bakkal, 1999: 89).

1943–1947 ve 1953 programlarına genel olarak bakacak olursak; 1943 öğretim programı, enstitü mezunlarının köylerde çalışacağı görüşüne göre düzenlenmiş olup öğrencilere sınıf içinde ve dışında geniş olanaklar sağlanmıştır. 1943 programında enstitülerde üretim içinde eğitim ve öğretim anlayışı hâkimdi. Köy Enstitüleri'nin ikinci programı olan 1947 öğretim programı, 1943 programının ve enstitülerin eleştirilere uğraması üzerine yürürlüğe girmiştir. 1947 öğretim programı 1943 öğretim programına nazaran başta öğretmenlik bilgisi kapsamına giren dersler olmak üzere genel kültür, tarım ve sanat alanlarındaki bazı derslerde amaç ve yöntem bakımından fark edilecek ölçüde değişiklikler yapılmıştır. 1947 programıyla derslerin, konuların daha akademik ve daha kurumsal olarak seçilip düzenlendiği görülür. Teori eğitimde ağır basmaya başlamıştır.

Köy Enstitüleri'nde uygulanan üçüncü ve son öğretim programı olan 1953 öğretim programıyla Köy Enstitüleri'yle öğretmen okullarının birleştirilmesi yolunda ilk büyük adım atılmıştır. 1953 öğretim programıyla enstitülerde okutulan kültür derslerinin önemli bir bölümünün klasik hale sokulması, tarım ders ve uygulamalarının azaltılıp kurumsal hale

getirilmesi ve sanat derslerinin de kaldırılmasıyla enstitüler kuruluş felsefesinden tamamen uzaklaşmıştı. Bu nedenle bir yıl sonra da 27 Ocak 1954'te Köy Enstitüleri kapatılmıştır.

## **KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN MİLLİ EĞİTİME VE SOSYO-EKONOMİK KÜLTÜREL SORUNLARA ETKİSİ**

### **I. MİLLİ EĞİTİME ETKİSİ**

Kısa ömürlü olmasına rağmen çağdaş eğitim anlayışının en ileri görüş, ilke ve metotlarını denemeye çalışan, zaman ve kuruldıkları dönemin olanaklarıyla orantılı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayan Köy Enstitüleri'nin milli eğitim sistemimiz üzerinde etkileri büyük olmuştur. Köy Enstitüleri'nin en çok etkilediği, geliştirdiği, çıktılarını ortaya koyduğu alan, ilköğretim olmuştur. Köy Enstitüleri yetiştirdikleri öğretmen ve öğretmenlerle, ilköğretimi küçük köylere kadar yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Ayrıca kuruluş ve işleyişi ile köy okulları o dönemde, çevrelerinin birer eğitim merkezi ve önder kurumları haline getirilmiştir. Köy halkını derinden etkilemiş onları eğitim sürecinin içine katmaya çalışmıştır. Enstitüler, bireyler sayesinde var olurken; bireyler de enstitüler sayesinde kendilerindeki üretici potansiyel gücü ortaya çıkarma imkânı bulmuşlardır.

Enstitü mezunu öğretmenlere çeşitli araçların verilmesiyle köy okullarında sadece klâsik öğretim yapılmamış, aynı zamanda köy hayatında işe yarar pratik bilgi ve becerilerin iş içinde kazandırılmıştır. Bu suretle iş ve meslek eğitimi temelinin atılmasına çalışılmıştır (Gedikoğlu, 1971: 230). Enstitülerden her yıl pek çok öğretmen köylere dağılmıştır. Bu öğretmenlerin varlığı ile köylere hem ekonomik hem de toplumsal anlamda canlılık gelmeye başlamıştı. Köyler artık gelişme güçlerinin farkına varmışlardı. Öğretmenlerin bu köylere ulaşması ile Anadolu aydınlanmaya başlamış, böylece köylerden başlayan gelişme giderek tüm yurtla bütünleşecekti.

Köy Enstitüleri ilk mezunlarını 1942 yılında vermiştir. 1952–1953 öğretim yılında öğretim süresi altı yıla çıkarıldığından ve bundan sonraki öğretim yılında da öğretmen okullarıyla birleştirildiklerinden mezun, öğrenci ve okul sayılarında 1941–1942 öğretim yılı başlangıç, 1951–1952 öğretim yılı da son öğretim yılıdır. Buna göre Köy Enstitüleri'nin ilköğretime kazandırdığı öğretmen ve eğitimci sayısı özetle şöyledir:



	<b>Kız</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
<b>Öğretmen</b>	1398	15943	17341
<b>Eğitmen</b>	29	8646	8675
	1427	24589	26016

Görüldüğü gibi Köy Enstitüleri ilköğretime öğretmen ve eğitmen olarak 26.016 eğitici eleman vermiştir. Türk milli eğitim tarihinde böylesine bir hız ve ilerleyiş örneği, ilk kez görülmekteydi. Bu ilerleyiş yurdun tenha köyelerine kadar olmuştur. Ayrıca bu gelişme ve ilerleme cinsiyet ayrımı olmaksızın gerçekleşen bir ilerleyiş olarak önem kazanmaktadır (Gedikoğlu, 1971: 231).

Enstitü mezunu eğitmen ve öğretmenlerin köylere gidişleriyle orantılı olarak okul ve öğrenci sayılarında büyük artışlar olmuştur. 1941–1942 öğretim yılında 3.899 olan beş yıllık öğretmenli köy okulu sayısı, 1951–1952 öğretim yılında 12.735’e yükselmişti. Bu sayıya 6.533’e yükselen eğitmenli okulları da eklersek sayı 19.268’e ulaşır. Öğrenci sayısı da gene bu yıllara göre, öğretmenli köy okullarında 394.626’dan 1.087.135’e çıkmıştır. Buna 213.824 eğitmenli okulların öğrencileri eklenirse, köy okullarının öğrenci artışı 1.300.959’u bulmaktadır (Gedikoğlu, 1971: 231–232). Köy Enstitüleri’nin milli eğitim tarihindeki yerini bu rakamlar iyi bir şekilde açıklamaktadır. Enstitülerin on yıllık uzun dönemli planlarına göre 1956 yılında okur-yazar olmayan tek Türk vatandaşı kalmayacaktı (Keseroğlu, 1995: 8). Böylece İlköğretim sorunu diye bir sorun olmayacaktı. Böylece çağdaş eğitimden geçmemiş tek Türk vatandaşı kalmayacaktı.

## **II. KÖYÜN KÜLTÜREL GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Köy Enstitüleri’nde sadece öğrenci eğitimi gerçekleştirilmeyordu. Köy eğitmen ve öğretmenin köy halkını yetiştirmekle ilgili görevleri en güzel şekilde 4274 Sayılı Yasa’nın 10.maddesinin ikinci aşamasında ifade edilmişti. Bu maddelerde öğretmenin sadece öğrenci eğitmeyeceği, köy halkının çağdaş yaşam koşullarına göre yetişmesini sağlamak, onların mutlu ve üzüntülü 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.

Enstitü çıkışlı öğretmenlerin davranışları köylüyü olumlu yönde etkiliyordu. Öğretmen onların günlük işlerinde yardımcı oluyor, yol gösteriyordu. Kişinin kendi haklarını araması gerektiğini bildiriyor, bunun yöntemlerini öğretiyor ve kendi aralarındaki anlaşmazlıkları düzeltmede uzlaşmacı yolu gösteriyordu. Öğretmen köylüye bu anlamda her yönden örnek oluyordu (Türkoğlu, 1997: 445). Köye giden enstitü mezunu öğretmenler aynı zamanda gece kursları açarak yetişkinlerin de eğitimden geçmesine yardımcı oluyor, okur-yazar olmasını sağlıyordu. İlkokulu bitirenlerin başka kurslara gitmesini sağlamak, okulun, ders araçlarıyla donatılması, halkın da yararlanacağı bir kitaplık kurulması, okul öncesi çocuklar için de oda ayırıp onların eğitimiyle ilgilenmesi yine öğretmenin temel görevleri arasında yer almaktaydı. Ayrıca köyün okuma odasını geliştirip kitaplarını çoğaltma, günlük gazete gelmesini sağlama, köyü ağaçlandırma faaliyetlerine öncülük etme, bağcılık denemesine girişme, dokuma ve örgü işlerine öncülük etme, köyün gençlerinin müzik, spor ve oyun gibi etkinliklerle ilgilenmelerini sağlama, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenin köylerin kültürel gelişmesini sağlamak amacıyla yapmış olduğu faaliyetlerdendi (Türkoğlu, 1997: 445–446). Köy Enstitüsü mezunu öğretmen köyde bir aile ortamı yaratmayı, imece geleneği ile birlik ve beraberlik ortamı içinde köyün kalkınmasını sağlamayı hedefliyordu.

Enstitü mezunu köy öğretmeni köyün yaşam koşullarının getirdiği türlü sorularla baş etmesini bilen biri olarak yetiştiriliyordu. Enstitülerde sadece alfabeyi değil, birçok sanat ve yapıcılığı öğrenmişti. Köy konusunda uzman, Türk köyüne ait sorunları çözmeyi kendisine görev edinmiş bilinçli bir kişidir, enstitü mezunu öğretmen. Bayramlarda, törenlerde kısacası köy yaşantısı için önemli tüm etkinliklere sırt çevirmeyen, onu yadırgamayan, köylü ile birlikte hareket edebilen, birlik ve beraberliği sağlayabilen bir niteliğe de sahipti. Bu özellikleriyle Köy Enstitülü öğretmen sadece kitabi bilgilere sahip olan bir kişi değil de köyün sosyal-kültürel kalkınması için bildiklerini pratiğe dökabilen, köylüler için çalışan, emek harcayan bir kişi olarak köylüye önderlik etmiştir.

### III. KÖYÜN SOSYO-EKONOMİK GELİŞİMİNE ETKİSİ

Köy Enstitüleri'nin kurulduğu dönemde, köylerde genel olarak tarımsal etkinlikler yapılmaktaydı. Çalışma çağındaki köylünün %32'si tarımla uğraşıyor, %60'ı da işsizdi. Bu toplumsal kesimin önemli bir bölümü topraksızdı. Toprakların ekilebilecek yerleri genellikle ağaların, beylerin, aşiret reislerinin elindeydi. Köylünün ürettiği ürünün azlığı ya da çokluğu, doğal koşullara adeta kadere bağlanıyordu. Toprağı daha verimli kılma, daha ileri tarım yöntemlerinden, bilgilerinden, araç-gereçlerinden yoksundu. Dahası köyde bulunan araç ve gereçler de sayıca azdı ve ilkeldi (Pazar, 2001: 47). Kullanılan teknolojik araç ve gereçlerin varlığından haberdar değildi.

Köylü, gereksinimlerinin çoğunu kendi üretti. Kendi ihtiyacı için kullanır, dışarıya mal satmazdı. Zorunlu olmadıkça da dışarıdan bir şey satın almazdı. Görüldüğü gibi köyde kapalı ve durgun bir ekonomik hayat vardı. Kendi kendine yeten bir ekonomik yapı içerisinde gelişmenin sağlanması çok zordu. Bu durgun ve kapalı ekonomiyi üretim-tüketim, pazarlama bağlamında en ileri düzeye çıkarmak için kooperatifleşmeyi köylüye tanıtip, yaygınlaştırarak köylünün sömürülmesine son verilmeliydi (Pazar, 2001: 51).

4274 Sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Yasası'nın 62.maddesi "Köy Okulları ve Köy Enstitüleri'nde öğretmen, öğrenci ve köy halkının gereksinimlerine uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetiminde birer kooperatif kurulması gerektiği" belirtilmiştir. Bu doğrultuda enstitülerde hem öğrencilerin hem öğretmenlerin tüketim ihtiyacını karşılamak amacıyla birer kooperatif kurulmuştu. Bu kooperatifler sadece okul ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmayıp zamanla bölgelerindeki köylülerin de ihtiyaçlarını karşılar olmuştu. Köylüler kooperatife ortak edilince hem onların kitap, defter, ilaç gibi ihtiyaçlarını sağlamak hem de tarlalarından, hayvanlarından elde ettikleri ürünleri kentlerde pazarlamaya başlamışlardı (Tonguç, 1947: 573). Bu kooperatifleşme, köylerdeki örgütsel boyutu oluşturmakta ayrıca insanlar arasındaki toplumsal, siyasal ve ekonomik dayanışmasını geliştirmekteydi.

II. Dünya Savaşı'nın yarattığı yokluk ve kıtlık karşısında kooperatifler gerek enstitüler, gerekse çevre köyler için büyük bir olanak sağlıyordu. Örneğin köylüler kentlerde bulamadıkları ya da fiyatı yüksek buldukları kimi maddeleri enstitü kooperatifinden ucuza alıp, işlerini görüyorlardı. Enstitü'de üretilen ürünler bu yolla köylüye çok ucuza veriliyordu (Türkoğlu, 1997: 218-219). Köy Enstitüleri ve köy okulları insan gücüne dayanılarak yapılmış, birlikte çalışmanın ve kurumlar arasında yardımlaşmanın olumlu örneklerinin

yansıması olarak ele alınmalıdır. Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmenlere üretim araçları ve köyde kullanabilecekleri kimi araçlar verilmiştir. Bu araçlarla köylere giden öğretmenler köyün şartlarına göre neyi daha iyi yapabileceklerse köyün ekonomisine katkısı olması için faaliyetlerini o tarafa yönlendirmişlerdir.

Enstitülerin kuruluş yerleri farklı olduğu için farklı ekonomik faaliyetlerde bulunuluyordu (Bakkal, 1999: 106–107). Örneğin; İzmir-Kızılcıllu'da; tütüncülük, bağcılık, incircilik, zeytincilik, Eskişehir-Çifteler'de; bentler yapılmış su gücünden elektrik sağlanmıştı. Kırklareli-Kepirtepe Köy Enstitüsü'nde; sütçülük, peynircilik ve arıcılık öğretilmiştir. Antalya-Aksu Köy Enstitüsü'nde; dokumacılık, halıcılık konuları öğretilmiştir. Trabzon-Beşikdüzü Köy Enstitüsü'nde; balıkçılık üzerinde durulmuş, tuzlama, konserve yapmak, av tamiri, fiçı imali işlerinde hayli ileri gidilmişti. Her enstitü hangi alanda gelişme gösteriyorsa o alandaki etkinliklere daha fazla ağırlık vermiştir. Elde ettiği ürün fazlasını da diğer enstitülere aktarmıştır. Görüldüğü gibi Köy Enstitüleri'ndeki faaliyetler çevre şartlarına bağlı olarak gerçekleştiriliyordu. Yine enstitü mezunu öğretmenler tarımla ilgili yeni teknikler götürmüşlerdir. Böylece köy kalkınmasına katkı sağlamışlardır.

## **VI. KÖY SAĞLIĞINA ETKİSİ**

Köyler sağlık sorunu açısından da kısıtlı olanaklara sahipti. Hastalıklar ve ölüm kader olarak kabul ediliyordu. Yararlı olup olmadığı bilinmeden, sadece çevrede öyle uygulandığı için bilimsel olmayan bilgilerle insanlar hastalıklardan kurtulmaya çalışıyordu. 3803 Sayılı Köy Enstitüleri Yasası'nın “köye gerekli eleman” nitelemesine uygun olarak enstitülerin sağlık kolunda yetişen sağlık elemanları da öğretmenlerle birlikte köylere dağılmaya başlamıştı. Onlar için de hazırlık yapılmış, öğretmenler gibi donatılmışlardı. 20 yıl köyde kalma zorunluluğu onlar için de vardı. Sağlık memuru ve ebelere 8–10 köyden bir köy grubu veriliyor; en uygun olan köy, onların sürekli bulunacağı merkez oluyordu. Öğretmenlere olduğu gibi sağlıkçılara da geçimlerini sağlayacak toprak veriliyordu. Onlar köyleri gezdikleri için tarlada pek çalışmıyorlardı. Bu nedenle tarlaları çoğunlukla grup köylerden toplanan köylüler imece usulüyle işliyordu (Türkoğlu, 1997: 441). Bu yardımı köylüler hiçbir karşılık beklemeden yapmaktaydılar. Çünkü bu sağlıkçılara ihtiyaçları vardı. Sağlık elemanları da askerliklerini yedek subay olarak yapabiliyordu. Yönetim ve denetim açısından 4459 Sayılı Sağlık Yasasına göre hükümet doktoruna ve Sağlık Bakanlığı Müfettişlerine bağlı idiler.

Fakat 4274 Sayılı Yasadaki görevleri nedeniyle de gezici başöğretmen ve ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenirlerdi (Türkoğlu, 1997: 441).

Sağlık kollarına öğrenci seçimi üçüncü sınıftan sonra öğrencilerin yetenek, ilgi, istek ve beklentileri ortaya çıktıktan sonra ve öğretmenince özendirilen ya da uygun görülen öğrenciler arasından yapılıyordu. İlk uygulama 1943'te başlamıştır. Ancak hem enstitüde sağlık kolu açmak özellikle ilk dönemde mümkün olmadığından seçilen öğrenciler en yakın sağlık kolu olan enstitülere gönderilmiştir. İlk sağlık kolu açılan enstitüler ise; Ankara-Hasanoğlan, Eskişehir-Çifteler, İzmir-Kızılçullu, Adapazarı-Arifiye Köy Enstitüleriydi. Sağlık koluna seçilen öğrenciler ortak dersleri diğer öğrencilerle birlikte görüyorlar, mesleki derslerini ayrı görüyorlardı. Sağlık kolu olan her enstitüde birden çok doktor, hemşire ve sağlık memuru bulunuyordu. Sağlık kolu öğrencileri uygulama için yakınlardaki devlet hastanesine gününbirlik ya da yatılı olarak gidebiliyorlardı. Uygulama derslerini aynı okulun bünyesinde oluşturulan uygulama okulunda enstitü revirinde ve uygulama köyüne giderek de gerçekleştirebiliyorlardı. Köye gönderilen sağlıkçıların bazı görevleri bulunmaktaydı (Bakkal, 1999: 116–117). Bulaşıcı hastalıklarla mücadele edilmesi ve bulaşıcı hastalık taşıyanların tecrid edilmesi, hastaneye gönderilmesi, köylüyü bilgilendirilmesi, gerekirse aşı yapılmasından sorumluydu. Bir anlamda köylülere bir öğretmen gibi hastalıklara neden olan bit, pire gibi zararlılarla mücadele etmenin gerektiğini ve yöntemini köylüye öğretmesi gerekmektedir. Acil hastalara ilk yardım yapması da bu görevlilerin yapmaları gereken diğer bir görevidir.

Sağlık memuru, bölgesindeki her köye ayda en az bir kere gitmek ve orada dört saat kalma zorundaydı. Bu gidişlerinde öğretmenin istediği sağlık yardımını götürür, hükümet doktoruyla anlaşarak zorunlu aşıların zamanında yapılmasını sağlardı (Türkoğlu, 1997: 442). Sağlık memuru uygulaması 1851'de sona ermişti ve Sağlık Bakanlığı'na göre bu süre içinde 1599 sağlık memuru yetiştirilmiştir (Bakkal, 1999: 118). Ülkemizde bu dönemde tıp fakültesinin az sayıda olduğu göz önünde tutulursa, ulaşımın çok güç olduğu o yıllarda, köylere sağlıkçı gönderilmesinin büyük bir başarı olduğu açık bir şekilde görülecektir.

# **KÖY ENSTİTÜLERİ'NİN KAPATILMASI**

## **I. KÖY ENSTİTÜLERİ TARTIŞMALARI**

### **A) KÖY ENSTİTÜLERİ'NE YÖNELİK ELEŞTİRİLER**

Köy Enstitüleri'ne karşı yapılan propagandalar, eleştiriler 1943'te toplanan 2.Eğitim Şurası'nda iyice ortaya çıkmaya başlamıştı. Özellikle üniversitelerde görülen sağcılık-solculuk çatışmalarını örnek göstererek, Köy Enstitüleri'ni bu akımlardan korumanın üstünde durulmuştur. Özellikle enstitülerde yapılan üretim eleştirilerek, enstitülerin milliyetçilik ve gelenekler yönünden eksik olduğu söylenmekteydi. 2.Eğitim Şurası'nda enstitülere eleştiri getirenlerin çoğu, Köy Enstitüleri'ni yakından tanımayan, ilköğretimde izlenen eğitim politikalarından haberi olmayan ortaöğretim, yüksek öğretim ve teknik öğretim alanlarında görevli kişilerdi. Bunlar özellikle iş eğitimi yönetimini eleştirmiş ve iş eğitimi ilkesini ilkellikle bir tutmuşlardı (Türkoğlu, 1997: 492). Enstitülerde uygulanan bu yöntemin eğitimle bağdaşmadığını, motor-makine derslerinde traktör-jeep-kamyon kullanımını eleştirmişlerdir. Oysa İsmail Hakkı Tonguç motor ve makinenin enstitülere girmesini amaçlamış ve "Motor ve makineleri enstitülerin oyuncağı yapacağız" demişti (Türkoğlu, 1997: 492-493). Tonguç'un buradaki amacı, çağdaş teknolojinin alt yapısını oluşturarak teknik alışkanlıkların küçük yaştan itibaren öğrenilmesini sağlamak ve teknik araçların kullanılmasını yaymaktı.

### **1. Köy Enstitüleri'ne Sağ Kesim Tarafından Yapılan Eleştiriler**

Köy Enstitüleri hakkında yapılan olumsuz eleştiriler, yorum ve yankılar en çok sol ve aşırı sol üstüne olmuştur. Sol ve aşırı sol üzerine ileri sürülen görüşlerin bazılarını vurgularsak eğer, dikkati bazı noktalar çekmektedir (Gedikoğlu, 1971: 290-291). Bu görüşler Gedikoğlu'ndan hareketle açıklanmaya çalışılacaktır. Köy Enstitüleri'nde teoriye yönelik derslere ağırlık verilmesiyle, Sovyet Rusya'ya yaklaşıldığını ifade edilmiştir. Rusya'da öğrencilerin halk işlerinde çalıştığı belirtilip aynı şeyin Köy Enstitüleri'nde de amaçlandığı vurgulanmıştır. Aslında bu iki sistem arasında belli farklar olduğu açıktır. Böylece Sovyet eğitim sisteminin benzeri bir eğitim sisteminin uygulanmaya çalışıldığı iddia edilmişti. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin bir arada yer alması da solcu bir hareket olarak ifade edilmiştir. Köy Enstitülerinde kitap okuma saatleri önemle üzerinde durulan etkinliklerin başında gelmekteydi. Bu açıdan da Köy Enstitüleri'nin kitaplıklarının milliyet, askerlik aleyhine, komünistlik lehine kitaplarla, Rus eserleriyle, Rus şarkılarıyla dolu olduğu, enstitülerde

yapılan serbest tartışmalarda, serbest okuma saatlerinde solcu kitapların okutulduğu vurgulanan diğer bir noktadır. Din düşmanlığının öğrencilere verildiği ve din derslerinin enstitü programları içerisinde yer almadığı iddia edilmişti.

İşe dayalı eğitim ilkesi enstitülerin temel ilkesiydi. Bu ilkenin uygulanmasıyla iyi elemanlar yetiştirilmeyeceği önemli iddialardan biriydi. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün yayını olan Köy Enstitüleri Dergisi'nde zararlı, milli geleneklere, vatani duygulara aykırı yazıların yer aldığı, şehir-köy ayrılığı, kapitalist sistem-sosyal sistem gibi teoriler, sınıf mücadelesi, askerlik ve savaşı kötüleyen yazıların olduğu iddia ediliyordu. Aslında bu dergilerin içeriği enstitülerde gerçekleştirilen etkinliklerin bildirilmesine yönelikti. Yüksek Köy Enstitüsü mezunlarının, Köy Enstitüleri'nin dershanelerinde, atölyelerinde, tarlalarda öğrencilere sol ve aşırı sol telkinler yaptıkları iddia edilmişti. Ayrıca Köy Enstitüleri'ne tanınmış solcuların girip-çıkacağı ve bazı etkinliklerde görev aldığı iddia edilmişti. Enstitülerde aşırı solcu hatta Komünist ideolojiyi yansıtan bir eğitim-öğretim yapıldığı öne sürülmüştü (Turan, 2000: 201).

Köy Enstitüleri'ne yöneltilen eleştirilerden biri de uygulanan karma eğitim sistemine yönelikti. O günkü şartlar altında karma bir eğitimi gerçekleştirmek zorlu bir çabayı gerekli kılmıştır. Enstitüler bu yönleriyle eleştirilmiştir. Bu eleştiriler tamamen yersiz ve gerçek dışı kalmıştır. Köy Enstitüsü müdürleri bu konuyla ilgili olarak ciddi bir problem yaşanmadığını belirtmiştir. Bu tür olaylar 15.000'i aşan öğrenci içinde 5-10'u geçmemiştir. Bunlarla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın disiplin kurulu kararlarından çok az sayıda konuya rastlanmıştır (Gedikoğlu, 1971: 289-290). Yapılan eleştirilerin amacı Köy Enstitüleri düzeninin bozulmasına zemin hazırlamaktı.

Köy Enstitüleri'ndeki kız öğrenciler doğal davranışlar dışına çıkmamışlar, köylerde nasıl tarlalarda beraber çalışılıyorsa, o çalışma bilinci içinde çalışmışlar, aynı köylerde görev alarak köy sorunlarına birlikte eğilmişlerdir. Bir diğer eleştiri noktası Köy Enstitüleri'nin kitaplıklarında sol yayını olduğu iddiasına yönelikti. Varlığı iddia edilen kitaplar okul demirbaşında kayıtlıydı ve bu tür kitaplar o dönemde diğer okullarda da bulunmaktaydı. Enstitülerde bulunan kitaplar eleştiri konusu olmasına karşın, diğer okullarda bulunan aynı kitaplar eleştiri konusu olmamıştır. Bu durum dikkati çekmekteydi. Köy Enstitüleri'nde din derslerinin okutulmadığı yolundaki suçlama aslında Köy Enstitüleri'nde laik bir eğitimin uygulanmasından kaynaklanmaktaydı.

Köy Enstitüleri Dergisi Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün yayınıydı. Bu dergide çıkan yazılar zararlı olduğu gerekçesiyle eleştirilere uğramıştı. Bu eleştiriler sonucunda

yapılan incelemelerde bu türden suçlamaları hak edecek yazılara rastlanmamış olması, bu suçlamaların karalama amacına yönelik olduğunu ortaya çıkarmıştı. Köy Enstitüleri'nde vatan, milli sınır, mülkiyet, aile, din düşmanlığı yapıldığı iddiası ortaya atılmıştı. Oysaki Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesine göre enstitülere köyde doğmuş ve büyümüş, toprakta çalışan, mülkiyet, toprak, aile, din duygusu ile yetişmiş kişiler alınmıştır (Bakkal, 1999: 130–133). Dolayısıyla böylesi bir düşünce enstitülerin kuruluş felsefesine tamamıyla karşıtı.

Köy Enstitüleri'ne karşı bu eleştirileri yapanlara rağmen, Köy Enstitüleri ilerlemesini hızla devam ettiriyordu. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü eleştirilere karşı çıkıyor, Köy Enstitülerini en kıymetli eser olarak görüyordu. Dönemin Milli Eğitim Bakanı H. Ali Yücel ve İ. Hakkı Tonguç ise Köy Enstitülerinin amaçlarına ulaşabilmesi için büyük bir özveriyle çalışmalarını sürdürüyorlardı. Bu özverili çalışmalar sonunda da köylerin canlanması, ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişmeleri sağlanmıştı. Ancak enstitülere yönelik eleştiriler bitmiyordu. Bu ciddi eleştirilerden biri de Köy Enstitüleri'nin şehir ve kasabalardan uzak köy ve bucaklarda ya da bunların yakınlarında kurulduğuna yönelikti. Böylesi bir uygulamanın köy çocuklarının dünya ile bağlantısının kesilmesine yol açtığı hususunda kimi eleştirilere yer vermişti. Aslında Köy Enstitüleri'nin hemen hepsi il ve ilçeleri birbirine bağlayan kara ve demiryollarının yakınlarına kurulmuştu. Köy Enstitüleri il merkezlerinden genelde uzakta, ancak köylere yakın yerlere kurulmuşlardı. Burada amaç hazır düzene yerleşmek değil, kendi düzenini kurmaktı ve bu düzenin oluşum aşamasında yer alabilmektir.

Köy Enstitüsü mezunlarına karşı yapılan bir diğer eleştiri de Köy Enstitüleri'ne sadece köylü öğrencilerin alınmasıyla köylü-şehirli ayrımının yapıldığının savunulmasıydı (Turan, 2000: 201). Köy Enstitüleri'ne köyden öğrenci alınırken böyle bir amaç güdülmemişti. Amaç, herkesi gideceği çevreden alıp, sonra tekrar o çevreye göndermektir. Köy Enstitüleri hareketini ortaya çıkaran sebeplerden biri ve belki de en önemlisi şehirli öğretmenlerin köyde başarılı olamamaları, köyle tam anlamıyla bütünlük sağlayamamalarıydı (Güner, 1962: 15).

Köy Enstitüleri'ne yönelik eleştirilerden biri de enstitülerin pahalıya mal olduğu iddiasıydı. Eleştiri konusu olan Köy Enstitüleri'nde her şeyi öğrencilerle birlikte öğretmen ve usta öğrenciler çalışarak yapmıştır. Bu nedenle Köy Enstitüleri bugünkü oluşumlara oranla daha ucuza mal olmuş eğitim kurumlarıydı (Gedikoğlu, 1971: 271–272). Bu işlerinde parayla tutulmuş işçilere yaptırılmasına hem ekonomik açıdan olanak yoktu hem de enstitülerin amacına uygun değildi (Özgen, 1991: 161). Sağ görüşe sahip kişilerden de buna benzer birçok eleştiri gelmiştir. Örneğin, enstitülerin kopya bir buluş olduğu, 20 yıl çalışma zorunluluğu ve 20 lira maaş meselesi uzun tartışmalara neden olmuştur. Esas itibarıyla Köy Enstitüleri hiçbir



modelden etkilenmeden Türk toplum yapısına uygun olarak tasarlanmış, özgün ve biricik kurumlardı. Ayrıca enstitülerin köylülere zorla yaptırıldığı ve öğrencilerin çalıştırılması gibi birçok eleştiri getirilmiştir. Bu eleştirilerin gerçek amacı Köy Enstitüleri'ni karalamaktır. Belli bir süre sonra da eleştiride bulunanlar bu amaçlarına ulaşacaklardır. Sağ kesim özellikle enstitüleri sol ve aşırı solculukla suçluyordu. Fakat eleştiride bulunurken bazı noktaları göz ardı etmişlerdir. Özellikle 1937'de yapılan bir değişiklikle bu kurumlar 1924 Anayasası'na eklenen "Halkçı", "Devletçi", "Devrimci" ilkelerini eğitim alanında özenle uygulamaya çalışan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir.

Köy Enstitüleri'ne karşı bir fikirde Ocak 1962'de Türk Devrim Ocakları'nın düzenlediği Köy Enstitüleri adlı panelde Profesör Mümtaz Turhan tarafından ortaya atılmıştır. Profesör Mümtaz Turhan eğitimde işe yukardan başlanması gerektiğini, kaliteli bilim adamları yetiştirmenin eğitimdeki problemi çözeceğini savunuyordu. Bu bilim adamlarının ülke kalkınmasını sağlayacağını bunun için her kırk köy için bir site yapılmasını bu sitede tarım, teknik, kültür, ruh bilim, yönetim konusunda uzmanların bulunmasını, bu sürelerde yatılı okullar açılmasını ileri sürmüştür. Köy Enstitüleri sistemindeki bölge okullarını çağrıştıran bu sistemde bahsedilen siteler, mütevazı Köy Enstitüleri'ne karşın çok lüks ve Türkiye gerçekleri ile bağdaşmayan kurumlardı. Oysa Köy Enstitüleri daha az maliyetle oluşturulan kurumlardı. Ülke kalkınmasının başarılı olması için her vatandaşın ilköğretimden geçmesini gereksiz bulan bu sitem Anayasanın ilköğretimin zorunlu ve her vatandaşın doğal hakkı olması ilkesine ters olmakla birlikte maliyet açısından gerçekleştirilmesi mümkün olmayan bir düşüncesiydi (Tonguç, 1952: 8-9).

Köy Enstitüleri'nde işe ve üretime dayalı bir öğretim programı uygulanmasını tepkiyle karşılayan çevreler Köy Enstitüleri'nde uygulanan öğretim programının başarılı olduğunu görmezden geliyorlardı. Köylerde öğretmenin her alanda öncü olmasını hedefleyen bu programla Köy Enstitülerindeki ders programları kültür dersleri, tarım dersleri ve çalışmaları, teknik ders ve çalışmalar olarak üç ana gruba ayrılmıştı. Bu programla yetişen öğrenciler köylere öğretmen olarak gittiklerinde hem öğretmenlikte hem tarım hem de teknik çalışmalarda çevrelerine örnek olmuşlardır (Öztürk, 1992: 280-281). Köy Enstitüleri üretime ve hizmete dönük bir çalışma sergilemişlerdir. Bunlar dikkate alındığında Köy Enstitüsü mezunu öğretmenin kültür bakımından zayıf olmadığı ortaya çıkmıştır.

## 2. Köy Enstitüleri'ne Sol Kesim Tarafından Yapılan Eleştiriler

Köy Enstitüleri'ni sağcılar solculukla suçlarken sol kesim de enstitüleri bazı açılardan eleştirmişlerdir. Alt yapı oluşturulmadan Köy Enstitüleri'nin tek başına köylere gidişi yerinde bir hareket olmamıştır. Toprak reformundan başlayarak tüm alt yapı oluşturulmalı ve Köy Enstitüleri'yle birlikte devletin diğer güçleri de köylere gitmeliydi. Önce köyün yaşam düzeyi değişmeden, okuma-yazma öğretilmesinin kalkınmayı sağlayamayacağı Köy Enstitüleri'nin bir ütopya olduğu, köy ve köylüyü sömürme amacı güttüğü, öğretmene maaştan başka ev ve toprak vermenin öğretmeni sömürücü sınıfa kattığı gibi eleştiriler de sol kesimden gelmiştir.

Bu eleştirileri yapanlar; alt yapının gerçekleştirilmesi için beklenmesi gereken zamanın çok fazla olduğunu ve belki de o günün şartları altında bu zamanın bir türlü gelmeyeceği belirtmişlerdir. Köy Enstitüleri ile hiç olmazsa bir yerden başladığını ve bir şeylerin başarıldığını göz ardı etmişlerdir. Köy Enstitüleri'nin hiçbir gelişme sağlamadığını söylemek büyük bir yanlışlık olur. Köye gitmeden değişiklik yapmak mümkün değildi. Köy Enstitüsü çıkışlılara ev, toprak vermek o zamanın şartlarına göre değerlendirilmesi gereken bir unsurdur. Çünkü enstitü mezunu öğretmenler okuma-yazmanın dışında köy hayatına uygun gündelik bilgileri ve teknikleri de öğretmekten sorumluydular. Eğitim kurumu ekonomiyle bağlantılıdır. Çünkü kalkınma bütüncül bir olgudur. Köy Enstitüleri'nin bir ütopya olduğunu düşünenlerin olduğunu daha öncede belirtmiştik. Bunu iddia edenlerin bu görüşü Gedikoğlu'na (1971: 312–313) göre, aşırı sağın Köy Enstitüleri'ni komünistlikle karalama çabası kadar maksatlı bir düşüncedir. Burada önemli olan ortaya çıkan ürünler ve bunların doğurduğu olumlu gelişmelerdir.

Köy Enstitüleriyle birlikte köylü çocukları modern binalara, öğretmenlere kavuşmuş ve köylere bir ölçüde dinamizm gelmiştir. Köy Enstitüsü ile durumu kavramadan kabullenme, kadere boyun eğme, dinin yanlış anlaşılması ve uygulanması sonucu köylerde yer alan bilim dışı düzenler yıkılmıştır. Türk çağdaşlaşmasının sağlanabilmesi için eğitim sisteminin düzenlenmesinin gerekli olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır. Köy Enstitüleri sisteminin planlanmasında yer alan kişilerin en baştaki amacı; köylünün gelişmesini, kültür probleminin çözülmesini sağlamaktır. Bunun için köylerdeki yaşamı bilen bir “lider-öğretmen” yetiştirmeyi hedefliyorlardı. Köy Enstitüleri'ni eleştirenler, köylerdeki canlanmayı, dinamizmi görmezden gelemezler. Köy Enstitüleri ile köylerdeki geri kalmışlığın nedenleri anlaşılmalı ve bu sorunlara çözüm yolları bulunmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan bu canlılık ve köylerdeki eski alışkanlıkları yıkmaya çabası Köy Enstitüleri'nin sonunu hazırlamıştır.

Köy Enstitüleri ile fakir çocukların okuması, köylüyü uyandırması, köylerde yıllarca süregelen ağalık düzenini sorgulaması bir korku yaratmaya başlamıştı (Bakkal, 1999: 134–135). Yapılan itirazlara karşın Köy Enstitüleri çalışmalarına bir süre daha devam etmiştir. Ancak eleştiriler giderek ciddi bir biçimde artmaya devam etmiştir. Eleştirilere karşın dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü İ. Hakkı Tonguç'a desteklerini vermeye devam etmiştir. O günlerde ülkeye demokrasi fikrinin gelmesi siyasi açıdan karışıklıklara sebep olmuş ve CHP zayıflamıştı. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çok partili rejime geçiş çalışmaları, Kurtuluş Savaşı'nda Atatürk'ün yanında olan ve partisine giren bazı kişiler içten içe Atatürk'ün eylem ve fikirlerini zayıflatmak için uygun ortam bekliyorlardı. Bir zamanlar Atatürk'ün yanında yer almakla birlikte O'nun birçok ilkesine karşı çıkan eski General Kazım Karabekir, Tonguç ve Yücel'e karşı olan Reşat Şemsettin Sırer partinin (CHP) sağ kanadında yer alarak Köy Enstitüleri'ne karşı olan politikanın başını çekmeye başlamışlardı (Bakkal, 1999: 136).

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ile beraber Türkiye'de tek parti rejimini değiştirmek ve çok partili demokrasiye geçmek eğilimi başlamıştır (Başgöz, 1999: 246–247). Köy Enstitüleri'ne eleştirilerin yoğunlaştığı ve demokrasiye geçme süreci içerisinde 07.01.1946'da Demokrat Parti'nin kurulduğu görülmektedir. Parti CHP'den ayrılan Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü, Refik Koraltan tarafından oluşturulan dördü grup öncülüğünde kurulmuştur. Bu grup, çiftçiyi topraklandırma kanununa karşı olan fikirleriyle dikkati çekmişlerdi. Ayrıca 1945–1946 bütçe görüşmelerinde karşıt oy vermişlerdir (Bakkal, 1999: 141). DP yaptığı seçim propagandalarında CHP'yi sürekli yaptıklarından dolayı eleştirmiştir.

Cumhuriyet Gazetesi'nde 18.07.1946 yılında yer alan “Şahsıma ve Halk Partisine Karşı Olan Tenkidler” yazısında İsmet İnönü; DP'nin, CHP'nin ilköğretim politikasını ve Köy Enstitüleri'ne yönelik eleştirisine karşılık verdiği bir cevapta şöyle demiştir: “Biz bu mesele ile yirmi seneden beri uğraşıyoruz. Milleti hiç olmazsa ilköğretime kavuşturmadan, köylünün kalkınmasını memleketin ilerlemesini temin edemeyeceğimize inanıyoruz. 10 sene içinde ilköğretim davası halletmek imkân yoluna girmişti. Senede 120 milyon lira tutan toprak mahsulleri vergisinin 40 milyonunu alarak köy okullarına karşılık tutabilirdik. Bugün 30 milyon değerinde olan senelik okul yapılarını köylünün yardımı olmadan 50 milyon liraya bile çıkaramayız. Senede 2.000 okul yerine 200 okul yaparak işi yüz sene sürükleyemeyiz. Köylerde ilköğretim davasından vazgeçemeyiz.” diyerek ilköğretim davasındaki amaçlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır

### 3. Enstitüler'in Islah Çalışmaları

Çok partili dönemin ilk genel seçimlerinden sonra kurulan hükümette Hasan Ali Yücel'den boşalan Milli Eğitim Bakanlığına, başlangıçtan beri Köy Enstitülerine karşı olan Reşat Şemsettin Sırer getirildi (Turan, 2000: 201). Köy Enstitüleri'nin kuruluş felsefesine göre işleyişi 1946 yılına dek sürmüştür. Hasan Ali Yücel'in ardından İ. Hakkı Tonguç'ta İlköğretim Genel Müdürlüğü görevinden alınmıştır. Bu değişiklikler, bir başka kökten değişikliği gerçekleştirmenin ilk adımlarıydı. Sırer, Köy Enstitüleri'ndeki eğitim uygulamalarına karşı olanların başında gelenlerdendi. Bu doğrultuda Sırer, Bakanlığa geldikten az bir süre sonra Meclis'ten geçirdiği 19 Şubat 1947 tarihli tek maddelik 5012 Sayılı Yasa ile köylerdeki kadınlar ilköğretim seferberliği yükümlüğü dışında bırakılmıştır (Pazar, 2001: 105–106). 1946'dan sonra Köy Enstitüleri'nde yapılan bütün değişiklikler, yeni uygulamalar "ıslah" çalışması adı altında yapılmıştır. Demokrat Parti, CHP'yi özellikle Köy Enstitüleri'ni eleştiriyordu. CHP'de enstitülerin halkın yararına olduğunu anlatmak yerine "düzelteceğiz" diyerek kendi yaptıklarını savunamamışlardır (Türkoğlu, 1997: 503). Kendi yaptıkları ve yoktan var ettikleri bu kurumları bir hata olarak görmeye başlamışlardır.

Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sırer döneminde 1947'de çıkarılan 5117 ve 5129 sayılı kanunlarla köylerdeki öğretmenlerin enstitülerle bağları kesildi, verilen tarım, sanat araç gereçleri geri alınarak, 100 lira aylıklı memur durumuna getirildiler. Enstitülere öğretmen yetiştirmek üzere açılan ve 1944–1945, 1945–1946, 1946–1947 öğretim yıllarında mezun veren Yüksek Köy Enstitüsü 26 Kasım 1947'de kapatıldı. Öğrencileri, Ankara içindeki dengi okullara dağıtıldı. Üçüncü mezunları, Gezici Başöğretmen ve Milli Eğitim Müdürlükleri'nde memur olarak görevlendirildi. Ayrıca yapısal değişikliği tamamlamak amacıyla öğretim programları yeniden düzenlenmiş, öğrencilerin marangozluk, demircilik vb. kollara ayrılma yöntemine son verilmişti (Turan, 2000: 202).

Enstitülerde çalışan yüksek kısım çıkışlı öğretmenler buralardan uzaklaştırılmak amacıyla toptan askere alınmışlardır (Mayıs 1947) (Başaran, 1999: 102–103). Reşat Şemsettin Sırer döneminde 24 Mayıs 1948'de 5210 Sayılı Yasa'yla köylünün okul yapımı imecesine katılması zorunluluğu kaldırılmıştır. Bu yasa 4274 Sayılı Yasa'yı hükümsüz hale getirmiş, böylece köylüye okulların devlet tarafından yapılacağı bildirilmişti (Bakkal, 1999: 148). Fakat çıkan bu yasalarla Türkiye eğitim adına birçok önemli gelişmeyi kaybetmiştir. Reşat Şemsettin Sırer 1946–1948 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı görevinde kaldı. Sırer, döneminde enstitülerde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Kız öğrenciler bir enstitüde toplanmıştı. Enstitülerdeki karma eğitime son verilmiştir. 1947'de Sırer döneminde eğitim

programlarının temelli değişikliklere uğratılması yanında İ. Hakkı Tonguç'un görevden alınması, eğitim kurslarına son verilmesi, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nün kapatılması enstitüler için önemli olaylardandır. CHP iktidarının son hükümeti olan Şemsettin Günaltay kabinesinin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu olmuştur (Turan, 2000: 203). Tahsin Banguoğlu da Sirer'in politikasını sürdürerek, enstitülere öğrenci alımını azaltmış ve köy okulu yapma çalışmalarını durdurmuştu. T. Banguoğlu döneminde Van Erciş (Ernis) Köy Enstitüsü'nün kurulması önemli bir olaydır. Böylece enstitü sayısı yirmibire çıkmıştı (Bakkal, 1999: 148–149). R. Şemseddin Sirer ve Tahsin Banguoğlu döneminde yapılan bütün değişiklikler "ıslah" adı altında yapılmıştır.

1950 seçimlerini DP kazanmıştır. Demokrat Parti'nin ilk kabinesinde M.E.B'ni olarak İzmir milletvekili olan Avni Başman görev almıştır. Avni Başman iyi yetişmiş, demokrat bir aydıydı. Kendisinden enstitülerin kapatılması istenince, ilkeleri uğruna hükümetten ayrılan ilk bakan olmuştur (Başaran, 2000: 174). 1950'de iktidara gelen DP Köy Enstitüleri'ni kuruluşlarındaki yön ve yöntemlerinden saptırılmış kurumlar olarak devralmıştır. Kuruluşundan beri Köy Enstitüleri'nin karşısında olan DP, yapılan bu ön hazırlığı fırsat bilmiştir. Milli Eğitim Bakanı Tefik İleri partisi ve yandaşları adına Köy Enstitüleri'ne karşı olan davranışlar sergilemiştir. CHP'nin yaptıklarını yeterli görmemiştir (Gedikoğlu, 1971: 320). Tefik İleri döneminde Köy Enstitüleri 27 Ocak 1954 tarihli ve 6234 Sayılı Yasa'yla öğretmen okullarına dönüştürölmek suretiyle kapatılmıştır. Fakat bu tarihe kadar olan sürede Tefik İleri enstitüler aleyhine birtakım değişiklikler yapmıştır. Köy Enstitüleri'nin öğretim süresi 5 yıldan 6 yıla çıkarılmıştır. Enstitülerde öğretmenlerle birlikte sağlıkçı, ebe, tarımcı yetiştirme yöntemine son verildi. Mezun olanlar bundan sonra sadece öğretmen olabileceklerdi (Turan, 2000: 2002). Ayrıca enstitülerin 1952'de adı değiştirildi. Köy Enstitüsü yerine Köy Öğretmen Okulu adı getirildi (Bakkal, 1999: 150).

Köy Enstitüleri'nde uygulanan üçüncü program olan 1953 programı, ilk öğretmen okullarını da kapsayan ortak bir programdı ve o nedenle "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı" adını almıştı. Böylece Köy Enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi yolunda ilk büyük adım atılmış oldu. 1953 programıyla Köy Enstitüleri kuruluş felsefesinden, amaçlarından artık iyice uzaklaşmıştır. Bu doğrultuda 27 Ocak 1954 tarihli ve 6234 Sayılı Yasa'yla Köy Enstitüleri birer öğretmen okuluna dönüştürölmüştür (Bakkal, 1999: 153). Böylece Köy Enstitüleri resmen kapatılmış olup, köylünün eğitilmesine karşı açılan eğitim savaşı sona ermiştir. Köy Enstitüleri ile eğitim, kalkınma ve çağdaşlaşma adına çok şey başarılmıştı. Eğer bu kurumlar varlıklarını devam ettirebilselerdi daha farklı

gelişmelerde gözlenebilirdi. Bu kurumlar görevlerini tam olarak bitiremeyen eşsiz oluşumlardır.

## SONUÇ

Araştırmama başlarken birinci bölüm olarak Tanzimat öncesindeki Osmanlı eğitim sistemi üzerinde ve bu dönemde açılan okulların özellikleri üzerinde durdum. Çünkü Tanzimat dönemi ve sonrasını izleyen dönemde gerçekleşen oluşumlar geçmişten izler ve bağlar taşımaktadır. Türkiye’de eğitim kurumunun tam manasıyla modernleştiği dönem, Tanzimat Dönemi’dir. Her alanda modernleşme atılımlarına girilen Tanzimat Dönemi’nde eğitim alanında da büyük gelişmeler gerçekleştirilmiştir. Bir yandan modern askeri okullar açılırken, bir yandan da sivil okullar açılmıştır. Geleneksel mektep-medreseye karşın, Batılı tarzda açılan okullar öğretim kadrolarıyla, ders programlarıyla ve öğretim kurumlarıyla birer çağdaş eğitim kurumu niteliğindedirler.

Osmanlı eğitim sistemi, ülkenin genelini eğitimiyle ilgilenmemiştir. Ayrıca Osmanlı Devletinde modern denilebilecek tarzda merkezi bir eğitim örgütlenmesi oluşmamıştı. Atatürk bu problemi Cumhuriyet’in kurulmasıyla aşmaya çalışmıştır. Osmanlı eğitim sisteminde farklı okullarda, farklı anlayışlara sahip öğrenciler yetişmekte ve ülkede tam anlamıyla bir bütünlük sağlanamamıştı. Bu nedenle milli bir amaçtan yoksunluk söz konusuydu.

Tanzimatla birlikte Batı’ya yönelik Avrupa’nın sadece tekniğini değil, aynı zamanda düşünce tarzını da birlikte getirmiştir. Eğitim alanında da yeni metodlar, amaçlar ortaya çıkmıştır. Batı ülkeleri, kendi geleneksel kurumlarını bozmadan sadece bazı değişikliklerden geçirecek, bu yeniliklerle ilerlemiştir. Osmanlı Devleti ise bu gelişmeleri takip etmede geç kalmışlardır. Kendi geri kalmışlığını, Batıda olduğu gibi geleneksel kurumlarını geliştirmek yerine, hiçbir temeli olmayan yeni kurumlar oluşturmayla gidermeye çalışmışlardır.

Eğitim önemli toplumsal bir ihtiyaçtır. Devlet geçirmiş olduğu yeni durumuna uygun kurumları oluşturmalı ve bu kurumlarda yer alacak olan gerekli elemanları yetiştirmeliydi. Bu amaçla Batı tarzı eğitim sistemi kurulmuştu. Medreseler, Tanzimat Devri öncesinde devlet memurlarının ve devlet kademesinde yer alan önemli devlet görevlilerinin yetiştirildiği yerlerdi. Medreselerin sahip olduğu düşünce o dönemdeki sistemin gerekleri ile uyum içindeydi. Eğitim sistemi ile medrese birbirleri için gerekiydiler.

Eğitim, Tanzimat Döneminin başından itibaren toplumu değişim sürecine yönlendiren en önemli araç olarak görülmüştür. Çünkü modernleşme sürecinin en verimli alanı eğitim olarak ele alınmıştır. Bu dönemde tam anlamıyla eğitim ve bilimle ilgili hedefler belirtilmemiş olmasına karşın yapılacak olan ıslahatların, yeniliklerin eğitim temelli olması gerektiği açıkça gözlenmiştir. Tanzimat Döneminde açılmış olan meslek okulları da bu

durumun önemli bir göstergesidir. Sivil Tıp Okulu, Ziraat Okulu, Orman ve Maden Okulları da bu türde açılmış okullardan sadece birkaçıdır. Bu dönemde yaşanan diğer bir önemli gelişme de kızların eğitime verilen önemde kendini gösterir. Ayrıca yine ilk Türk Üniversitesi olan Darülfünun, bu dönemde kurulmuştur.

Türkiye’de eğitim ve öğretimin modernleşmesi daha çok Tanzimat dönemiyle başlamış; ancak gerçek anlamda modern eğitim-öğretim sistemine geçiş Cumhuriyet Döneminde kendini göstermiştir. Cumhuriyet Dönemi eğitim alanında yaptığı inkılaplar ışığında farklı, daha radikal bir özellik taşımaktaydı. Mustafa Kemal Atatürk’e göre eğitim önemli bir toplumsallaşma aracı olarak bir milleti çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırmaya çalışan en önemli kurumdur. Cumhuriyet Döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen yenilikler, Osmanlı Devleti’nin getirdiği aksaklıkları ortadan kaldırmaya ve Batı da ulaşılan gelişmeleri yakalamayı kendisine hedef edinmişti.

Osmanlı Devleti’nde birbirinden farklı yönlerde ilerleyen eğitim sistemine Cumhuriyet Dönemi’nde gerçekleştirilen “Tevhid-i Tedrisat” ile son verilmiştir. Böylece, medrese eğitimi ve o dönemde yer alan özel yabancı okulların bazı özgür hareketlerine sınırlamalar getirilmiş oldu. Bu uygulamaların temel nedeni Atatürk’ün belirtmiş olduğu eğitim-öğretimde tam anlamıyla bir birlik sağlama ve sosyal yaşamı geliştirme noktasında ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında önemli sosyal gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler içerisinde “Maarif Kongresi”nin yeri ayrıdır. Atatürk bu kongrede ilk defa “Türkiye’nin milli maarifinin kurulmasını” ister. Çünkü biri İstanbul’da diğeri Ankara’da olmak üzere iki farklı idari teşkilat bulunmaktaydı ve bu iki teşkilat arasında ciddi görüş ayrılıkları vardı. Ayrıca, Atatürk aynı zamanda bu kongrede “Milli Maarif”i de açıklamıştır. Atatürk’ün yapmış olduğu bu açıklamalar eğitim tarihimiz için önemli ayrıntılardır.

1926 yılı Cumhuriyet Dönemi’nde eğitim anlamında önemli adımların atıldığı gelişmeler sahne olmuştur. Dönemin Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey Türkiye’ye John Dewey’i davet ederek, kendisinden Türk eğitimi hakkında bir rapor hazırlamasını istemiştir. Bu rapor doğrultusunda bakanlık teşkilatı yeniden düzenlemiş, okullar yeni bir şekle sokulmuş ve öğretmenlik mesleğinin daha ilgi çekici bir hale getirilmesi için çabalar ortaya konmuştur. Cumhuriyet Dönemi eğitimcilerinin yabancı ülkelerden eğitim uzmanları getirmeleri, yeni kurulacak eğitim sistemini oluşturmada ve bu sisteme yol göstermede önemli olmuştur. Getirilen bu uzmanlar ülkemizin kendi öz yapısına yabancı oldukları için yaptıkları çalışmalar önemli gelişmelere yol açamamıştır.



Cumhuriyet'in ilk kurulduğu yıllarda ülkedeki okuma-yazma oranındaki düşüklük Atatürk'ün ideallerini gerçekleştirmesini engellemekteydi. Bu nedenle bir an önce okuma-yazma oranının arttırılması gerekiyordu. Bu çaba adına atılan ilk adım Latin Alfabesinin kabul edilmesi olacaktır. Harf devrimi “millileşme” sürecinde yer alan en önemli adımdır. Bu devrim bir anlamda siyasi açıdan laikleşme sürecinin temelini kurarken, bir anlamda da kültürel değişimin sağlanmasına da katkısı olmuştur. Cumhuriyet'in kuruluşunda “tüm vatandaşlara okuma-yazma öğretme” düşüncesi, Harf Devrimi'nden sonra artık bütün ağırlığıyla Türk eğitim sisteminin merkezinde olmuştur. Böylesi bir düşünce sonrasında öğretmen yetiştirilmesi ve halkın eğitilmesi gibi konuları da beraberinde getirmiştir.

Harf Devrimi sonrasında yeni alfabenin öğretilmesi ve okuma-yazma oranının arttırılması için 1928 yılında, “Millet Mektepleri” dediğimiz oluşum ortaya çıkmıştır. Böylece tüm ülke çapında tam anlamıyla bir eğitim seferberliği başlatılmış oluyordu. Bu mektepler temel olarak okuma-yazma öğretmek amacıyla kurulmuş olmalarının yanı sıra günlük hayatta kullanılabilecek temel becerilerin öğretilmesine de yer verilmiştir. Meşrutiyet önlemleri içerisinde eğitim ve öğretimle ilgili çabalara büyük önem verilmişti. Ancak tasarlanan yenilikler tüm ulusu canlandırabilecek düzeyde olamamıştır. Çünkü yeniliklerin başlangıç noktası olarak nüfusun büyük çoğunluğu olan köylü değil, büyük şehirlerin ölçü alındığı görülür. Böylesi bir çözüm yolu gerçekçi sonuçlar vermekten oldukça uzaktır.

Atatürk eğitim sorununu çözmek için öncelikle Batılı uzmanlara başvurmuştur. Bu konu üzerine ülkemize gelen ünlü Amerikalı eğitimci John Dewey, kurulacak okulların Türkiye'nin gerçeklerinden hareket edilerek oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bu gerçeklerden yola çıkılarak, köylerde incelemelerde bulunan eğitimciler köylünün yaşadığı eğitim sorununu yerinde görmüşlerdir. Atatürk'ün böyle bir tavır sergilemesi yeni ulusun karşılaştığı sorunu yine ulusun kendi iç dinamikleriyle çözmeye çalışması, onun Batılı olduğu kadar yerli bir zihniyete sahip olduğunun büyük bir göstergesidir.

Köy Enstitülerinin oluşturulması işte bu zihniyet içerisinde vücut bulmuştur. Bu kurumların var olmasında İsmail Hakkı Tonguç önemli isimlerden biridir. Tonguç, Türkiye gerçeğini yakından görmüş, aydın bir isimdir. “Köy” ve “Enstitü” kavramlarını bir araya getirmiş olması; onun izlemiş olduğu aydınların Batılı, yaratmak istediği aydınların ise yerli olmasını istediğinden kaynaklanır. Ancak yine de Tonguç ve Köy Enstitüleri hakkında, kurulan bu sistemin ünlü Batılı düşünürlerin görüşleri üzerine kurulduğu ve onların düşüncelerini devam ettirdiği söylenir. Oysa bu sistem tam anlamıyla Türkiye gerçekleriyle donatılmış ve varlığını köylüden alan özgün bir sistemdir.

Tonguç lke çapında genel bir eğitime ya da daha doğru ifadeyle “retici iş” temeline dayanan çabalara giriŐmiŐtir. Köy Enstitüleri Türk milleti üzerinde başka hiç bir eğitim kurumunun başaramadığı Şeyi başarmış sadece eğitim değil, tarım, teknik, sağlık, ekonomik, toplumsal yaşam vb. alanlarda da Türk Milletini ileriye taŐımiŐtir.

Köy Enstitülerini, eğitim sorununun çözümünde yeni bir kurtuluş savaşı başlaması Şeklinde ele almış ve yeni bir plan yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öncelikle tüm ülkeyi kapsayacak bir planın çıkarılması gerekliydi. Bunun için tüm illeri kapsayacak Şekilde bu kurumların açılması sağlanacaktı. İlk etapta yirmi tane açılan bu enstitülerin sayısı sonradan ancak yirmibir olabilmiŐti. Enstitülerin kurulduğu yerler, bu kurumların kuruluş felsefesine de uygun düŐmüŐtür. Öncelikle bu enstitüler kuruldukları yer itibariyle ana yolların keŐiŐtiđi, su kaynaklarına sahip ve kuruluŐlarla bağlantıların sağlanabileceği özellikteydi. Bu aŐamaya gelebilmek uzun ve zahmetli bir çalışmayı gerektirmiŐtir.

Enstitülerde gerçek yaŐamda kullanılacak pratik bilgiler çoğaltılmaya çalışılmış aynı zamanda kültürel etkinlikler gerçek anlamda yaratılmıŐtır. Bu durum enstitülerde pedagojik ve sosyolojik anlamda eğitimin önemli olduğunu gösterir. Enstitülerde uygulanan programlar, konular seçilirken bunların hayatiliği gözden kaırılmamıŐtır. Enstitülerde yer alan iş alanları teorik derslerin pratikte uygulandığı ortamlardı. Bu alanlar sadece Türkiye’nin değil, geri kalmış ülkelerin de eğitim alanında kullandığı önemli detaylardandır. O günün Şartlarında bu kurumlar kısıtlı imknlara sahip olmasına karşın eğitim ortamını zenginleŐtirmeyi başarmış, kültürel niteliği de yükseltmiŐtir. Bugün dahi okullarımızda bu gelişmeyi sađlayabilmiŐ değiliz, hala öğretilen pek çok bilgi öğrencinin zihninde sadece teori olarak kalmakta, bu da öğrenilen konuların çabuk unutulmasına yol açmaktadır.

Köy Enstitüleri mantık olarak sağlam temellere dayanıyordu. Köy halkının kk yaŐlardan itibaren aile işlerine katıldığını gerçektir; bu gerçeklikten hareketle de Köy Enstitülerini kurarken, örgütlerken, değerlendirirken de bu gerçeklikten yararlanmış ve olumlu yönleri kullanılmıŐtır. Köy Enstitüleri’nde bedensel, zihinsel ve kültürel çalışmalar aynı önemde deđerlendirilmiŐtir. Eğlence, eğitimin önemli bir unsuru olarak kabul edilmiş adeta eğitimin bir parçası olarak görülmüştür. Günümüzdeki eğitim sistemine baktığımızda resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin gereksiz olarak nitelendirildiği görülüyor. Oysa Köy Enstitülerinde okuyan her ğrenci en az bir müzik aletini alabilmeliydi. Bu tezat durum düŐündürücüdür.

Tam devirli köy ilkokullarından mezun olan yani beş yıllık eğitimini tamamlayan ğrencilerin Köy Enstitüleri’ne alınmasında eğitimde fırsat eşitliği yaratarak ve köylüyü

sosyal ve ekonomik açıdan daha yüksek olan şehirlinin seviyesine ulaştırmak gayesinin güdüldüğü görülür. Köy Enstitüleri sisteminin işleyişinde birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar arasında ekonomik sorunlar başta olmak üzere bir de uygulanan öğretim programı ile ilgili sorunlar vardı.

Köy Enstitüleri kurulduğunda deneme devresi diye adlandırılan 1943'e değin olan dönemde 3803 Sayılı Yasanın doğrultusunda ders programları hazırlanarak, denenerek uygulanmıştır. 1943 programı ise Köy Enstitüleri'nin amacına tam olarak uygun, derslerin tarım-teknik ve kültür dersleri olarak kısımlara ayrıldığı ve üretime dayalı eğitim gerçekleştirmeye hedefleyen bir programdır. Ancak çok partili döneme geçiş aşamasında Köy Enstitüleri birçok politik eleştirinin odağı olmuş ve ilk ödününü 1947 öğretim programıyla vererek hedefinden sapma göstermiştir. Burada önemli bir nokta dikkati çekmektedir. Her enstitü kendi programını kendi koşulları altında belirlemiştir ki bu durum o dönemdeki esnekliği ortaya çıkarmaktadır.

1943 öğretim programındaki üretime dayalı iş ilkesi ile Köy Enstitüleri'nde öğrencilere gittikleri köylerde uygulayabilecekleri işler öğretilmiş, yanlarında götürecekleri araç-gereçler bunlara göre planlanmıştı. Köy Enstitülerindeki uygulama okulları ve uygulama köylerinde yapılan "staj", bu kurumlarda eğitime ne kadar büyük önem verildiğinin kanıtıdır. Çünkü öğrenciler bu staj sırasında, ileride görev sırasında karşılaşabilecekleri sorunları çözme konusunda fikir sahibi olmuşlardır.

Bu dönemde başarılanlar arasında ekonomik bir şekilde yapımı gerçekleştirilen okul binaları, işlikler başta gelmektedir. İmece yöntemi sayesinde İkinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu kıtlık ve ülkemizde yaşanan sıkıntılara rağmen Köy Enstitüleri'nde yapılan tarım sayesinde öğrencilerin ihtiyaçları fazlasıyla karşılanmış ve elde edilen üretim fazlası ile köylüye ve devlete yardım edilebilmiştir. Köy Enstitülerinde kısa sürede yapımı gerçekleştirilen atölyeler, kuruluşlar o dönem için anımsanmayacak başarılardır. İlk dönemlerdeki zorluklar aşılnca gerçekleştirilen sağlık memuru yetiştirme programı da diğer önemli bir başarı olmuştur. Öyle ki bu programla hem enstitü öğrencilerinin sağlık ihtiyaçları karşılanmış hem de köylülerin sağlık taramaları yapılmış ve gerekli tedaviler uygulanmıştı.

Köy Enstitülerinde öğrenciye yetki ve sorumluluk verilerek onların kişiliğinin geliştirilmesine çalışılmış ve ilerde köye gittikten sonra karşılaştığı güçlükleri başarabilecek yetenekleri kazanması sağlanmıştır. Tüm bu özellikleri kazandıktan sonra köye öğretmen olarak giden Köy Enstitüsü mezunları köylerde öğrencilerinden başlayarak aileye kadar ulaşan bir eğitim ortamı yaratmışlardır. Bu eğitim ortamı içinde düzenlenen kurslarla

yetişkinlere okuma-yazma ve bir meslek kazanmalarına yönelik eğitimi de vermişlerdir. Öğretmen, tüm bunları yaparken köyde yalnız olmamıştır. Gezici öğretmen, gezici başöğretmen ve İlköğretim müfettişlerince yapıcı ve onarıcı bir yaklaşımla denetlenmiş ve karşılaşılan sorunlar, öğretmenin ilişkisini kesmediği Köy Enstitüsü Müdürü'nün de katılımıyla hep birlikte çözülmüştü.

Köy Enstitüleri'nde uygulanmış olan kümebaşılık sistemi çok önemli bir rehberlik olayıdır. Kümebaşılık sisteminin sonradan ilköğretim kurumlarında ve liselerde yer alan rehberlik çalışmalarına öncülük ettiği de söylenebilir. Köy Enstitüleri'nde kültürel değerlere de büyük önem verilmiş türkü, oyun ve halk oyunları ile enstitülere ve köylere yeni bir hava getirilmiştir. Köy Enstitüleri'nin toplumsal ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasında, ulusal değerlerin pekiştirmesinde az masrafla işe-hayata dönük bir eğitim imkânı veren, geniş halk kitlelerine ulaşmayı hedefleyen eğitim kurumları olduğu görülmüştür. Bu kurumlar ile yeni bir insan, yeni bir ulus yaratılmak istenmiştir. Eğitimle halk uyanacak, aydınlanacak ve yönetime katılacaktır. Bu bağlamda Köy Enstitüleri ile halkın yönetime bir bütün olarak katılması hedeflenmiştir.

Ülkemizin içinde bulunduğu sorunlar çoğunluğu köylü olan nüfusu, köyden kaçırmaya değil; köyün içine girmeye çalışan, köylünün sorunları ile bir bütün olmayı amaçlayan, tarım, teknik, sağlık vb. konularda köylüye önder olabilen öğretmenler sayesinde çözülecektir. Sadece bu niteliğe sahip öğretmenler tüm vatandaşları çağdaş uygarlığa ulaştırabilirdi.

Ancak bu gerçek çok partili hayata geçiş döneminde komünistlik vb. iddialarla enstitülerin gelişmeleri göz ardı edilmek istenmiş ve bu iddiaların etkisiyle, iş eğitimi ilkesi terk edilmiştir. Aynı ödün ile Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ve öğretmen kursları kapatılmıştır. Aslında Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü hem Köy Enstitüleri'ne öğretmen yetiştirmeye hedeflenmiş hem de bu öğrenciler, köyler hakkında incelemeler yapmışlardır. Öğrenciye sadece okuma-yazma öğretilen nitelikte yetişen öğretmenler okulda sadece kitabi bilgileri öğretmekle kalmışlardır.

Köy Enstitüleri bir eğitim seferberliği gerçekleştirmiş olmasının yanısıra, kurulan kooperatifler ve tarımda makineleşmenin sağlanması sonucu tam bir ekonomik ve toplumsal kalkınma örneği olmaya çalışmıştır. Bu anlamda, tez çalışmam sırasında Köy Enstitüleri'nin göç sorununu önleyebilecek bir yapıya sahip olduğu izlenimine ulaştım. Köy Enstitüleri'ni Türkiye'ye özgü sosyo-ekonomik koşullardan beslenen bir eğitim ve kültür hareketi olarak değerlendirebiliriz. Köy Enstitüleri'nin en önemli özelliklerinden biri de, günümüzdeki ezberci, öğretmen merkezli eğitim sistemine değil, "öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak

“öğrenme” nin baskın olduğu eğitim-öğretim ortamına sahip olmalarıdır. Bir başka ifadeyle enstitülerde öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için oldukça çeşitli seçenekler sunulmuştur. Bu nedenle Köy Enstitüleri’ni “etkili okullar” olarak değerlendirebiliriz.

## KAYNAKÇA

- ADEM, M., 2000, Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız, Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık, İstanbul.
- AKKUTAY, Ü., 2001, Cumhuriyet Dönemi'nde İzlenen Eğitim Programları, gelişmeler, Sorunlar, Öneriler, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, Ankara.
- AKYÜZ, Y., 1992, Atatürkçü Düşünce, Atatürk ve Eğitim, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- AKYÜZ, Y., 1999, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a), Alfa Yay., 7.Baskı, İstanbul.
- AKYÜZ, H., 1998, Öğretmen Eğitimi Konusunda Bir Öneri, Milli Eğitim, Sayı: 137, Ankara.
- ALKAN, Ö.M., 1996, Ölçülebilir Verilerle Tanzimat Sonrası Osmanlı Modernleşmesi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- ANTEL, S. C., 1940, Tanzimat Maarifi - Tanzimat I-, Maarif Matbaası, İstanbul.
- ARIBAŞ, S., KOÇER, M., 2008, Türk Eğitim Tarihi, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- ARMAN, H., 1969, Piramidin Tabanı-Köy Enstitüleri ve Tonguç Anılar I, İş Matbaacılık ve Ticaret , Ankara.
- AYDOĞAN, M., 1997, İsmail Hakkı Tonguç-Kitaplaşmamış Yazıları- (cilt 1), Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- AYHAN, H., 1994, Darüşşafaka-İslam Ansiklopedi-, Diyanet Vakfı Yayınları, 9 Cilt, İstanbul.
- AYNİ, M., A., 1995, Darü'l-fünun Tarihi, Pınar Yayınları, İstanbul.
- BALOĞLU, Z., ty., Türkiye'de Eğitim, Yeni Yüzyıl kitaplığı, Türkiye'nin Sorunları

Dizisi-1.

BALTACI, C., 1976, XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri, İrfan Matbaası,  
İstanbul.

BAŞARAN, M., 1999, Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri, Cumhuriyet Yay., 2.Baskı,  
İstanbul.

BAŞARAN, M., 2000, Köy Enstitülerinin Kapanışı Ya Da Karşı Devrim Süreci  
Kuruluşunun 60.Yılında Köy Enstitüleri, Ürün Yayınları, Samsun.

BAŞARAN, M., 1999, Devrimci Eğitim-Köy Enstitüleri, Papirüs Yayınevi Anı Dizisi,  
İstanbul.

BAŞGÖZ, İ., 1999 Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Kültür Bakanlığı Yay.,  
2.Baskı, Ankara.

BAŞGÖZ, İ., WILSON, H., 1968, Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk, Ankara.

BERKES, N., 1978, Türkiye'de Çağdaşlaşma, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul.

BİLİM, C., 1984, Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876),  
Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

BİLİM, C., 1998, Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876),  
Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

BİLİM, C., 1998, Türkiye'de Çağdaş Eğitimin Tarihi (1734-1876), Anadolu  
Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

BİNBAŞIOĞLU, C., 1993, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, Dikili Belediyesi Kültür  
Yay., No: 4, İzmir.

BOLAY, İ., İSEN, M., 1996, Türk Eğitim Sistemi-Alternatif Perspektif-, Türk Diyanet  
Vakfı, Ankara.

BOYBEYİ, S., 1998, 100. Doğum Yıldönümünde Hâsân-Âli Yücel, Atatürk Kültür  
Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

BRUNOT, L., 1988, Mektep-İslam Ansiklopedisi-C:7, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

- BUDAK, Ş., 2003, Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 160.
- ÇİMİ, M., 2001, Tonguç Baba (Ülkeyi Kucaklayan Adam), Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri, Ankara.
- ÇAVDAR, T., 1985, Türkiye'de Nüfus ve Nüfus Sorunu, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedi, C.6, İletişim Yayınları, İstanbul.
- ÇAYCI, A., 2002, Gazi Mustafa Kemal Atatürk Milli Bağımsızlık ve Çağdaşlaşma Önderi (Hayatı ve Eseri), Ankara.
- ÇIKAR, M., 1998, Hasan Âli Yücel ve Türk Kültür Reformu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- DEMİRTAŞ, A., 1993, Çağdaş Köy Enstitüleri, Dikili Belediyesi Yayınları, İzmir.
- DİNÇSOY, Ö., 1995, Türk Eğitim Sistemi, Türk Demokrasi Vakfı Ekin Matbaacılık-Yayıncılık, Ankara.
- EKİNCİ, N., 1997, Sanayileşme ve Ulusallaşma Sürecinde Toprak Reformundan Köy Enstitülerine, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- ERGÜN, M., 1997, Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara.
- ERTUĞRUL, F., 2002, Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündürdükleri 1, Güldikeni Yayınları, Ankara.
- EYÜPOĞLU, S., 1999, Köy Enstitüleri Üzerine, Cumhuriyet Gazetesi Yay., İstanbul.
- EVREN, N., 1998, Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi, Güldikeni Yay., Ankara.
- EVREN, N., 1992, Poyraz Köyünden Köy Enstitülerine, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- FİDAN, N.; Erden, M., 1997, Eğitime Giriş, Alkım Yayınevi, Ankara.
- GEDİKOĞLU, Ş., 1971, Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri, İş Matbaacılık ve Tic., Ankara.
- GÖKÇE, B., 1996, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar, Savaş Yayınevi, Ankara.



- GÜLER, A.; AKGÜL, S., 1999, Atatürk ve Eğitim, Kara Harb Okulu Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, M.; GÜNEŞ, H., 2003, Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÜNER, İ., S., 1962, 17.04.1962’de MEB’lığı ve Köy Enstitüleri, İmece Dergisi, C:II, Sayı: 12.
- HATİPOĞLU, V., 1981, Ölümsüz Atatürk ve Dil Devrimi, Ankara.
- HAYDAROĞLU, İ.P., 1990, Osmanlı İmparatorluğunda Yabancı Okullar, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- İHSANOĞLU, E., 1993, Darülfünun -İslam Ansiklopedisi-C:8, Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- İNAN, M.R., 1983, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- İNAN, M.R., 1980, Eğitim ve Öğretimde Atatürkçülük-Atatürk Konferansları 1975-, Ankara.
- İŞCEL BAKKAL, B., 1999, Köy Enstitüleri (Kuruluşu, Faaliyetleri ve Kapanışı), İstanbul Üniv. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KAFADAR, O., 1997, Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Vadi Yayınları, Ankara
- KANSU, N.A., 1930, Türkiye’de Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme-I.Kitap-, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, İstanbul.
- KARAGÖZOĞLU, G., 1981, Atatürk Devriminin Yerleşmesinde ve Gerçekleşmesinde Eğitimin Rolü ve Yeri, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- KAYA, Y., 1989, İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış, Bilim Yayınları, Ankara.
- KAYA, Y., 2001, Köy Enstitüleri “Antigone’dan Mızraklı İlmihal’e”, Tıglat Matbaacılık, İstanbul.

- KESEROĞLU, H. S., 1995, Köy Enstitülerinde Kitap, Kitaplık ve Okuma, Türk Kütüphaneciler Derneği, İst. Şubesi Yay., No: 15, İstanbul.
- KIRBY, F., 2000, Türkiye’de Köy Enstitüleri, Güldikenî Yay., 2.Baskı, Ankara.
- KOÇER, H.A., 1991, Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- KODAMAN, B., 1998, Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- KODAMAN, B.; SAYDAM, A., 1992, Tanzimat Devri Eğitim Sistemi-150. Yılında Tanzimat, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- KURAN, E., 1968, The Impact of Nationalism on the Turkish Elite in the Nineteenth Century, BMMENC, Chicago.
- LEWIS, B., 1998, Modern Türkiye’nin Doğuşu, Çev.: Metin Kıratlı, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- MAKAL, M., 1997, Köy Enstitüleri ve Ötesi, Güldikenî Yay., 3.Baskı, Ankara.
- MUMCU, A., ÖZBUDUN E. vd., 1986, Atatürkçülük (Atatürkçü Düşünce Sisteminin Temelleri), Yükseköğretim Kurulu Yayınları, Ankara.
- NİZAMOĞLU, Y., 1995, Osmanlı Eğitim Sisteminin Atatürkçü Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- OĞUZKAN, F., 1981, Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
- ORTAYLI, İ., 2000, İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- ORTAYLI, İ., Osmanlı İmparatorluğu’nda Amerikan Okulları, Amme İdaresi Dergisi (Sayı 3), ODTÜ Yayınları, Ankara.
- ORTAYLI, İ., 2002, Gelenekten Geleceğe, Ufuk Kitapları, İstanbul.
- ÖZGEN, B., 1993, Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, Dikili Belediyesi Kültür Yay., No: 1, İzmir.

- ÖZGEN, B., 1991, Köy Enstitüleri'nde Uygulanan Eğiti-Öğretim İlke ve Yöntemleri, Duyalar Matbaası, İzmir.
- ÖZODAŞIK, M., 1999, Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları-1923-1950-, Çizgi Kitabevi, Konya.
- ÖZTÜRK, C., 2000, İdadî-İslâm Ansiklopedisi-(Cilt:21), Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, C., 1993, Dâru muallimîn- İslâm Ansiklopedisi-(Cilt:8), Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, H., 1992, Teknik Eleştiriler Kuruluşunun 50.Yılında Köy Enstitüleri, Eğit. Der. Yay: 2, Ankara.
- PAKALIN, M.Z., 1993, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü (Cilt:3), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- PAZAR, M., 2001, Köy Enstitüleri, Güldiken Yay., Ankara.
- SAKAOĞLU, N., 1991, Osmanlı Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul.
- SAKAOĞLU, N., 1993, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, Cep Üniversitesi İletişim Yay., İstanbul.
- SARIKAYA, Y., 1997, Medreseler ve Modernleşme, İz Yayıncılık, İstanbul.
- SHAW, S., ve KURAL, E., 1983, Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye, Çev.: Mehmet Harmancı, E Yayınları, İstanbul.
- ŞENGÖR, A.M.C., 2001, Hasan Âli Yücel ve Türk Aydınlanması, Tübitak Yayınları Bilgi Dizisi, Ankara.
- ŞIŞMAN, A., 1996, "Galatasaray Mekteb-i Sultanîsi", İslâm Ansiklopedisi (Cilt:13), Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TAHİR, K., 1995, "Bozkırdaki Çekirdek", Tekin Yayınevi, İstanbul.
- TEKELİ, İ., ve İLKİN, S., 1999, Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sistemi Oluşumu ve Dönüşümü, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

- TÜRK, E., 1999, Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TÜRKOĞLU, P., 1997, Tonguç ve Enstitüleri, Yapı ve Kredi Yay., İstanbul.
- TONGUÇ, E., 2007, İsmail Hakkı Tonguç Yaşamı, Öğretisi, Eylemi, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir.
- TONGUÇ, İ. H., 1947, Canlandırılacak Köy, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- TONGUÇ, E., 1952, Köy Eğitimi Üzerine Farklı Görüşler, İmece Dergisi C.II, Sayı:10.
- TURAN, Ş., 2000, İsmet İnönü Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- UNAT, F.R., 1964, Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- ÜLTANIR, G., 2000, Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara.