

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADI BÜYÜME BİLİM DALI

**KÖY ENSTİTÜLERİNİN TÜRKİYE’NİN KALKINMA SÜRECİNDEKİ
YERİ**

Yüksek Lisans Tezi

NESLİHAN SAKA

İstanbul, 2010

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADİ BÜYÜME BİLİM DALI

**KÖY ENSTİTÜLERİNİN TÜRKİYE’NİN KALKINMA SÜRECİNDEKİ
YERİ**

Yüksek Lisans Tezi

NESLİHAN SAKA

Danışman: YRD. DOÇ. DR. ESRA YÜKSEL ACI

İstanbul, 2010

Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Tez Onay Belgesi

İKTİSAT Anabilim Dalı KALKINMA İKTİSADİ VE İKTİSADİ BÜYÜME Bilim
Dalı Yüksek Lisans öğrencisi NESLİHAN SAKA'nın KÖY ENSTİTÜLERİNİN
TÜRKİYE'NİN KALKINMA SÜRECİNDEKİ YERİ adlı tez çalışması ,Enstitümüz Yönetim
Kurulunun 19.07.2010 tarih ve 2010-14/19 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi : 22.08.2010

- 1) Tez Danışmanı : YRD. DOÇ.DR. ESRA YÜKSEL ACI
2) Jüri Üyesi : PROF. DR. MEHMET RIZA TÜRKAY
3) Jüri Üyesi : YRD. DOÇ.DR. ENGİN CAN



ÖZET

Köy Enstitüleri ile ilgili birçok tez çalışması yapılmış olmasına rağmen konunun seçilme nedeni, enstitüleri sadece bir eğitim sistemi olarak incelemek yerine kalkınma ile bağdaştırmaya çalışmaktır. Özellikle, enstitülerin varoluş yıllarının Türkiye'nin 1930–1939 dönemi devletçi kalkınma yıllarına denk gelmesi nedeniyle de, bu yıllardaki kalkınma politikalarına köy enstitüleri eğitim deneyiminin etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, köy enstitüleri olgusuna ait bilgiler harmanlanarak enstitüler açıklanmaya çalışılmış; devletçi kalkınma politikaları üzerindeki etkileri bakımından önemli olan noktalar üzerinde durularak eğitim ile toplumsal yapı, toplumsal değişim ve kalkınma ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır.

1929 yılında ortaya çıkan büyük dünya buhranı Türkiye de içinde olmak üzere birçok az gelişmiş ülkeyi derinden etkilemişti. Dünya çapında sermaye hareketleri buhranın etkisiyle neredeyse durma noktasına gelmişti. Buhran adeta tüm dünya ülkelerinde dış ticaretin denetlendiği korumacı politikalara geçişi zorlayıcı bir etken olmuştu. Türkiye de hem buhranın etkilerini en aza indirmek hem de savaştan yeni çıkmış ve yeni kurulma çabaları içerisinde olan bir devlet olarak, kendisine en uygun olan devletçi ve planlı kalkınma uygulamalarına başlamıştı.

Halkının %80'nini köylü kesimin oluşturduğu Türkiye'de kalkınma politikalarına köylerden başlanarak uygulanmaya karar verilmişti. Fakat öncelikle çoğunun okuma yazma dahi bilmediği köylülere kalkınma bilincinin verilmesi gerekiyordu. Bunu yapabilecek tek aracın eğitim olduğuna karar verildi. Yeni Türkiye devleti kurulana kadar denenmiş eğitim sistemlerinden fayda sağlanamamıştı. Yepyeni bir düzen kurulmalı ve tamamen Türkiye'ye has olmalıydı. Bu fikirden hareketle öncelikle köy öğretmenleri yetiştirmek için köylerde kurslar kuruldu. Kurslar başarılı olmuştu fakat ilerledikçe yetersiz gelmeye başladı. Bu aşamada da daha genişletilmiş ve yenilenmiş bir uygulama olan Köy Enstitüleri sistemine geçildi. Resmi olarak 17 Nisan 1940 yılında kurulmuşlar, 1954 yılında da geleneksel ilköğretim okullarıyla birleştirilerek kapatılmışlardır.

Köy enstitüleri hareketi Türkiye'nin eğitim davasının her köye bir okul, her okula bir öğretmen görüşünden öte, modern bir ulus yaratmak amacını gerçekleştirmenin yolu olarak ortaya çıkmıştı. Geleneksel eğitim sistemi dışında bir çalışma ve ülkeye has eğitim öğretim yapısını oluşturan özgün kuruluşlar olmuşlardı. Köy enstitüleri, olgusu basit ve yalın bir ilköğretim seferberliğinden öte, kırsal alanda başlayan bir toplum kalkınması projesiydi.

ABSTRACT

Although many arguments have been conducted about the village institutions, because of the choice is, try to reconcile with the institutes and development. Especially, try to analyze the effects of educational experience into the development of policies in 1930-1939 periods. The relationship between education, social structure, social change and development was analyzed.

In 1929, Turkey and many less developed countries were deeply affected from the world crisis. With the effects of capital movements worldwide had come almost to a standstill because of the crisis. Crisis in nearly all world countries to protectionist policies, foreign trade was monitored transition was a compelling factor. Turkey as well as to minimize the effects of crisis and had emerged from the war effort, and new courses are being established as a state, with its statist best practices and planned development had begun.

In Turkey, 80% people lives in villages. So it was decided to be implemented the development policies starting from the villages. But, first of all it has to given to the development of consciousness for the villagers who did not even know to read and write. It was decided that education is the only way that can do this. However, until the new government of Turkey, the education system could not be suitable for this structure. A new scheme should be established and must be completely unique to Turkey. Starting from this idea, established in the villages of courses for to train teachers for the villages. At the beginning, courses had been successful, but later on they weren't enough. At this stage, the Village Institutes, which were more extended and refurbished than the courses, were build. Officially they build on April 17, 1940. They were closed in 1954 after they combined with the traditional elementary school.

The village institutions experimentation was way of the creating a modern nation in Turkey. They were different from the other traditional education systems. Its only belongs to Turkey. They were a community development project which began in the rural areas.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Türkiye’de 1930–1939 dönemi devletçi kalkınma yıllarında eğitim alanında gündeme gelen köy enstitüleri deneyiminin kalkınma politikalarına olan etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Dönemin eğitim hareketleri açısından önemli bir uygulama olan köy enstitülerinin sadece bir eğitim sistemi olmasının yanı sıra ülke kalkınmasındaki yeri araştırılmıştır. Devamı gelmeyen bir uygulama olması nedeniyle sonuçlarının tam olarak bilinmemesi konuyu günümüzde hala tartışılabilir yapmaktadır. Bazı kesimler devrim olarak niteleyip kapatılmalarını yitirilmiş olarak değerlendirirken, bazı kesimler de bu kurumlara karşı olumsuz bir tutum sergilemeye devam emektedirler.

Bu çalışmayı sonuçlandırmamda görüşleri ile katkıda bulunan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Esra Yüksel Acı’ya ve her aşamada desteğini esirgemeyen arkadaşım Uğur Köker’e çok teşekkür eder, çalışmanın tüm ilgililere yararlı olmasını dilerim.

İstanbul, 2010

Neslihan SAKA

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
GİRİŞ.....	1
1.TÜRKİYE’DE DEVLETÇİ KALKINMA DÖNEMİ	
1.1 1923 -1930 Dönemi.....	3
1.1.1 Dönemin Ekonomik Yapısı.....	3
1.1.2. Dönemin Toplumsal ve Siyasi Yapısı.....	9
1.2 1930–1939 Dönemi	12
1.2.1 Dönemin Ekonomik Yapısı.....	14
1.2.2 Dönemin Siyasi Yapısı.....	17
1.2.3 Dönemin Toplumsal Yapısı.....	19
1.2.4 Devletçilik Üzerine Görüşler ve Genel Değerlendirme.....	26
2.TÜRKİYE’DE KÖY ENSTİTÜLERİ DENEYİMİ	
2.1 Toplumsal Değişim ve Eğitim.....	30
2.2 Türkiye’nin Toplumsal Değişiminde Eğitimin Rolü.....	34
2.2.1 Köylerde Mevcut Eğitim Sorunları.....	39
2.2.2 Köy Eğitimcileri Projesi.....	43
2.2.2.1 Projenin Aktörleri Köyler.....	45

2.2.2.2 Projenin Genel Özellikleri ve Uygulanışı.....	46
2.2.2.3 Projenin Sona Erişi.....	52
2.3 Köy Enstitüleri Deneyimi.....	57
2.3.1 Köy Enstitülerinin Amacı ve Fonksiyonu.....	62
2.3.2 Köy Enstitülerinin İlkeleri.....	65
2.3.3 Köy Enstitülerinin Kuruldukları Yerler.....	68
2.3.4 Köy Enstitülerinin İnsan Kaynağı.....	69
2.3.5 Köy Enstitülerinin Sahip Oldukları Olanaklar.....	72
2.3.6 Köy Enstitülerinin Öğretim Programları.....	75
2.3.7 Köy Enstitülerinin Kapatılması.....	78
 3.TÜRKİYE’NİN KALKINMA SÜRECİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN DEĞERLEDİRİLMESİ	
3.1 Köy Enstitülerine Yönelik Eleştiriler.....	85
3.2.Toplumsal Değişim ve Köy Enstitüleri.....	94
3.3 Kalkınma ve Köy Enstitüleri.....	98
 SONUÇ	104
 KAYNAKÇA	110

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti 1930'lu yıllara kadar, bir yandan Osmanlı'dan aldığı mirasın oluşturduğu sıkıntılarla uğraşırken diğer yandan da yeni rejimin ülke içinde kabul görebilmesi için faaliyetlerde bulunmuştur. Aynı yıllarda kapitalist dünya ekonomisinde ortaya çıkan 1929 Büyük Dünya Buhranı, Türkiye gibi birçok az gelişmiş, dünya ekonomisinde hammadde ihracatçısı ve sanayi ürün (tüketim) ithalatçısı durumundaki ve serbest ticaret rejimleri uygulayan ülkeleri derinden etkilemiştir. Buhranın etkisiyle dünya çapında sermaye hareketleri büyük oranda daralmıştır. Tüm dünyada liberal politikaların etkili olduğu dönemde 1929 Büyük Buhranı'nın ortaya çıkması ve etkilerinin hissedilmesi devletçiliğe geçişi zorlayan etkenler arasında yer almış, Türkiye'de dış ticaretin denetlendiği ve korumacı bir yapıya büründüğü devletçi ve planlı kalkınma dönemi başlamıştır. Devletçilik politikalarının uygulanmaya başlanması, Türkiye'de cumhuriyet dönemi sanayileşme hareketinin başlangıcı olmuş, daha sonraki tarihsel süreç içerisinde iktisat politikalarını etkileyen planlı bir kalkınma modeline dönüşmüş ve karma ekonomik sistem olarak değerlendirilen uygulamalar şeklinde ülke hedeflerini belirleyen bir iktisat politikası halini almıştır.

Türkiye'de köy enstitüleri uygulaması ise yeni rejimin kurucuları tarafından 1930'lu yıllarda devrim niteliği taşıyan bir eğitim politikası olarak düşünülmüş, köy eğitim kursları ile başlayıp enstitüler ile son bulmuş bir eğitim projesidir. Kalkınmanın köyden başlaması gerektiği inancı ile başlatılan okuma-yazma seferberliği çerçevesinde kırsal kesimin okula ve öğretmene kavuşması, böylelikle ülke hayatının hiçbir alanında etkin olmayan kırsal kesimin bilinçlendirilmesi ve alt yapı değişimlerinin anlaşılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, köy enstitülerinin Türkiye'nin kalkınma süreci içerisindeki yeri incelenmeye çalışılmıştır. Osmanlı Devleti'nin yıkılışının ardından kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde, devletçi kalkınma döneminde yaşanan ekonomik ve toplumsal değişimler; bu değişimler çerçevesinde eğitim alanında gündeme gelen köy eğitim kursları ve devamında köy enstitüleri uygulamalarının değişen toplum düzeni üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, Osmanlı Devleti'nden alınan mirasla kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yılları ve devamında kalkınma adına harekete geçilen devletçi yıllarda yapılan uygulamaların üzerinde durulmuştur. Özellikle, Türkiye'de devletçi kalkınma döneminin ülkenin ekonomik, siyasal, kültürel ve toplumsal yaşama olan etkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, devletçi politikaların toplum hayatı üzerindeki etki alanlarından biri olan eğitim düzeni ele alınmıştır. Bu bağlamda toplumsal değişme ve eğitim ilişkisi üzerinde durulmuş, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni insan modeli yetiştirme politikası çerçevesinde şekillenen köy enstitüleri eğitim projesi uygulamaları anlatılmıştır. Köy enstitülerinin kuruluş aşaması, amacı, ilkeleri, programları gibi sahip oldukları nitelikleri ortaya konmuştur. Bölümün son kısmında da enstitülerin kapatılması sürecine yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, köy enstitülerinin Türkiye'nin kalkınma sürecinde sahip olduğu rol konusunda sonuca varılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda enstitülerin kapatılmasının nedenlerine, enstitülere yönelik yapılan eleştirilere, toplumsal değişme ve kalkınma hareketleri açısından enstitülerin ne derece etkili oldukları konularına yer verilmiştir.

Sonuç kısmında ise, çalışmada ulaşılan sonuçlar kısaca yorumlanmış ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma özgün kaynaklar ve literatür taraması yapılarak yürütülmeye çalışılmıştır. Özgün kaynaklara ulaşamadığı durumlarda, bu kaynaklara yollama yapan genel kabul görmüş eserlere başvurulmuştur.

1. TÜRKİYE’DE DEVLETÇİ KALKINMA DÖNEMİ

1.1 1923 -1930 Dönemi

1923 -1930 yılları arasındaki dönem, Türkiye Cumhuriyeti ulus devleti inşa edilmeye çalışıldığı dönemdir. Dünya kapitalist sisteminin temellerinin henüz tam olarak oturmadığı, iki dünya savaşı ve bir büyük ekonomik bunalımın küresel sistemi dengelerini bozup mal ve sermaye hareketlerini asgariye indirdiği; ekonomi politikalarının her yerde zorunlu olarak içe döndüğü ve serbest piyasa ekonomisine güvenin iyice sarsıldığı bu dönemde, Türk devrimi gerçekleşebilme imkanı bulmuştur.¹ Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması kendi içinde kökten bir siyasal yapı dönüşümüdür. Batı tarafından ekonomisi yarı bağımsızlaştırılmış ve dine dayalı ortaçağ imparatorluğunun, bir ulus devlet yapısı çerçevesinde çağdaştırılması, tam bağımsızlaştırılması girişimidir.²

1.1.1 Dönemin Ekonomik Yapısı

18. ve 19. yüzyıllarda Batı Avrupa’nın sanayi devrimlerini gerçekleştirerek birçok alanda makineli üretime geçmesine rağmen Osmanlı Devleti’nin tüm gelişmelerin dışında kalması, 18.yüzyılın başından itibaren girdiği savaşıllardan yenilgi ile çıkması ve devletin sosyal alanlarda işlev gören kurumlarının eski etkinliklerini kaybetmeye başlaması, ülkenin çöküş sürecini hızlandırmıştır. Batının rekabeti karşısında pazar haline dönüşen ve yerli üretimi kısa zamanda çöküntüye uğrayan Osmanlı Devleti’nde, dış ticaretin yapısı değişmiş; tüketim mallarını ithal edip, tarımsal ve madensel hammaddeler ihraç eden bir ekonomik yapı oluşmuştur. İthalatın ihracattan çok daha hızlı arttığı böyle bir ortamda ülkenin dış ticaret açıkları da giderek artmıştır.³ Kısacası Osmanlı’dan yeni Türkiye Cumhuriyeti’ne kalan ekonomik mirasın temel özelliği, yarı sömürgeleşmiş bir toplum yapısı olarak değerlendirilebilmektedir.⁴

¹ Gülten Kazgan, Tanzimattan 21.yy’ a Türkiye Ekonomisi, 3.baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006, s.41.

² Gülten Kazgan, “Cumhuriyet Tarihinde Yaşanan Yapısal Dönüşümler”, Kuruluşunun 85. Yılında Cumhuriyet’in Projeleri Sempozyumu, İstanbul: Dizayn Matbaacılık, 2009, s.27.

³ Hüseyin Şahin, Türkiye Ekonomisi, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1985 s.3–9

⁴ Yakup Kepenek ve Nurhan Yentürk, Türkiye Ekonomisi, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2003, s12.

Osmanlı'nın yarı sömürgeleşmiş ekonomisinin bıraktığı mirasın yanında bütün uğraşın, ekonomi alanında Osmanlı'nın sahip olduğu olanakların galip devletler arasında paylaştırmaya yönelik olması ve ülke topraklarına gelen milyonlarca göçmen, ulusal ekonominin ne denli önemli olduğunu göstermiştir. Kurtuluş savaşı boyunca yaşanan deneyimlere Lozan'da verilen mücadele eklenmiş, konferans boyunca en şiddetli çekişmelerin yoğunlaştığı alan yeni Türk devletinin ekonomik egemenliğini ele almak istemesiyle bağlantılı konularda olmuştur.⁵ Azınlıklara ve Avrupalılara karşı yerli malı kullanma kampanyaları ve şirketleşerek sanayileşme girişimleri, milli bankacılık hareketlerinin başlatılması, Müslüman milli burjuva yetiştirme çabaları, esnafı-çiftçileri örgütleyerek azınlık ve yabancı tüccarların tekelci gücünü kırma deneyimleri, ulusçu olarak nitelendirilebilecek hareketlerden olmuşlardır.⁶

Toplumu her yönüyle bir bütün sayan ve bunun tarım, sanayi vb. öğelerini bu bütünün ayrılmaz parçaları olarak gören ulusal ekonomi anlayışı, Türk devriminde gerçekleştirilmesi gereken temel hedef olarak belirlenmiştir. Ulusçu ekonomi anlayışı, ulusal ekonomi inşasını gerçekleştirme ve dünya konjonktürünün yarattığı ortamdan faydalanmaya yönelik planlanmıştır. Sadece ekonomi değil, siyasal rejim düzeninde de dünya tarihinde ilk kez halkın büyük çoğunluğunun Müslüman olduğu bir ülkede laik devlet düzeni kurulmuş ve İkinci Dünya Savaşı sonrası demokrasiye geçilmiştir. Çağdaş bir devletin gerektirdiği hukuk çerçevesi ve kurumlar bu sayede gerçekleşebilme imkanı bulmuştur.⁷ Ancak ulusçu akımların bilinçle şekillendirilmesi ve izleyen döneme aktarılması, temelde 1. Dünya Savaşı yıllarında olmuştur. Çünkü bu dönem, hedeflenen politikaların dış güçler karışmadan özgürce uygulamanın görece olarak kolay olduğu dönem olmuştur.

Dönemin iktisat politikaları, özelin hareket serbestliğini sınırlayan, devlet müdahalesinin ve işletmeciliğinin asgari düzeye indirildiği, liberal bir politika özelliği taşımaktadır. Devlet, ticarete serbest rekabet ortamının oluşmasında gerekli koşulların sağlanmasıyla görevlendirilmiş, devlet işletmeciliği demiryolu, tütün ve maden işlemleri

⁵ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy' a Türkiye Ekonomisi*, s3

⁶ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy' a Türkiye Ekonomisi*, s39

⁷ Ergin Günçe, "Türkiye'de Planlamanın Dünü-Bugünü-Yarını", ODTÜ Gelişme Dergisi 1981 Özel Sayısı Türkiye'de Planlı Gelişimin Yirmi Yılı 1960–1980. Ankara, Mayıs 1981.

gibi alanlarla sınırlı kalmıştır. Ekonomiye özel sermayenin lehine olacak biçimde müdahalelerde bulunmuş, hatta belirli sermaye çevrelerinin lehine olması için rekabet şartlarının ortadan kalktığı durumları bilerek oluşturmuştur.⁸

Zafer sonrası imzalanan Lozan antlaşmasının iktisadi hükümleri de devleti sınırlayıcı özellikler taşımaktadır. Hükümler gereğince kapitülasyonlar kaldırılmış; Osmanlı borçları paylaştırılmış ve ödemesi 1929 buhranına kadar dondurulmuş; gümrük politikalarında ülkeler arası liderlik sorunu çözüme kavuşamamıştır. Gümrük politikalarında gelişme gösterilememesi, devlet bütçesinin önemli gelir kaynaklarından olan gümrük hasılatlarından yoksun kalınmasına sebep olmuş; 1928'e kadar Osmanlıdan gelen yapının devam ettirilme kararının alınması, Türkiye'nin 1928'e kadar etkili bir dış ticaret politikası izleyememesi sonucunu getirmiştir. Ekonomik zayıflık devletin müdahale gücünü kısıtlayan en önemli etken olmuştur. 1929'da gümrük kısıtlamaları kaldırılmış, ancak aynı yıl Osmanlı'nın borç ödemeleri başlamıştır. Ayrıca, 1929 Dünya ekonomik buhranının etkisiyle Türk parasının değerindeki düşüş devleti zor duruma sokmuştur. Bütün bu politik, ideolojik, mali sınırlar cumhuriyetin ilk yıllarında etkili bir devlet müdahalesi için elverişli ortam oluşturulamamasının kaynağıdır.⁹

Ekonomi alanında dönemin en önemli gelişmesi, 17 Şubat - 4 Mart 1923 tarihleri arasında toplanan İzmir İktisat Kongresi olmuştur. Türkiye'nin ekonomi politikasının yeniden yapılanmasında, eğitim ve kırsal kesimin sorunlarına çözüm üretmek açısından 13 Şubat 1923 de toplanan kongrenin önemi büyüktür.¹⁰ Devletin ekonomi siyasetinin nasıl belirleneceğini ortaya koyan ilk ekonomi kongresidir. Kongrenin genel olarak konusu; Anadolu'nun içinde bulunduğu ekonomik sorunlar ve savaştan yeni çıkan ülkenin nasıl imar edileceğidir. Devamlı tüketim eğiliminde olan bir ülkenin bu yapıdan kurtulup üretim ve sanayi kuruluşlarına yönelen bir sistem oluşturulabilmesi sorunu çözüme kavuşturulmaya çalışılmıştır.¹¹ Gerek ekonomi gerekse eğitimin belirleyici politikasının asıl sorunu, ülkenin %80'ini olan tarım alanının canlanması, köylünün feodal ilişkilerden kurtarılıp hareketlenmesi ve sanayiye

⁸ Korkut Boratav, *Türkiye'de Devletçilik*, 2. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi, 2006, s.29.

⁹ Boratav, *Türkiye'de Devletçilik*, s.31-35

¹⁰ Baha Mutlu Aydın, *Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2007, s.46.

¹¹ Hüseyin Hizmetçi, *Türkiye'de Devletçiliğin Sosyal Yapıya Etkisi (1930-1960)*, MÜSBE, Muğla, 2006 s.29.

geçilmesi konusuydu. Mustafa Kemal'in kongrede yaptığı şu konuşmasından köylünün ekonomik durumunu iyileştirmeye ve eğitimin dayanacağı temelleri belirlediğini anlamaktayız : *“Ekonomik kalkınma Türkiye'nin özgür, bağımsız, daima daha güçlü ve refah içinde olmasının belkemiğidir. Ülkenin böyle bir kalkınmada dayanacağı iki güçten biri, Türk ulusunun silah kadar makine de tutmaya yaraşan güçlü eli ve ulusal olduğuna inandığı işlerde ve zamanlarda tarihin akışını değiştiren sosyal duygusudur... Bu amaçlara kısa sürede ulaşmak için düşün ve eylemi birlikte yürütmek zorunludur. Okuma-yazma bilmeyen tek yurttaş kalmaması, ülkenin büyük kalkınma savaşının ve yeni çatısının istediği teknik elemanları yetiştirmek; davamızın dünya görüşünü anlayacak, anlatacak, kuşaktan kuşağa yaşatacak kurumları ve bireyleri yaratmanın ilkelerini kısa sürede saptayıp, uygulamaya koymak, kültür bakanlığının üstüne alacağı büyük ve ağır bir sorumluluktur.”*¹² Kongrede önerilen çözümler arasında, kırsal alanda gönüllü olarak eğitmen statüsünde çalışan erbaşların yerini, ilkokul mezunu olan gençlerin göreceği altı aylık kısa süreli bir kurs yerine, beş yıllık düzenli bir eğitim ve öğretim göreceği öğretmen adaylarının alması da vardı. Bu iki öğretmen yetiştirme yönteminde ortak olan nokta; okumuş, aydınlanmış olan köy çocuğu, köyüne dönüp hayatını orada kazanacak, köylüler ile haşır neşir olacak, onlara yeni düşünce ve bilgiler götürecekti.¹³

İzmir İktisat Kongresinde çiftçi, tüccar, sanayici ve amele karşı karşıya gelmiş, her grup kendi görüşlerini iktisadi öneriler çerçevesinde sunmuş, diğer gruplarında önerileri oylaması şeklinde gerçekleşmiştir. Kongrede en geride kalan sınıf işçi sınıfı olmuş, işçi hakları üzerinde fazla durulmamıştır. Çünkü yeni kurulan devlette üretim ilişkilerinin henüz tam olarak belirlenmemiş, daha doğrusu kapitalist üretim sistemi henüz tam anlamıyla oturamamıştır. Devlet, işçi sınıfı ile diğer gruplar arasında ittifakı sağlayan bir kurum olarak çalışmaktaydı. Bunda, devletin sınıf mücadelesini milli davaya ihanet sayması da etkili olmuştur. Öyleki işçilerin grev yapma hakkı dahi bir süre ellerinden alınmış, devamlı üretime yönlendirilmişlerdir.¹⁴

¹² Pakize Türkoğlu, Tonguç ve Enstitüleri, 1. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık, 1997, s.59.

¹³ Aydın, s.46

¹⁴ Hizmetçi, s.29

1923–1930 dönemi Türkiye’de uygulanan ekonomi politikalarını genel olarak iki grup altında toplamak mümkündür: devletçi-sosyalist ve liberal politikalar. Hatta karma bir ekonomi şeklinin benimsendiğini belirten gruplar dahi bulunmaktadır. Bilinen o ki, Türkiye, tarihi boyunca sosyalist bir eğilim göstermemiştir. Aynı şekilde tam anlamıyla liberal bir yapıya da sahip olmamıştır. Ancak, uygulamadan hareket edilerek ekonomide liberal politikaların izlendiğini söylenebilmektedir. Liberal politikaların uygulandığı ülkelere bakıldığında, devletin ekonomi üzerindeki ağırlığının ülkeler arasında değişim göstermekte olduğu gözlenmektedir. En liberal olarak tanımlanan ekonomilerde dahi devlet yatırımlarına rastlamak mümkündür. Yeni Türkiye Cumhuriyeti’nde de ekonomide liberal bir yol benimsenmiş, ancak uygulanacak sistemin tamamen Türkiye’ye has olduğu belirtilmiştir. Mehmet Emin Bozkurt’un İktisat Kongresindeki konuşması bu görüşün bir kanıtı gibidir: *“Yeni Türkiye iktisadiyatı mevcut iktisat sistem ve siyasetlerin hiçbirinin aynı olamaz. Memleketimizin iktisadi mana ve ihtiyacına iktisat tarihimizin ruhiyatına muvafık başlı başına bir iktisat siyaseti takip eylemek mecburiyetindedir. Biz iktisat meslekleri tarihinde mevcut mekteplerin hiçbirine mensup değiliz. Ne “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” (liberal) mektebine ne de sosyalist, komünist, ateist veya himaye mekteplerinden değiliz. Bizim de yeni Türkiye’nin yeni iktisadi manasına göre yeni bir iktisat mektebimiz vardır. Buna ben Yeni Türkiye İktisat Mektebi diyorum. Yukarıda zikrettiğim mekteplerden hiçbirine mensup olmamakla beraber memleketimizin ihtiyacına göre bunlardan istifade etmeyi de ihmal etmeyeceğiz. Yeni Türkiye muhtelit bir iktisat sistemi takip etmelidir”*.¹⁵

1930’lu yıllarda Türkiye Cumhuriyeti’nin iktisat politikasında yapılması gereken değişikliklerin tek nedeni, bu yıllara kadar olan politika ile sanayileşmede başarısız olunması değildi. 1929’da ortaya çıkan dünya buhranı ile Türk parasının giderek değer kaybetmeye başlaması da etkili nedenlerden olmuştur.¹⁶ Kapitalist dünya ekonomilerinin merkezlerinde ortaya çıkan 1929 Büyük Buhranı, Türkiye gibi birçok az gelişmiş, dünya ekonomisinde hammadde ihracatçısı ve sanayi ürün (tüketim) ithalatçısı durumundaki ve serbest ticaret rejimleri uygulayan ülkeleri derinden etkilemiştir.

¹⁵ Afet İnan, İzmir İktisat Kongresi 17 Şubat-4Mart 1923, 2.Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1989, s. 76

¹⁶ Korkut Boratav, Türkiye İktisat Tarihi 1908–2005, 11. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi, 2007, s.62

Buhranın ilk etkileri hammadde fiyatlarının sanayi ürün fiyatlarından daha fazla düşmesi ile kendini göstermiştir. Serbest ticaret politikalarının sürdürülmesi ihracatın reel alım gücünü düşürmüş, buna paralel olarak da ithalat kapasitesinde daralmalar yaşanmaya başlanmıştır. Zorunlu sanayi tüketim mallarının birçoğunun (şeker, un, kumaş) ithalatının düşmesi, toplam tüketim hacminde ve hayat standartlarında önemli gerilemelere sebep olmuştur. İhraç gelirlerindeki gerilemeden kaynaklanan sıkıntılı durumu önlemenin tek yolu dış ticaret açıklarının kapitalist merkezlerden kaynaklanan sermaye ihracıyla kapatabilmek olduğu düşünülmüştür. Ancak, buhranın etkisiyle sermaye hareketleri de büyük oranda daralmıştır. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, tüketim ve gelir düzeyinin düşmesine karşı doğal bir savunma tepkisi olarak ithalatı denetleyen koruma önlemlerine gidilmesi, dışa kapanarak buhranın iç yansımalarını sınırlamak, durgunluğu aşmanın ön koşulu olarak belirlendi. Koruma duvarları arkasında yaygın sanayi tüketim mallarından başlayan ithal ikameci yatırımlar, az gelişmiş ülkelerde ilk sanayileşme hamleleri olarak yerlerini almışlardır. 1929 sonlarından itibaren adım adım dış ticareti denetleyen ve korumacı bir yapıya geçen Türkiye'nin devletçilik deneyimi de bu dönemde başlamıştır.¹⁷

Buhrandan sonra hükümetin, ödemeler dengesini sağlayabilmek için ithalatı zorlaştırması, ticari faaliyetleri cazip durumdan çıkartarak, sanayileşme için uygun bir ortam oluşturmuştur. Yurtdışından mamul mal ithalatının zorlaşması, hammaddesi ülke içinde bulunan ürünlerin imalini gündeme getirmiştir. Böylelikle uluslararası ihtisaslaşmanın az gelişmiş ülkelere verdiği mamul mal ithal etme misyonu, buhran sonrası dönemde Türkiye'de sanayinin kurulması için bir fırsat oluşturmuştur. Bu döneme kadar liberal olarak adlandırılabilen bir ekonomik sistem, buhranın sebebi olarak görülmüş ve krizi aşmak için farklı bir ekonomik sistemin takip edileceği belli olmuştur. Bu yeni ekonomik model, devleti ekonomik hayatın tek belirleyicisi yapan devletçilik modelidir.¹⁸ Türkiye'nin bu modeli seçmesinde aynı dönemlerde Sovyetler Birliğinin planlı sanayiye uygulama konusundaki başarısı ve kapitalist ülkelerin de buhran nedeniyle ekonomilerine müdahale ederek devlet eliyle ekonomiyi yönlendirmeye başlamaları etkili olmuştur. Türkiye'de devletçilik ferdin yapamadığı

¹⁷ Boratav, *Türkiye İktisat Tarihi*, s. 63

¹⁸ Fatih Tuğluoğlu, "Modernleşmenin ve Devletçi Ekonomi Politikasının Kırsal Kesim Üzerine Etkileri (1929–1939)", Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2007, s.49.

işleri devletin yapması olarak tanımlanmış daha ileri ve radikal görüşler ise “kamu çıkarının gerektirdiği her işin devlet tarafından yapılması” biçiminde ifade edilmişti.¹⁹

1929 buhranı bağımlı ve az gelişmiş ülkelerin ilk kez kendi öz dinamikleriyle ulusal bir sanayileşmeye yönelme fırsatı buldukları dönem olması nedeniyle önemlidir. Krizin yarattığı serbest piyasa ekonomisine güvensizlik ortamı sayesinde müdahaleci devletçilik mekanizması kendini ispatlama fırsatı yakalamıştır. Buhranın ülke için en faydalı yanı olarak nitelendirilen gelişme ise, her ülkenin sahip olması gereken Merkez bankasının kurulması gerekliliğinin farkına varılmış olmasıdır. 1930 yılında kurulan banka fiilen işlevine bir yıl sonra başlayabilmiştir.²⁰

1929–1931 döneminde siyasi bağımsızlığa sahip, dış ticaret rejimini bizzat düzenleyebilen az gelişmiş ülkelerde gözlenen salt korumacı tedbirler, Türkiye’de ancak 1932’den sonra oluşabilmiş; korumacılık kavramı devletçilik ile tamamlanmıştır. Bu sistemde devlet, korumadan kaynaklanan yüksek sanayi karlarına ve tarımsal artığın büyük bölümlerine el koyabilir ve toplam artığın kullanımında çok çeşitli seçeneklere sahip olabilecek yetkilerde sahipti. Uygulamada da görüldüğü gibi devlet elinde bulundurduğu kaynakları büyük ölçüde sanayi birikimi için kullanmıştır. Liberal politikaların etkili olduğu dönemde 1929 Büyük Buhranının ortaya çıkması ve etkilerinin bizde duyulması devletçiliğe geçişi zorlayan etkenler arasında yer almıştır.²¹

1.1.2 Dönemin Toplumsal ve Siyasi Yapısı

1923–1930 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin toplumsal ve siyasi yapısı incelendiğinde, azınlık halklarının etkin olduğu görülmektedir. Batı Avrupa ve Rusya’nın tahrik ettiği milliyetçilik akımları, kendi içindeki azınlıkların ve siyasal egemenliği altında tuttuğu topraklardaki değişik grupların güçlendikçe başlattıkları bağımsızlık hareketleri, Osmanlının son yüzyılda en büyük savaş alanını oluşturmuştur. Gerek Osmanlı içindeki azınlıklar gerekse Balkan milletleri, ekonomik durumlar ve eğitim düzeyleri itibarı ile Müslüman Türk halkının önüne geçmişler, kendilerinin gerisinde kalan bir yöntemi kabul etmez olmuşlardır. Osmanlının

¹⁹ Boratav, *Türkiye’de Devletçilik*, s. 134–136

²⁰ Hizmetçi, s. 45

²¹ Ali Coşkun, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye Ekonomisi”, *Atatürkçü Düşünce Dergisi*, 4. sayı. 2003, s.74

ekonomideki zaafı milliyetçi akımların güç kazanmasında etkili olmuş, azınlıkların sahip olduğu güç de Osmanlı'nın dağılmasında etkin rol oynamıştır.²²

1929 dünya buhranı, ekonomik anlamda yarattığı tahribatın yanı sıra siyasal alanda da etkileyici sonuçlar doğurmuştur. Türkiye'de siyasal düzen tek parti rejimi olarak tanımlanmış, Cumhuriyet Halk Partisi ülkeyi yönetme görevini tek başına üstlenmiştir. İdari kapsamda yapılan değişikliklerle; milliyetçilik fikrini yaymaya çalışan kurumlar olarak tanımlanan Türk ocakları kapatılmışlardır. Basın sansüre uğratılmış, parti yanlısı yazın kesimi parti uygulamalarını destekleyici yazılar yazmışlardır. Devletçi himayenin gerekliliği ve haklılığı ortaya konmaya çalışılmış, liberalizmin iflası kanıtlanmaya çalışılmıştır. Kriz önlemleri arasında en önemlilerinden biri de yabancı sermaye üzerindeki kısıtlama ve denetlemelerin 1930'larda yoğunlaşması olmuştur. Yabancı sermayenin ülkeye girişi tamamen yasaklanmamış ama zorlaştırılmıştır. Krizin oluşturduğu karışık ortamın da katkısıyla birlikte Türkiye'nin yabancı sermaye ile olan bağlantıları da iyice azalmıştır. Dışa olan bağımlılığın giderek azaldığı devlet eliyle kalkınma yolunda ilerlemeler yapıldığı görülmektedir.²³

1923–1930 döneminde yerli girişimciler, uygulamaya konulan teşviklere karşın sanayide kendilerinden beklenen gelişmeyi gösterememişlerdir. Ağır sınaî yatırımları yerine hafif sınaî, ithalat ve ihracat gibi yüksek kârlar bırakan faaliyetleri tercih etmişlerdir.²⁴ Sanayinin teşvik edilmesi kapsamında ücretsiz verilen araziler, arsa spekülasyonlarında kullanılmış, gümrük muafiyetlerinden yararlanmak için ülkenin ihtiyacı dikkate alınmadan yurtdışından ithal edilen mallar çok az değişikliklerle yerli malı adı altında yüksek fiyatlarla satılmıştır.²⁵

Daha önceleri tarım ürünleri ve hammadde satıp, sanayi ürünleri almaya dayanan, elverişli gümrük tarifeleri sayesinde (1929 yılında kaldırılana kadar) gelişme

²² Kazgan, *Tanzimattan 21.yy' a Türkiye Ekonomisi*, s. 40

²³ Ulaş Kıpıl -Özgür Uyanık, *Türkiye Milli İktisat Tarihi (Devletçilik)*, İstanbul: Kaynak Yayınları, 2001, s. 95–96.

²⁴ Tuğluoğlu, s.47

²⁵ Doğan Avcioğlu, *Türkiye'nin Düzeni Dün-Bugün-Yarın I*, İstanbul: Tekin Yayınevi, 2001, s. 382 – 383.

sağlayan dış ticaretin, 1929 yılında yaşanan buhranın etkisiyle iyice durgunlaşmaya başladığı gözlenmiştir.²⁶

Ticari yaşamın millileştirilebilmesi için milli burjuva oluşumu gerekliydi fakat yeterli değildi. Ne girişimcilik deneyimi ne de sermaye birikimi olmadan ekonomik yaşamın millileştirilemeyeceği ve bunun sağlanabilmesi için de devlet desteğinin gerektiği yaygın bir kanı halini almaya başlamıştı.²⁷ 1930 yılının sonlarına doğru devletin artık himayeci bir politika izleyeceği ve ön planda toprak ürünlerinin tutulacağı, bundan en çok etkilenen fiyatları düşen buğday ile dokuma endüstrisinin himayesinin olacağı belirtiliyordu. Devlet dış ticarete giderek daha çok etkili olmaya başlamıştı. Bunun nedeni, içinde bulunulan olumsuz ekonomik koşullardan yerli sanayiye ve üreticileri korumak ve 1929 yılındaki ekonomik buhran ile paramızın değerinde başlayan düşüştü.

Büyük Dünya Buhranın Türkiye ve yarı sömürge ülkelerin iktisadi bağımsızlıklarını kazanmalarındaki etkisinin yanı sıra; milli kurtuluş hareketlerini oluşturan bu ülkelerin sosyal sınıfları da kapitalist ülkelere farklı olacaktı. Bu ülkelere kapitalist sınıfların bulunmayışı veya güçsüz oluşu sanayinin gelişmesini de engellemişti. Bu durumda sanayinin, ulaşım şebekesinin ve büyük kredi kuruluşlarının devletin denetimi altında, planlı bir şekilde uygulanması ekonomik kalkınmanın yanı sıra sosyal dengeyi de sağlayacaktı. Vedat Nedim, bu özelliğiyle devletçiliği şöyle tanımlamıştır; *“devletçilik, milleti sınıflara bölmeden, bir zümrenin diğer zümre hesabına istismarına meydan vermeden, bütün milli kuvvetlerin bir plan dairesinde iktisadi istiklale doğru en kısa ve kolay yoldan sevk ve idaresi demektir ki bu ancak bize benzeyen milletler için bir siyaset prensibi olabilir”*di.²⁸ Devletin sosyal sınıfların çatışmasını önleyecek ve Cumhuriyet Halk Partisi’nin Türkiye’de uygulamaya çalıştığı imtiyazsız, kaynaşmış bir ulusun doğmasını sağlayacaktı. Vedat Nedim, Türkiye’nin iktisat anlayışının Osmanlı İmparatorluğundan farklı olduğunu, sadece hammadde üretip yabancı sanayi ürünlerini kullanan ve emperyalist sermayenin istismarına açık olan Osmanlı tipi bir ekonomi yerine, yeni ekonomik modelin, gerek iç gerek dış

²⁶ İlhan Uludağ ve Arıcan Erişah, Türkiye Ekonomisi, İstanbul: Der Yayınları, 2003, s. 9

²⁷ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy’a Türkiye Ekonomisi*, s.56–57

²⁸ Vedat Nedim Tör, *“İktisatta İstiklal”*, Kadro, S.22, 1933, s.14–18. Aktaran: Ziyet Bahadır, “Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi”, Doktora Tezi, CÜSBE, 1994.

piyasaların değişen şartlarını adım adım kollayan bir Türkiye ortaya çıkaracağını belirtmekteydi.²⁹

1923 -1930 yılları arasında Türkiye’de yapılan kalkınma çabaları genel olarak beklenen düzeyde başarı sağlayamamışlardır. Ülkenin gerekli sermayeden yoksun oluşu ve sermayenin yeniden oluşumunun yavaş bir şekilde ilerlemesi başarısızlığın en temel nedenlerindendir. Ülkenin içinde bulunduğu politik, sosyal ve ekonomik koşullar sermaye birikimini teşvik edecek durumda değildi. Teknik bilgi seviyesi bütün ülkede oldukça düşük, yetişmiş işçi ve teknisyenlerin sayısı yetersiz durumdaydı. Ülkede girişim seviyesi ve iş tecrübesi yok sayılabilecek durumdaydı. Geleneksel bir yapı hakim olduğundan çalışabilecek durumdakiler kamu yönetimi, askerlik ve çiftçiliği tercih etmişler, iktisadi faaliyetler ve iş yaşamını azınlıkların hakimiyetine bırakmışlardı.

1.2 1930–1939 Dönemi

1932’den sonra öncesindeki durumlar da göz önüne alınarak ekonomiye devletin müdahalesi artmaya başlamıştır. 1932 – 1939 arası artan bu müdahale, devletçilik olarak tanımlanmaktadır. 1939 sonrası uygulamadan çıkılmış, 1940–1945 yılları arasında ise savaş nedeniyle yaşanan müdahalenin devletçilikle ilgisi yoktur.³⁰

Cumhuriyetin ilanı ile başlayan değişimlerle birlikte devlet, millet, din, dil gibi kavramların anlamları ve işlevlerinde farklılaşmalar olmaktadır. Devlet; “sınırları belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan bir insan topluluğunun, yaşamını kolaylaştırmak için oluşturduğu ve varlığı diğer devletlerce tanınan örgüttür.” olarak tanımlanmaktadır. Devlet olabilmek dört unsura bağlanmıştı; belli bir toprak parçası (halk olabilmek için aynı kaygıları taşıyanların bir arada yaşaması), belirli bir insan grubu (halk ya da ulus), varlığı diğer devletlerce kabul görmüş ve bir örgüt (devletin oluşumu: yönetici kadrosu, memur ve kurumlar) olması gerekmektedir.³¹

Devletçiliğin Türkiye’de kapitalist bir gelişme modelinin parçası olduğunu söylemek mümkündür. Kapitalizmin 1930 Türkiye’sinde gidebileceği iki yol vardı:

²⁹ Tuğluoğlu, s.50.

³⁰ Boratav, *Türkiye’ de Devletçilik*, s.137

³¹ Toktamış Ateş, *Türk Devrim Tarihi*, 2. Baskı, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2001, s.29

devletçi bir gelişmenin dinamizmi ya da buhran koşullarında liberalizmle yaşanacak olan durağan bir dönem. Hiç kuşkusuz kapitalizmin gelişebileceği ve sürekliliğini sağlayabileceği ortam devletçi gelişmenin yaşanacağı ortamdı. Devletin sanayi lehine uygulayacağı fiyat politikası özel sanayi içinde geçerli olacaktı. Artan kamu yatırımları devletle iş yapan ticaret ve küçük sanayi için ek talep ve kazanç demektir. Devletin temel alt yapı ve endüstri yatırımlarını yapması özel sermayeye birikim imkanları yaratacağı ortadaydı.³²

Siyasal bağımsızlığını kazanan her ülkenin kendi ayakları üzerinde durabilmesi ve kendi kararlarını verebilmesi için, kendi kendine yetebilen bir ekonomiye sahip olması gerekmektedir. Özellikle savaştan yeni çıkmış bir ülkenin üretim araçlarını tedarik etmesi ve bunlara işlerlik kazandırabilmesi önemlidir. Savaştan sonra siyasi bağımsızlığını kazanmış bir ülke konumunda olan Türkiye'nin, kendi kendine yetebilen bir ekonomiye sahip olabilme yolunda izlediği yol da devletçilik olmuştur.

Türkiye'de devletçiliğin nasıl bir ortamda çıktığını İnönü'nün şu sözlerinden anlayabiliriz:

“Mali ve iktisadi şartlar o kadar güçlü ki, kalkınma planına alınmış olan yeni eserleri meydana getirmek için mali kaynak bulmakta sıkıntı çekerdik. Bunun için nihayet hazineden para vermek lazım gelirdi. Ve tabii plana hazineden para sağlamak büyük bir mesele olurdu. Her sene Maliye ve İktisat vekilleri bunun için kavgaya tutuşur ve hükümet olarak araya girerek hal çaresi bulmaya çalışırdık. 1938'e kadar plan tatbikatı bu sıkıntılar ve çekişmeler içinde devam etti ve ancak fabrikalar meydana çıkıp işlemeye başlayınca ve memlekette özel teşebbüse misal teşkil edecek bu iyi örnekler görüldükçe, plan tatbikatı üzerinde her türlü çekingenlik ve dedikodu kesilip bitmiştir.”

33

³² Boratav, *Türkiye İktisat Tarihi*, s. 65

³³ İsmet İnönü, *Hatıralar 2. Kitap, 2. Basım*, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1992, s. 266.

1.2.1 Dönemin Ekonomik Yapısı

1930 – 1939 yılları arasındaki döneminin iktisat politikalarının iki önemli özelliği bulunmaktadır; korumacı ve devletçi. Dönemin iktisat politikalarının yöneldiği amaç ve elde edilen sonuçlar bakımından bu yıllar devletçi sanayileşme dönemi olarak nitelendirilmektedir. Kapitalist dünya ekonomisinin içinde bulunduğu buhran ortamında, Türkiye ekonomisi dışa kapanarak ve devlet eliyle milli bir sanayileşme denemesi içine girmiştir. 1930–1939 dönemi iktisat politikalarının gelişimini üç ana başlık altında toparlayabiliriz; salt korumacı önlemlerin hakim olduğu 1930 ve 1931 yılları, devletçi uygulamalara ani geçişin yapıldığı 1932 yılı ve devletçiliğin rayına oturduğu 1933–1939 yılları. Dönemin özellikle son iki yılında özel teşebbüsün özendirilmesine yönelik yönelişlerin olduğu görülmektedir. 1930 ve 1931 yılları iç ekonomiye dönük müdahalelerin yaşanmadığı, sadece dış ticaret rejimlerinin denetlendiği yıllar olmuştur. 1932 yılı ile birlikte devlet yatırımcı, işletmecisi ve denetleyici bir unsur olarak iktisadi hayatın gelişimine ve işleyişine büyük ölçüde egemen olmuştur.

Yabancı sermayeye karşı olan tutumda da değişimler yaşanmıştır. Buhran sebebiyle azalan ilişkilere genel olarak olumsuz bir hava hakim olmuştur. Celal Bayar'ın 1933'de “...bu memleketin çocukları memlekette sanayi vücuda gelsin diye büyük bir külfete katlanırken bunu nimetini ecnebilere kaptıracak değil.” sözlerinden yabancı sermayeye olan olumsuz tavır anlaşılmaktadır. Bu tavır karşısında Türkiye’de faaliyette bulunan Osmanlı düzeninden kalan yabancı yatırımların büyük bölümü 1930’dan sonra millileştirilmiştir.³⁴

1932 yılı ile başlayan devletçi uygulamalar çerçevesinde iç ticaret ve piyasalar üzerinde önemli müdahale ve denetimler gözlenmektedir. Birikim ve sanayileşme süreçleri bakımından özel bir önem taşıyan tarımsal piyasalar üzerinde devlet denetimi çeşitli mekanizmalarla sağlanmıştır. Tarımsal hammaddeyi kullanan sanayinin büyük ölçüde devlete ait olması sayesinde piyasaya devlet işletmelerinin egemen olabilmesi kullanılan mekanizmalara bir örnektir. Ayrıca özel sanayi, fiyat kontrolleri ve hükümete verilen çeşitli yetkilerle denetim altında tutulabiliyor; banka faaliyetleri üzerinde devlet

³⁴ Boratav, *Türkiye İktisat Tarihi*, s.67

etkili bir denetim mekanizması uygulayabiliyor; faiz oranları hükümet tarafından belirlenebiliyordu. Ancak, devletçi politikaların en belirleyici yönü, tarım dışındaki üretken alanlarda devletin asıl yatırımcı ve üretici unsur olarak ortaya çıkmış olmasıdır. Demir ve deniz yollarının millileştirilmesinden sonra belediye hizmetlerinde ve enerjide devletin egemenliği kabul görmüştür. Sanayi ve maden sektörlerinde devlet işletmeleri yatırımların ve üretimin büyük bölümünün yapıldığı sürükleyici kesim olarak belirlenmişti. Sovyetlerden sonra dünyadaki ilk planlama denemesi Türkiye’de devletçilik döneminde yapılmıştır. Sovyetlerin planlamasında etkin olan kadro Türkiye’de incelemelerde bulunarak kurulması gereken sanayileri belirlemişler ve belirlenen bu alanların kalkındırılması başta olmak üzere 1934 yılında Birinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı hazırlanmıştır. Planda genel olarak belirlenen temel üretim kollarının 1932 yılına kadar tarihi gelişimi ve sorunlu bulunan noktalarına göre hareket edilmiştir. Pamuklu dokuma, kağıt, demir, bakır, seramik, elektrik gibi alanlar planın içeriğini oluşturan sanayi dallarından bazılarıdır. Planın özelliği bu zamana kadar yapılan ancak sadece kağıt üzerinde kalan planlara benzemeyip uygulama aşamasına geçebilmiş ve olumlu katkılar sağlayabilmiş olmasıdır. İlk büyük sanayi yatırımlarına rehberlik eden planlama olmuştur.³⁵

1929 Dünya Ekonomik Buhranı koşullarında gelişme ve sanayileşme olarak adlandırılabilir olan bu gelişmelerin ekonominin öz güçleriyle yapılmış olması büyük önem arz etmektedir. Dışa bağımlılığın önemli bir göstergesi olan dış ticaret açığı 1930–1939 arasında ortadan kalkmış, 1938 yılı hariç her yıl dış ticaret fazlası verilmiştir. Dış ticaret açıklarına ve bunları kapatan dış kaynaklara alışmış bir ekonominin dış denge içinde sanayileşme ve büyüme rayına oturması önemli bir deneyim olmuştur.

Devletçilik sistem olarak, kapitalizm ile sosyalizm arasında, bağımsızlığa kavuşan az gelişmiş ülkelerin izleyeceği yol olarak tabir edilmektedir. İktisadi sistem olarak kabul edenler kapitalizme değil liberalizme alternatif olarak göstermektedirler. Komünizme kaymadan, kalkınmanın milli ekonominin rasyonel ve adil işlemlerini sağlayan bir alternatiftir. İki biçimde tanımlanır: ferdin yapamadığı işleri devletin

³⁵ Uludağ, s.36

yapması ki bu tüm iktisat politikalarında görülür. Bir diğer tanımlama da kamu çıkarlarının gerektirdiği her işin devlet tarafından yapılmasıdır. Bunun yolları da devletin devlet işletmeciliği ve iktisadi hayatın çeşitli araç ve mekanizmalarının düzenlenmeye çalışılması ile mümkündür. Devlet işletmeciliği ile devlet tekellerinin özel teşebbüse devri ve ortaklıkların son bulması sağlanmaya çalışılmıştır. Yeni üretken tesislerin devletçe kurulması sağlanmış, hatta bazı alanlarda özel teşebbüsün kamulaştırılması da gündeme gelmiştir.

1920’li yılların başında tarım, Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH)’nın yarısını ve ihracatının %90’ını sağlıyor, nüfusun dörtte üçünden fazlasını çalıştırıyor, ama tüm bunlara rağmen ekonominin en geri kalmış kesimini oluşturuyordu. Üretim geçimlik düzeyinde yapılıyordu. Verimin düşüklüğü, doğal şartla bağlılığın getirdiği değişkenlik, ulaşım ağının sınırlılığı ve taşımanın yüksek maliyeti, üretimin ilkel koşullarda yapılıyor olması ve uygulamadaki insanların bilgisizliği, pazara kapalı geçimlik düzeyinde ekonominin olmasının temel nedenleriydi. Ancak 1930’lu yıllarda devlet köylü girişimini artırmak için kooperatifleştirme, tohum ve hayvan ıslah alanları, tarım okulları, ziraat sayımı yapmak gibi bilgi artışı ve örgütlenmeyi sağlamak için adımlar attı. Devlet elindeki toprakları dağıtmak ve makineleşmeyi teşvik yoluyla üretimi artırmaya çalışıyordu.³⁶

Cumhuriyetin başında ülkeye 2000 kadar traktör girmişken bunlar 1930’dan itibaren azalmaya başlamış ve 1944 yılında 956 adet kalmıştır. 1934 tarihli İskan Kanunu ise, ırkçı bir toprak reformu düzenlemesini gündeme getirmiştir. Ekilebilir toprakların genişlemesini sağlamaya dönük bu Kanun, ekim yapabilecek donanımı olan büyük toprak sahiplerine yaramıştır. Buna ek olarak, her ne kadar hazırlanan plânlar sermaye birikimine hizmet etmeyi gaye edindiyse de, dış ticaret kısıtlamaları, 1920’lerde yabancı sermayeyle kurdukları ilişkiler sayesinde ithalata ve ihracata soyunan sanayi burjuvazisinin birikim olanaklarını daraltmıştır. Gerçekte ise devletçilik politikaları, dolaylı vergilerle ücretli ve yoksul sınıfların sırtından finanse edilmiştir.

³⁶ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy’ a Türkiye Ekonomisi*, s. 67

Tarım gelirleri zaten vergiye tabi olmazken sanayi ve ticaretten alınan doğrudan vergiler 1929–1935 döneminde toplam vergilerin % 2’si oranındadır.³⁷

Tarım kesimi 1929 ekonomik buhranından da önemli ölçüde etkilenmiştir. Devletin tüm çabaları krizin etkisiyle tarım ürünleri fiyatlarındaki aşırı düşüş ile birlikte verimsiz hale dönüştü. Serbest firka denemesi de özellikle dış pazar için üretim yapan tarım kesiminde yaşanan ekonomik bunalım koşullarında tepkileri dile getiren deneyim oldu. Bunu üzerine yeni krumsallaşmalar 1932’den itibaren devreye girdi. Ziraat Bankası tarafından oluşturulan bir fonla buğday fiyatı desteklenmeye başladı. 1935’ten itibaren tarım kredi ve tarım satış kooperatiflerinin örgütlenmesine geçildi. Atıl toprak rezervleri savaşın bitmesiyle üretimde kullanılabilen genç erkek nüfus ve iş hayvanları ile bütünleştğinde üretimi artırma imkanı bulundu. 1935’ten itibaren dünya tarım ürünleri ticaret hadlerinde ortaya çıkan iyileşme ile kriz etkisi atlatıldı. 1925–1940 arası üretim miktarı artışı %100 oranında oldu. 1939–1945 yılları arasında, İkinci Dünya Savaşı sırasında da tarımdaki kurumsallaşmalar devam etti. Zirai kombinalar olarak tasarlanan devlet üretme çiftliklerinin kurulması, Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu’nun çıkarılması, tarım teknolojisini ilerletecek girdileri köylüye iletebilecek Zirai Donatım Kurumu’nun örgütlenmesi üretim artışının bir boyutunu; yatılı köy okulları ve köy enstitülerinin kurulması da bilgili insan yetiştirmeye dönük diğer boyutunu oluşturdu.³⁸

Devletçilik dönemiyle yaşanan gelişmeler genel olarak tarıma olumlu katkılar sağlamıştır. Tarımsal kaynaklar işlenmeye başlanınca teknik ya da endüstriyel alanda kullanılan tarım ürünlerinin üretiminde yükselme yaşanmıştır. Örneğin; 1928’de 38.905 ton olan pamuk üretimi, 1939’da 171.377 tona yükselmiştir. Şeker pancarı için bu durum 62.900 tondan 634.978 tona kadar bir artışı ifade etmektedir.³⁹

1.2.2 Dönemin Siyasi Yapısı

Birinci Dünya Savaşı’nın üzerinden kısa bir süre geçmesinin ardından yaşanan 1929 iktisadî buhran Avrupa ülkeleri açısından da oldukça sarsıcı olmuştur. Gelişmiş kapitalist ülkelerden başlayarak hemen her ülkede siyasi iktidarlar, ülke içindeki iktisadi

³⁷ Taner Timur, *Türk Devrimi ve Sonrası 1919–1946*, Ankara: Doğan Yayınları, 1971, s.156.

³⁸ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy’a Türkiye Ekonomisi*, s. 68–69

³⁹ Hizmetçi, s. 58

ve siyasi istikrarı sağlamanın yollarını aramaya başlamışlardır. Bu koşullar altında uluslararası ticaret küçülmüş ve ekonomik olarak ticaret hadlerinin mamul mallara göre birincil ürünler aleyhine dönmesiyle az gelişmiş ülkelerin ithâlât kapasitesi daralmıştır. ⁴⁰ Krizi izleyen dönemde hem gelişmiş hem de az gelişmiş kapitalist ülkelerde devletin krize müdahale refleksi, kamu sektörünü güçlenmesinde öncü olmuştur. Bu dönemde mecburi devletleştirmelerle kamu iktisadî teşekküllerinin oluştuğu görülmektedir. ⁴¹ Böylelikle, 1930 dönemi dünyada tek bir kapitalist birikim şeklinin hâkim olmadığı, farklı siyasî deneyimler ve kalkınma girişimlerinin yaşandığı bir süreç olmuştur.

Batılıların karşılaştırmalı üstünlük teorisinden hareketle az gelişmiş ülkeler için tavsiye ettikleri, “iş gücün fazlaysa ileri teknoloji kullanma, aksi halde işsizlik meydana gelir” önermesi sanayileşmeden caydırmaya dönük bir söylemdi. Liberal kalkınma anlayışının sarsılması ile az gelişmiş ülkeler de kendi içlerinde tam istihdamı sağlamanın ve bağımsız sanayileşmeyi gerçekleştirmenin yollarını tartışmaya başladılar. Alternatif kalkınma arayışındaki az gelişmiş ülkelerin birçoğu, dış ticaret hacminin daralmasından faydalanan yerli kaynaklara yoğunlaşma zorunluluğunu, iç piyasalarını geliştirme fırsatı olarak değerlendirdiler. Böylece az gelişmiş ülkelerde Batılı ülkelerin izinden gitmeyi hedef gösteren klasik liberal kalkınma anlayışının yerini, bağımsızlık düşüncesiyle harmanlanmış milli düşünceler almıştır. ⁴²

1929 ekonomik krizi ile ciddi anlamda sarsılan dünya kapitalizmi, krizin etkilerini hafifletmekle ve yeniden silahlanmakla meşgulken, geri kalmış bir ülke olan Sovyetler Birliğinin uyguladığı ekonomi politikası, doğal olarak az gelişmiş ülkelere örnek teşkil ediyordu. Bu ülkelerin içinde, dönemin az gelişmiş ülkeleri arasında yer alan Türkiye Cumhuriyeti de bulunmaktaydı. ⁴³

1920’lerin serbest piyasacı ortamında siyasi iktidarın yerli sermaye sınıfı yaratma politikasının sunduğu olanakları kullanarak ve yabancı sermaye ile ortaklıklar kurarak, fırsatçı ve işbirlikçi bir sermayedar çevresi oluşmuştu. Bu çevre sanayi

⁴⁰ Timur, s.157.

⁴¹ Korkut Boratav ve Ergun Türkcan, Türkiye’de Sanayileşmenin Yeni Boyutları ve KİT’ler, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1994, s.179.

⁴² İlhan Tekeli ve Selim İlkin, Savaş Sonrası Ortamında 1947 İktisadî Kalkınma Plânı, Ankara: ODTÜ Türkiye Belgesel İktisat Tarihi 3, İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2009.

⁴³ Seriya Sezen, Devletçilikten Özelleştirmeye Türkiye’de Plânlama, Ankara: TODAİE, 1999, s. 293.

tesislerin işletilmesinde, yatırım ihalelerinin alınmasında hukuklu veya hukuksuz büyük kazançlar elde ederek, 1930'larda hem devlet hem de halk içinde tepki uyandırmaya başlamışlardır. Hammaddeyi gümrüksüz ithal edip basit işlemlerle bunu nihaî mala dönüştürerek iç piyasanın rekabetsiz ortamında büyük kârlarla satabildiği bu ortam, devletçilik fikirlerini kuvvetlendiren bir unsur olmuştur. 1920'lerde Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası deneyiminde de amaçlandığı gibi 1930'ların dinamiklerini görmek ve kontrol etmek üzere kurulan Serbest Fırka, liberal ortamdan faydalanarak kurulmuş ve ülkedeki etkinliği oldukça yoğun olan sanayi burjuvazisinin devlet ve toplumda neden olduğu tepki birikimini açığa çıkaran bir uygulama niteliği taşımaktadır.⁴⁴ Ancak Serbest Fırka denemesinin esas önemli yanı, izlenen iktisat politikasında dolaylı olarak yapıcı bir etki doğurmasıdır. Devletçilik, bir yandan kitlelerin aşırı kar elde eden sanayi burjuvazisine karşı hoşnutsuzluğu karşısında iradeci bir çıkış teşkil ederken diğer yandan İttihat ve Terakki'nin millî iktisat politikasını yeniden gündeme getirmiştir.⁴⁵

Devletçilik, özellikle 1930'larda çıkarılan yasalarla Avrupa'da yükselişte olan ulusalcı uygulamalardan etkilenildiğinin bir göstergesidir. Devlet-toplum ilişkilerine dönük düzenlemeler ulusalcı anlayışı yansıtırken, devlet-parti ilişkisinde de benzer eğilimler görülmüştür. Böylece, Serbest Fırka denemesinden sonra tam tersi bir istikamete yönelen Cumhuriyet Halk Fırkası, devlet ile parti'nin iç içe geçtiği bir yapı yaratma eğilimi göstermiştir.⁴⁶

1.2.3 Dönemin Toplumsal Yapısı

Gündelik yaşamın bir değil, birden çok güdüleyici ögesi bulunmaktadır. Ekonomi, siyasal rejim, din, etnik yapı gibi tarihsel koşullar; bu güdüleyici faktörlerin en başında sayabileceklerimiz arasındadırlar ki bu faktörler çok daha fazla çoğaltılabilirler. Bir örnekle açıklamak gerekirse; hem ekonominin hem de devletin kurumlaşmasının aracı olabilen devlet işletmelerinin toplumsal yaşama istihdam dışında önemli katkıları bulunmaktadır. Türkiye'de devlet işletmeleri, sanayi ilişkilerinin yurt genelinde yaygınlaşması gerekmesiyle, alt yapı hizmetlerinin ve kalifiye işçilerin daha

⁴⁴ Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları; 2001, s 259–261.

⁴⁵ Ali Somel, "1930'lardan 1960'lara Geçişte Devletçilik ve Planlamanın Dönüşümü: Forum Dergisindeki Tartışmalar", Ankara Üniversitesi SBE, 2006, s.24.

⁴⁶ Somel, s.25.

yoğun bulunduğu bölgeler dışında yatırımlar yapmaya yöneltilmişlerdir. Böylece devlet işletmeleri Anadolu'nun birçok yöresinde halk ile sanayinin karşılaşmasını ve tanışmasını sağlamışlardır. Kurulmaları için gereken elektrik, yol, haberleşme gibi alt yapı hizmetlerini beraberlerinde getirmişlerdir. Doğrudan bir etki söz konusu olmasa da yöre halkı açısından belirli avantajlar sağlamışlardır. Kuruldukları bölgeyi kalkındırmalarının çok daha ötesinde modernitenin bazı değerlerini oralara taşımış olmaları oldukça önem taşıyan gelişmelerdir.⁴⁷

Toplum hayatının en temel zorunluluk ve zorluklarından biri insanların barınma ihtiyaçlarına çözüm bulabilmektir. Türkiye'de de konut sorunu dünden bugüne toplumsal sorunların başında yer almaktadır. Devletçi uygulamaların hakim olduğu 1930–1939 yılları arasında konut sorunu sınırlı bir özellik taşımış olsa da varlığını sürdürmüştür. Bu dönemde devlet konut sorunu sorumluluğunu üzerine almamıştır. Oysaki devletçi ekonomik yapılanmanın yürürlükte olduğu ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında, konutların devlet tarafından sağlanması adeta bir zorunluluktur. Devlet bu güvenceyi halkına vermek zorundadır. Çünkü diğer birçok güncel ihtiyaç gibi konut sahibi olmak da zaruri bir ihtiyaçtır. Türkiye'de devletçilik uygulamaları kapsamında konut ve kent sorunları Ankara şehri ekseninde ele alınmıştır. Devletin yönetici kadrosu önce kendi sorunlarına ve devleti oluşturan memurlara yönelik sorunları çözme işine girişmişlerdir. Ankara'nın Bahçelievler semtinde inşa edilmesi planlanan Bahçelievler Yapı Kooperatifi bu alanda atılan ilk somut adımdır. Bu yapı kooperatifinin ortakları da doğal olarak kamu memurları olmuşlardır. Dönemin konut sorununda etkisiz kalmasının nedeni; konut ve kalkınma sorunlarını birbirinden ayrı ve kopuk bir biçimde ele alınmış olmasıdır.⁴⁸

Cumhuriyet döneminin en merkeziyetçi ve kontrolcü dönemi devletçi politikaların uygulandığı dönem olmuştur. Genellikle özerk oldukları bilinen yerel yönetimlerin bu özerkliği devletçi uygulamalarla kısıtlanmıştır. 1933 yılında Belediye Yapı ve Yollar Kanunu çıkarılmış; imar planlarının yörenin en büyük mülki amirince ve Ankara İmar Müdürlüğüne onaylanması hükmü getirilerek bu konuda merkeziyetçilik

⁴⁷ Ahmet İnsel, Devletçiliğin Anatomisi, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi C2, İstanbul: İletişim Yayınları, 1983, s. 423.

⁴⁸ Hizmetçi, s.71–72.

arttırılmıştır. 1934 yılında ise Belediye Yasası çıkarılmış; belde sakinlerinin mahalli alandaki ortak ihtiyaçlarının tanzim ve tesviyesi ve tehlikeden korunması için belediyeler yetkilendirilmişlerdir. Gerek Belediye Yapı ve Yollar Kanunu gerekse bu konuda belediyelere önemli ve demokratik belediyeçilik anlayışına uygun görevler verilirken, hemen ardından merkezi yönetimin katı denetimi getirilmiştir.⁴⁹

Devletçi politikalar sebebiyle değişen devlet algısına bağlı olarak, toplumdaki üretim biçimlerinde değişimler olduğunu belirtmek gerekir. Değişen koşullar toplumun hem tepkide bulunmasına hem de evrim geçirmesine neden olmaktadır. Değişen yaşam koşulları, şehirlerin kırlara göre daha hızlı gelişmesine ve insanların şehirlere göç etmesine neden olmuştur. Böylelikle ilk büyük etki kendini kentleşme olarak göstermektedir.⁵⁰

Cumhuriyet Türkiye’inde ekonomide ve siyasette meydana gelen kırılma noktaları, tek bir güne, örneğin 27 Mayıs 1960, veya tek bir yıla, örneğin 1929 krizi, indirgenebilirken, kültürel ve toplumsal bağlamda derin fay hatlarından söz etmek güçtür. Bu alanlarda süreklilik çok daha belirgin bir şekilde ortaya çıkıyor. Kültürel veya toplumsal dönüşümler daha bir zamana yayılıyor. Buralarda olayların kırılma noktasını yakalamak için geri planlarına yönelmek gerekiyor. Türkiye’de toplumsal bağlamda kırılma noktası dendiğinde en önemli husus nüfus faktörüdür. Cumhuriyetin kuruluşunda nüfus 13 milyon dolayında ve çoğunluğunu kırsal kesim oluştuyordu. Savaş sebebiyle fiziki sermayenin yanında beşeri sermaye olarak da fakir bir ülke konumdaydı. Siyasal gücün nüfusla doğru orantılı olduğu kabulünden yola çıkılarak, 1960’lı yıllara kadar doğumdan ve nüfus artışından yana bir nüfus politikası izlenmiştir. Nüfus planlaması ancak 1960’lardan sonra gündeme gelmiştir. Artan nüfus, kentlerin çekim ve kırsal kesimin itim faktörleri nedeniyle 1950’lere doğru artan oranda göç etmeye başlamıştır.⁵¹

Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşu sırasında 1929 dünya ekonomik krizi ile karşı karşıya kaldığından dolayı da kentleşme karşısında çekimser kalmıştır. Buhran kentleri

⁴⁹ Kemal Görmez, *Yerel Demokrasi ve Türkiye*, Ankara: Vadi Yayınları, 1997, s. 114.

⁵⁰ Hizmetçi, s.85

⁵¹ Zafer Toprak, “*Cumhuriyet Türkiye’sinin Fay Hatları: Toplumsal ve Kültürel Yapıda Kırılmalar 1923-2008*”, Kuruluşunun 85. Yılında Cumhuriyet’in Projeleri Sempozyumu, İstanbul: Dizayn Matbaacılık, 2009, s.88-89.

daha derinden vurduğundan ötürü, kentleşme ve kentler o dönemde bir toplumsal sorun yumağı olarak ortaya çıkmıştır. Kentlerde insanlar birbirlerine kırsaldan çok daha fazla bağımlılar. Kırsal kesimde ise köylü toprağa yakın olduğu için kriz ortamında kentlere göre geçimini daha kolay sağlayabilmektedir. Bunların neticesinde, Türkiye’de buhranla birlikte köy gerçeği ortaya çıkmıştır. Köyün toplumsal olduğu kadar kültürel bağlamda da çok önem arz ettiğinin farkına varılmıştır.⁵²

Kentleşme hareketleri; ekonomik, teknolojik, siyasal ve psikososyolojik etmenlerin etkisi altında oluşmaktadır. Örneğin, birim toprak başına aynı miktarda ya da daha fazla tarım geliri elde etmek için daha az insan gücüne gereksinim duyulur ki bu, tarımsal nüfusun bir kesimi bu topraklardan göç edilebilir anlamına gelir. Tarihteki yaşanmışlıklara bakıldığında kentleşmenin, bir işçinin kendi gıdasına ek olarak besleyebileceği insan sayısının artışı oranında hızlandığını göstermektedir. Tarım sektöründe makineleşmenin ortaya çıkması kırsal alanda işgücü ihtiyacının azalmasına, topraklarından ayrılan köylülerin makinelerin üretiminde çalışmak üzere şehre göç sonucunu doğurmuştur. Göçü zaman zaman kaçınılmaz kılan diğer bir yan neden ise iklimsel koşullardır. Erozyon, topraktaki verimsizlik gibi nedenler de bazen şehre göçü zorunlu kılmıştır ve kılmaktadır.⁵³ Ayrıca, siyasal nedenlerden dolayı da kentleşmede artış görülebilir. Bir kentin başkent olması buna örnek gösterilebilir. 1920’de 20.000 nüfuslu bir kasaba olan Ankara başkent olmasının bir sonucu olarak elli yılda 2.000.000’a yakın nüfuslu bir anakent (metropol) olmuştur.⁵⁴

Kentleşmeyi hızlandıran bir unsur olan göç vurgulanırken, köyün ve kentin yaşam biçimleri arasında çeşitli farklar olduğu göz ardı edilmemelidir. Kentlerin sahip olduğu birçok hizmet, kültürel olarak oldukça çekicidir. Kimi yerlerde köyden kente göç etmeye, belirli bir aşağılık duygusunu ortadan kaldıran bir yükseliş gözü ile bakılmaktadır.⁵⁵ Kent kültürü köylüler açısından ürkütücü olsa da, bahsedilen nedenler ve bunların dışında oluşabilecek nedenlerden ötürü çekicidir. Bu da köylüyü kente yönlendiren etmenlerden biridir.

⁵² Toprak, s.90.

⁵³ Ruşen Keleş, Kentleşme Politikası, Ankara, İmge Kitabevi, 1996, s. 23.

⁵⁴ Hizmetçi, s. 86.

⁵⁵ Keleş, s. 26.

1923–1950 dönemi boyunca devletin bölge planlaması üzerine de ciddi bir çaba harcadığı söylenemez. Hükümetler bu dönemde belli bölge ve şehirler seçmişler ve bu bölgelerde fabrikalar kurma yoluyla; nüfusu bu bölgelere kanallandırmaya çalışmışlardır. Devlet, ülkenin en ücra köşelerine ulaşım sağlama yoluna gitmiştir. Ankara ve İstanbul merkez olarak kabul edildiğinden bu bölgelere ulaşımı sağlamak önemli olmuştur.⁵⁶

Bir ülkede yerleştirilmeye çalışılan her rejim doğal olarak çeşitli tepkiler ve karşı koyuşlarla karşılaşabilir. İnsanlar tarihsel varlıklardır ve onların tarihini oluşturan değerler arasında, hükmü altında yaşadıkları rejimler de vardır. Bu nedenle değişim çabuk ve tartışmasız olarak kabul edilebilecek bir durum değildir. Tarih boyunca böyle durumlarda doğruluğu ve haklılığı ileri sürülen rejimin toplumda yerleşebilmesi için çeşitli inkılaplara gidilmiştir. Asıl hedef halihazırdaki toplum kitlesi değil, ülkenin gelecekteki dinamiklerini oluşturacak olan gelecek nesilleridir. Yeni neslin yeni anlayışla yetiştirilmesi büyük önem taşır. Okullar ve diğer tüm eğitim kurumları da bu amacın temel araçlarıdır.

Türkiye’de devletçi yıllara rastlayan dönemde Türk devriminin topluma benimsetilmesi ve kökleştirilmesi amacıyla eğitim, kültür ve ekonomi alanlarında topyekün kalkınma politikaları uygulamaya başlanmış, bunları daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirmek için otoriter bir yönetim kurulmuştur.⁵⁷ Ümmet toplumunun bireylerini ulus devletin vatandaşlarına dönüştürme; şeriat karışımı bir hukuk ve eğitim düzeni yerine laik ve kadınların da toplum yaşamıyla bütünleştiği, ekonomik gelişmenin ivme kazanacağı yeni bir yapılanma, eğitim düzenine olağanüstü önem vermeyi gerektiriyordu. Bu sebeple, cumhuriyet kurulu kurulmaz yönetimin yaptığı ilk işlerden biri “Eğitimin Birleştirilmesi” yasasının devreye sokulması olmuştur. Yasanın amacı: farklı kurumlara bağlı olarak farklı eğitim gerçekleştiren, dolayısıyla toplumda ikili zihniyet yaratan eğitim kurumlarını, Milli Eğitim Bakanlığı çerçevesinde toplayıp eğitimi pozitif bilim kaynaklı bilgilerin verildiği kurumlarda yapmaktır. Böylelikle

⁵⁶ Hizmetçi, s. 87.

⁵⁷ Hakkı Uyar, Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi, İstanbul: Boyut Yayınevi, 1998, s. 78.

Osmanlıdan kalan ikili yapı içindeki iki farklı insan tipi yetiştiren eğitim sistemine son verildi ve dini eğitim veren medreseler kapatıldı.

Eğitimin birleştirilmesi ve çağdaştırılmasının ekonomiye ilişkin boyutları da vardı. O da Müslüman Türklerin iş hayatı içinde yer alamamasının insan davranışlarına, zihniyetine, yaşamdan beklenen amaçlara ilişkindi. Kaderci, teslimiyetçi anlayış halka din adı altında tanıtılan kurumlarla, yeniliğe yönelik atılan her adım günah diye yasaklayan din adamları önderliğinde modernleşmek çok zordu. Hiçbir faaliyette bulunmayan tekke ve zaviyelerin kapatılmasıyla iş yaşamına uyum sağlayacak canlı insan tipinin oluşturulması amaçlanıyordu.⁵⁸

Cumhuriyet yönetimin temel ilkesi olan çağdaşlaşma, çağdaş bilgilerle donatılmış insan yetiştirmeyi gerekiyordu. Ulus devletin bir ulusa dayanması için sadece okullarda çağdaş bilgilerle donatılmış ulusal eğitim verilmesini değil, bunun ötesinde ulusal kültür oluşturulması için ek girişimlerde bulunulmalıydı. Türkçenin bir dil olarak özelleşmesi ve ortak dil olması, 40'lı yıllarda bazı yazarların eserlerinin Türkçeye çevrilmesi, yerli besteci ve ressamların eserlerinin devletçe satın alınması ve çeşitli kurumlarla (halkevleri, Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu, köy enstitüleri) ulusal kültürü oluşturacak temellerin atılmasında önemli adımlardandılar.⁵⁹

Bu bağlamda Cumhuriyet Halk Partisi'nin tek parti döneminde programına eğitimle ilgili temel olarak aldığı ilkeler şunlardır:

“ 1- Şehirlerde, köylerde veya köyler muntakasında vaziyet ve ihtiyaca göre gündüzlü ve yatılı ilk mektepleri, muntazam bir tatbik programı altında arttırılacaktır. Köy mekteplerinde sıhhat, yaşayış ve muntakası ile münasebeti olan ziraat ve sanat fikirleri verilecektir.

2- Mektepler ve sanat mektepleri memleketin ihtiyaçlarına yetişecek derecede arttırılacak ve lüzumlu kurslar açılacaktır.

⁵⁸ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy' a Türkiye Ekonomisi*, 62.

⁵⁹ Kazgan, *Tanzimattan 21.yy' a Türkiye Ekonomisi*, 61.

3- Her vilayet merkezinde ve orta tahsili memlekete yayma esası gözetilerek icap eden kazalar mıntikalarında orta mektep bulundurmak lüzumuna kaniiz... Bu mekteplerde mıntikalarıyla münasebeti olan mesleki malumat verilmesine itina olunacaktır.”⁶⁰

1935 programında ise bu meselelerin biraz daha düzenli hale geldikleri görülmektedir:

“ Köy çocuklarımıza kısa zamanda pratik hayat için lüzumlu bilgiyi verebilecek üç veya dört sömestri köy okulları açılacaktır. Bunların, çocukları yüksek öğretim derecelerine hazırlayan ilkokullardan ayrı bir kip olarak kurulup arttırılması planlanacaktır. Bu kip köy okullarında, çocukların daha olgun yaşta okula başlamaları ve okumanın arasız devam etmesi ve bu işi devletin askerlik gibi sıkı tutması lüzumludur.”⁶¹

İşçi ve köylülerin ekonomik ve sosyal alanda ileri bir noktaya taşınması amaçlanmaktadır. “ Türk işçilerini ve esnafımızı, ulusun ana varlığı içinde o varlık için kuvvet ve fayda verici yolda ve parti programının çerçevesi içinde örgütlenmeyi iş edineceğiz... Köylünün sıhhati güler yüzlülüğü, kültür ve devrim anlayışında değerli ve ekonomik alanda varlıklı olması bütün çalışma kollarımız için önemli bir iş olarak göz önünde tutulacaktır.”⁶² Bu maddelerde ifade edilen amaçlar arasında en önemli olanlarından biri işçi sınıfının parti içinde örgütlenmeye çalışıp kontrol altında tutulmak istenmesidir.

Devletçi politikaların uygulanmaya başlamasıyla sarsılan yönetim-burjuvazi ittifakının yerini doldurmak amacıyla yönetim-köy ittifakı kurulmaya çalışılmıştır. Osmanlı dönemi boyunca, sadece köy değil; tüm toplum, saltanat sahiplerinin reayası haline gelmiştir. Cumhuriyet rejiminin oluşturmaya çalıştığı köy ve köylü insan yapısı ise bunun tam tersi olarak şekillenmiştir. Ülkeyi ve devleti kendisinin bilecek, gerektiğinde sahiplenip savunacak nesiller yaratmak cumhuriyet yönetiminin temel arzusu olmuştur. Bunun için yeni dinamikler benimsemek ve eski olan temel

⁶⁰Taha Parla, Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt 3, Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Oku, İstanbul İletişim Yayınları, 1992, s. 72.

⁶¹ Parla, s. 75.

⁶² Parla, s. 92-93.

alışkanlıkları kırmak zorunluluk halini almıştır. Hemen hemen tüm toplumsal olaylarda olduğu gibi, devletin bu çabaları belli kesimlerce eleştirilmiş, hatta dışlanmaya varacak kadar tepkilerle karşılanmıştır.⁶³ İlerleyen bölümlerde, tüm bu karşı çıkışlara rağmen yeni rejimin ihtiyaç duyduğu yeni insanı şekillendirme adına attığı adımlar incelenecektir.

1.2.4 Devletçilik Üzerine Görüşler ve Genel Değerlendirme

Devletçi politikaların anlamıyla ilgili oldukça farklı görüşler söz konusudur. Kimi yazarlar devletçiliği, kapitalizme karşı bir tepki veya devlet sosyalizmin aşırı bir ifadesi olarak nitelendirmişlerdir. Devletçilik, kapitalist ya da sosyalist olmayan üçüncü bir ideoloji olarak yansıtılmıştır.⁶⁴ Devletçiliğin liberalizme karşı olan ancak sosyalizm unsurları taşımayan ve bu iki kavrama karşı bir alternatif olduğu görüşü yaygındır. Ancak devletçilik, kapitalizme alternatif bir iktisat politikası olmadığı gibi; 1920'lerin liberal görüşünde olduğu gibi kamu çıkarı ve kişi çıkarı çatışır görüşü yerine, daima kamu çıkarı tercih eden ve özel sektörde bu bağlamda teşvik eden görüşü benimsenmiştir. Devletçiliği bir sistem olarak yorumlayanlar; kapitalizm ve sosyalizmin özelliklerini taşıyan, bağımsızlığa yeni kavuşmuş ülkelerin ilk etapta uygulamaya koyacakları bir sistem olduğunu belirtirler. Devletçiliği bir iktisat politikası olarak yorumlayanlar ise, liberalizme alternatif bir politika olarak görürler. Kalkınma iktisatçıları da, sanayileşme yolunda gelişmekte olan ülkelerin ekonomiye müdahalesinin gerekliliğini belirtmişlerdir.

1930 şartlarında kapitalist gelişme süreci için iktisadi gelişmenin sağlanması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek içinse devletçilik sistemi adeta kaçınılmaz bir hal aldı. Devletçi kalkınma yoluyla memleketin doğal kaynakları değerlendirilmekte, insan gücü ve maddi imkanların kullanılması öngörülmektedir. Büyük sermaye gerektiren alanlarda devlet yatırımları kendisi üstlenmiş, diğer alanlarda özel teşebbüse yatırım yapma hakkını tanımıştır. Devlet, kurduğu işletmelerle özel teşebbüsü destekleyici ve önünü açıcı rol oynamıştır. Devletçi planlamayla elde edilmek istenen, ülkede yaşayan haklın ekonomik bağımsızlığını kazanabilmesini sağlamaktır. Yabancı

⁶³ Hizmetçi, s. 94.

⁶⁴ Boratav, *Türkiye'de Devletçilik*, s. 151.

mallara karşı alternatif oluşturup halka ucuz ve kaliteli ürün sunabilmektir. Devletçiliğin bu şekli 1932 yıllarından 1946 kadar değişerek devam etmiştir. Demokrat Partinin iktidara tam olarak geçmesinin ardından iktisadi sistem liberal devletçilik olarak tanımlanmıştır. Devletin ekonomiye müdahalesi devletin bekası olarak görülmemeye başlanmış ve bu bir çeşit siyasal denge mekanizması haline gelmiştir.

Devletçiliğe yönelik 1923–1931 dönemindeki siyasi iktidar ile sermaye çevreleri arasında kurulmaya çalışılan ittifakı ve kaynaşmayı birçok noktadan değiştirmiştir. Dış piyasaya yönelen ticaret sermayesi ile özel sanayi sermayesinin kısa dönemli çıkarları çığnenmiş; devletçi bir sanayileşmeye, milli bir gelişme yoluna yönelme kararı siyasi iktidarcı belli ölçüde bağımsız olarak alınabilmiştir.

Türkiye'nin devletçilik modelinin şeklen Sovyetler Birliği'nden alındığı söylenebilmektedir. Sosyal alandaki birçok etkisi bunu doğrulayacak niteliktedir. Ancak, devletçi politikanın Türkiye'de uygulanış şekli kendine has bir özellikler bütünüdür. Aslına bakılacak olursa Türkiye'de devletçiliğin bir ihtiyaçtan dogmasından dolayı teorik alt yapısının hazırlanması mümkün olmamıştır. Pratikte başladıktan sonra devletçiliğin teorik olarak alt yapısı doldurulmaya başlanmıştır. Önemli bir nokta da hükümetlerin bu politikayı özel sektörün önünü açıcı olarak nitelemeleridir. Her ne kadar böyle bir niteleme söz konusu olsa da tek parti iktidarının pekiştiği 1930'lu yıllarda özel teşebbüsün önü ciddi anlamda kapanmış, devletin girişimleri göze çarpar hale gelmiştir. Devletin hızla yeni kurumlar kurmuş ve eskiden yabancıların denetiminde olan bazı önemli kurumları kamulaştırmıştır. Bu uygulamaların en önemlilerinden biri de, yeni kurulan rejimin ayakları üzerine sağlam basmasını sağlayabilecek en önemli politikalardan biri olan demir yolu ağının geliştirilmesi olmuştur.⁶⁵ Türkiye, bir kısım görüşe göre zorunluluktan dolayı, bir kısım görüşe göre ise tercihen devletçilik politikasını benimsemiştir. Türkiye'de devletçilik politikası uygulanmaya başlarken yönetici kadrolar bunun bir zorunluluktan dolayı ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu söylem çoğu çevrelerce, yeni sisteme olabilecek tepkileri önlemek için alınmış bir önlem olarak nitelendirilmektedir. Çünkü devlet zaten cumhuriyetin ilanının hemen ertesinde bu yola girmiştir. Dünya ekonomik bunalımı ile

⁶⁵ Hizmetçi, s. 57.

birlikte fırsat bulunmuştur. Türkiye kriz yıllarında henüz kendi kendine yetmeye çalışan bir ülkedir. Bu nedenle kriz, dünya genelinde olumsuz koşullar yaratsa da, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için olumlu etkiler doğurmuştur. Türkiye’de planlama ve devletçilik dönemi kriz koşullarının ortaya çıkardığı fırsatlardır.⁶⁶

Sonuç olarak, devletçi yıllar iktisadi açıdan, Batı kapitalizminin büyük buhranın etkilerinde bocalarken, Türkiye’nin buhranın etkilerinin dışında kalmayı ve sanayileşme yönünde ciddi adımlar atmaya başardığı yıllar olmuştur. Bu sonuç devletçi, müdahaleci, dışa kapalı ve ülke kaynaklarına yönelik, ülke içindeki yerli sermaye ile sanayi yatırımları yapmak ile elde edilmiştir. 1932–1939 arası dönemde dış ticaret bilançosu 1938 yılı hariç fazla vermiştir. Demiryolu şebekemizin millileştirilmesi yapılmış, kendi kaynaklarımızla bağımsız gelişme modeli seçilmiştir. Büyük dünya sermayeleri ile ilişkilerin azaldığı bu yıllar Türkiye için durgun yıllar değil, aksine sanayileşme alanında ilerlemeye yönelik yapılan hamle yılları olmuştur. Dokuma, demir-çelik, kağıt üretimi ve maden işletmelerinin kurulması ile ileri teknoloji ile tanışılmıştır. Türkiye’nin tüm alt yapısı kamu kurumlarının örgütlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Elektrik enerjisi üretiminden sulamaya, ulaştırmadan (deniz, hava, demiryolları, limanlar..) tekel ürünlerine, haberleşmeden tarımda zamanla yükselen sayıda ürünün pazarlanmasına, bazılarının işlenerek tüketiciye sunulmasına, yeraltı kaynaklarının ve ormanların işlenmesinden bankacılığa uzanan bir alanda geliştirilen kamu kurumları ekonominin genelde gelişmesini kendi içinde bütünleşmesini ve üretimin artmasını sağlamışlardır. Ulus devletin ve ulusal ekonominin temellerinin atıldığı iki büyük dünya olayının, büyük buhran ve ikinci dünya savaşının, yaşandığı 1923–1945 yılları arasında Türkiye’de önemli oranda ekonomik gelişme, arka planda yurtiçinde de yaşanan çok sayıda siyasal toplumsal olaylara rağmen gerçekleştirilmiştir. Yaşanan bu gelişmelerin temelini eğitimden geçtiği göz ardı edilemez bir gerçektir. Eğitimde değişim sağlayacak uygulamalara 1923’ten önce başlanmakla birlikte, asıl girişim her şeyin somut olarak ifade edilmeye başlandığı 1923 sonrası oluşmuştur. Türk Ocakları, bu çalışmanın ilk kurumlarıdır. Bunların kapatılmasının ardından Halkevleri ve nihayetinde atılan en nitelikli ve önemli adım olan Köy Enstitüleri devreye girmiştir.

⁶⁶ Günçe, s. 118.

2.TÜRKİYE’DE KÖY ENSTİTÜLERİ DENEYİMİ

Atatürk, Kurtuluş Savaşı’nın ardından bilim, ekonomi ve eğitim alanında savaşın devam edeceğini belirtmiştir. Her ne kadar uzun bir savaş bitmiş olsa da aslında başlamakta olan daha uzun bir savaş vardır: Eğitim ve kalkınma. 17 Şubat 1923 İzmir İktisat kongresinde: “ *Arkadaşlar bence yeni devletimizin, yeni hükümetlerimizin bütün esasları, bütün programları, iktisat programından çıkarılmalıdır. Çocuklarımızı öyle yetiştirmeli ve eğitmeliyiz ki ticaretin, tarımın ve tekniğin tüm alanlarında bilgili, etkili ve yetkin olsunlar.*” diyerek yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin yürüyeceği yolu belirtmiştir. ⁶⁷ Kongrenin ardından meclis konuşmasında da “ *Bilgiyi insan için fazla bir süs, bir üstünlük aracı ya da medeni bir zevkten ziyade; ekonomik yaşamda başarı sağlayacak, işe dayalı ve üretici bir cihaz haline getirmek gereklidir.*” diyerek eğitimin temel felsefesi sayılabilecek bir tespitte bulunmuştur. Atatürk’ün öngörülleri ülkenin mevcut ve muhtemel sorunlarının çözümünde kullanılacak olan eğitim ve kalkınma çabaları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. ⁶⁸

Eğitimin genel olarak iki karakteristik özelliği bulunmaktadır. Eğitim, bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırır. Okullar, devletin kurumları olarak hakim kültürün genç kuşaklara aktarılmasını sağlarlar. Eğer bir toplumda mevcut kültür ve kurumlar değişmeye ve gelişmeye açık ve demokratik ise kültürel yeniden üretim yaşanır. Bir toplumun devamını sağlamak için kültürel aktarım ve yeniden üretim gerekmektedir. İkinci olarak eğitim, araştırma ve aynı zamanda kabul edilmiş doğruları sorgulama fırsatı sağlar. Sınırlı bir otonom ve bağımsızlıkla da olsa modern eğitim sistemi özgürlük ve güçlü olmaya yol açacak sorgulama süreci için fırsatlar sağlayabilmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminin muhafazakar yapısı kadar özgürlükçü yönü de vardır. ⁶⁹

⁶⁷ Aydın, s.9.

⁶⁸ Aydın, s.13.

⁶⁹ Emre Kongar, Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1981, s. 218.

2.1 Toplumsal Değişim ve Eğitim

Toplumsal değişme; toplumsal yapının, onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi olarak tanımlanabilir.⁷⁰ Toplumsal yapıyı toplumdaki mevcut ilişkiler oluşturur. Toplum yapısındaki bir değişim bu ilişkilerde meydana gelen değişimi anlatmaktadır. İlişkileri belirleyen ise toplumsal kurumlardır. Bu kurumların değişimi toplumsal bireylerin ve aktörlerin davranışlarının değişimi demektir.⁷¹ Tarımdan endüstriye geçiş süreci ve bu süreçte kente doğru yaşanan nüfus akımı; yaşam biçiminde, tutum ve düşüncelerdeki değişme, toplumsal değişimin görünümlerindendir.

Toplumsal yapılar, kurumlar ve ilişkiler sürekli olarak değişmektedir. Dolayısıyla her toplum daima bir değişim süreci içindedir. Özellikle devrimler ve rejim değişikliklerinin olduğu dönemlerde değişim hızlı yaşanır. Politik, ekonomik ve toplumsal yapıdaki önemli değişiklikler; politik grupların, toplumsal güçlerin etki ve baskılarının sonucu gerçekleşen reformlar bazen ileriye ve bazen de geriye doğru toplumsal değişimler üretebilmektedir.⁷² Toplumsal değişmeyi sağlayan nedenlerdeki çeşitliliğin yanı sıra bu nedenlerden bazılarının ön plana çıkması toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Eğitim de farklılık gösteren toplumsal değişim nedenlerinden bir tanesidir.

Eğitimi toplumsal değişmeyi sağlayan en önemli kurumlardan biri olarak gören gelişmekte olan ülkeler, ekonomik ve teknolojik gelişmeyi sağlayan, hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı olarak da eğitimi görmektedirler. Dolayısıyla bu görüşü savunulara göre eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye sebep olabilir.⁷³

Tutucu ya da çatışmacı görüş olarak tanımlanan kesim eğitimi mevcut toplumsal, ekonomik ve politik düzenin ayrılmaz bir parçası olarak kabul eder. Eğitim kurumları mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapı ve ilişkilerden bağımsız hareket

⁷⁰ Mahmut Tezcan, Toplumsal Değişme ve Eğitim. Ankara: A.Ü.E.B.F.Yayınları, 1994, s 191.

⁷¹ Kongar, 1981, s53.

⁷² Altan Eserpek, Eğitim ve Toplumsal Değişme, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 10 (1–2),1978, s 123–141.

⁷³ Ahmet Eşkıncı, "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923–1946", <http://buje.boun.edu.tr/upload/revizeedilmis/8aede6e20c12c708370828D8d01.pdf>, s.1.

edemez, mevcut sistem ve ilişkileri korur ve yeniden üretir. Dolayısıyla, eğitim yeni bir toplumsal düzen meydana getiremez, aksine toplumdaki hakim sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek mevcut statükoyu devam ettirir.

Diğer bir görüş savunucuları toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu belirtmektedirler. Başka bir deyişle, eğitim kurumları toplumsal değişme meydana getirecek potansiyel ve sınırlılıklara sahiptir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır. John Dewey (1937) tarafından benimsenen bu görüşün Türkiye’deki uygulamalarla uygun düştüğü düşünülmektedir. John Dewey, eğitim sistemindeki sorunların belirlenebilmesi için başvurulan uzmanlardan biridir. Dewey’ in Milli Eğitim Bakanlığı’ na sunduğu rapor diğerleri içinde en kısa fakat en etkili olanıdır.

John Dewey, eğitim yoluyla gerçekleştirilecek toplumsal değişmelerin daha çok toplumdaki diğer politik, ekonomik ve toplumsal yapı ve ilişkilerde gerçekleşecek değişikliklere bağlı olduğunu, birinin diğerini etkilediğini iddia etmektedir. Eğitim toplumsal değişmede ikincil bir kurum olarak görülür. Eğitimin kendi başına yeni bir toplumsal düzen kuramayacağı gibi, politik alanda, endüstri ve teknolojide önemli değişikliklerin olması da yeni bir toplumsal düzen yaratmak için yeterli değildir. Dewey’e göre politik, ekonomik ve teknolojik değişmeler ancak eğitim kurumlarındaki değişim çabalarıyla bütünleştirilirse toplumsal değişim meydana gelebilir. Okulun yeni bir toplumsal düzen yaratmak için gerekli düşünce ve amaca yönelik eğilimleri, yeniliği ve yaratıcılığı teşvik ettiğini vurgular. Öğrencilere mevcut değerlerle zıtlaşan ve hatta çatışan yeni değerler öğretilmesi, yaratıcılığın teşvik edilmesi, toplumsal hareketliliği hız kazanmasına ve dolayısıyla toplumsal düzenin yeni görüşler ve değerler yönünde değişmesine yol açmaktadır.⁷⁴

⁷⁴ Eserpek, s. 123–141.

Dewey'e göre, öğretmen okullarının programları, öğretmenlerin mezuniyetten sonra çalışacakları okullara göre düzenlenmelidir. Köy okullarında görev yapacak öğretmenler köy şartları göz önünde bulundurularak köy kalkınmasına öncülük edecek şekilde yetiştirilmelidir. Ancak, köy öğretmenleri yalnız ekonomik şartlar düşünülerek yetiştirilmemeli; köylülerin kültürel değerleri ve inançlarını da dikkate alan bir eğitimle yetiştirilmelidir. Aksi takdirde telafisi imkânsız sosyal yaralar açılabilir.⁷⁵

Dewey tarafından benimsenen görüş çerçevesinde Türkiye uygulamaları değerlendirilecek olursa: Türk devriminde eğitim kurumlarının yapı ve programlarındaki değişimler toplumdaki diğer politik, toplumsal, kültürel ve ekonomik reformlara paralel olarak gerçekleşmiş ve eğitim bir ekonomik kalkınma ve çağdaşlaşma aracı olarak Türk toplumunda önemli toplumsal değişmelere yol açmıştır.⁷⁶

Dewey' in Enstitülerin ilkeleriyle çatışan fikirleri de mevcuttur. John Dewey, çocuğu sosyal yaşama hazırlayabilmek için onlara uygun bir çevre yaratılması gerektiğini, bu çevrenin de okul olması gerektiğini vurgular. Yaşamda etkinliklerin amacı üretim çevresinde toplanır, okulda ise yapılan çeşitli işler ekonomik baskıyla tabi değildir der. “ Okulda amaç üretim değildir.” ilkesini benimser. Bu tamamen köy enstitüleri ilkesi ile taban tabana zıttır.⁷⁷

Dewey analizlerinin başında, Türkiye Cumhuriyeti'nde eski ve yerleşmiş bir eğitim sisteminin var olduğu varsayımından hareketle yola çıkmış ve Türkiye'nin eğitim alanında en acil sorunu olarak öğretmen maaşlarının yükseltilmesini ele almıştır. Bir ulusun aydınlarının ve öğretmenlerinin varlıklı olmalarının ulusun ilerlemesinin sağlanmasında önemi büyük olabilir. Ama bunun, birçok yoksunluklar içinde bulunan Türk öğretmenlerinin tek sorunuymuş gibi ele alınması o günün koşullarında anlamsızdır. Dewey' in raporunun dayandığı bu temelin sonuçları; Türkiye' nin eğitim sorununu bir okul sorunu olarak ele almak ve devrimin eğitim alanındaki kararlılığını kırmak olmuştur. 1923–1932 yılları arasında tüm eğitim kollarında öğretmen sayısının on kat artışı ile daha sonraki yıllarda öğrenci ve öğretmen sayısındaki azalış, bunların en

⁷⁵ Aydın, 49.

⁷⁶ Eserpek, s. 123–141.

⁷⁷ Nafiz Evren, Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi, 1. Basım, Ankara: Güldiken Yayıncılık, 1998, s.4.

belirgin belirtisidir. Dewey parasal önerilerin kendi alanı dışında kaldığı görüşüyle, yapılması gerekenlerin alanını alabildiğine genişletirken, bunların yapılması için gereken araçlara, programlamaya ve sıralamaya değinmemiştir. Her konuyu birbirinden bağımsız olarak ele almıştır. Ona göre Türkiye, eğer köy yaşamına dayanan ve köy çocuğunu çiftçiliğe bağlayan bir eğitim sistemi kurmazsa, bu büyük bir yanlış olacaktır. Bunu söylerken, aynı zamanda her çocuğun çağdaş vatandaşlık görevlerine ve çağdaş demokrasiye göre hazırlanması gerektiği yolundaki görüşlerini de vurgulamaktadır. Köy eğitimi konusundaki ileri sürdüğü önerilerden anlaşılan; Türkiye’de köy yaşamına bağlı kalarak eğitim görmek demek, kendi içine kapalı ve en düşük düzeyde bir ekonominin koşullarına bağlı kalmak demektir.⁷⁸

Gerek filozofların felsefi fikirlerini yayarken değindikleri eğitim anlayışları, gerekse örnek okullar ve bunların uyguladıkları yöntemlerin hiçbirisi Köy Enstitülerine model olmamıştır. Modelcilik anlayışı köy enstitülerini yıkmak için çalışanların kullandığı bir silah olmuştur. Bir Türk buluşu olan ve bir ulusun eğitim yoluyla kalkınmasını amaçlayan bu eğitim davranışı dış kaynaklı yöntem modellerine uymuyor denilerek komünistlikle suçlanmıştır.⁷⁹

Değişmekte olan ülkelerde eğitim; yeniliklere ayak uydurabilecek bireylerin yetişmesinde görevlidir. Sosyal, politik ve kültürel değişimin aracı olarak görülür. Burada tartışma konusu; eğitimin toplumsal yapıyı etkilediği oranda ondan etkilenip etkilenmediğidir. Sadece eğitimdeki değişimle toplumsal bir değişim yaşanması beklenemez, karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Eğitim kurumları bilginin yanında ulusal kimliğin kazandırılmasında, toplumun değer ve kurallarının, alışkanlıklarının benimsetilmesinde yardımcıdır. Değişimde bir araçtır. Ancak tek başına yeterli gelmez. Ekonomik değişimin koşuludur, ekonomik değişim de eğitimin sonuçlarının koşuludur.⁸⁰

Eğitimin bağımlı bir değişken olduğunu savunan görüşe göre, değişen toplum yapısı eğitim sisteminin belirleyicisidir. Eğitim sistemi toplumu yansıtır ve toplumsal

⁷⁸ Fay Kirby, Türkiye’de Köy Enstitüleri, 2. Baskı, Ankara: Güldiken Yayınları, 2000, s.25-26.

⁷⁹ Evren, s.5.

⁸⁰ Ziyet Bahadır, “Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi”, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Sivas, 1994, s.142-143.

gereklere karşılık verir. Topluluğun değerlerini sürdürme işlevini görür. Eğitimin yapısı bireyleri topluluğa bağlamak hedefinde olmalıdır. Bu görüşe göre toplum ekonomik ve toplumsal güçlerce belirlenir. Eğitim de bu güçlerce biçimlenir. Yani kendi başına biçimlendirici değildir.⁸¹

Sonuç olarak; toplumsal, ekonomik, siyasi kurumlardaki dönüşüm toplumsal değişme için kaçınılmaz da olsa toplumsal ilişkilerin kültürel dayanağı ancak eğitim sistemindeki köklü değişimlerle kurulabilir. Eğitimin yapısını toplumun yapısı belirler ama eğitim de toplumun yapısını etkiler. Ancak, sadece eğitim ile köklü bir değişim sağlanamaz. Sosyo-ekonomik ve politik faktörler toplumsal değişme sürecinin gerçek aktörleridir ve birinci derecede rol oynamaktadırlar. Eğitim ise toplumsal değişmeyi harekete geçiren, hızlandıran ve değişen sosyo-ekonomik ve politik şartlar için gerekli bilgi, beceri ve değerleri yayarak neticelendiren önemli bir kurumdur. Örneğin, Türkiye’de geleneksel eğitim sistemi köklü sosyo-ekonomik ve politik yapısal değişikliklerden sonra yerini modern laik bir eğitim sistemine bırakmış ve yeni kurulan eğitim sistemi yeni değişiklikleri desteklemiş ve pekiştirmek için çaba harcamıştır. Bir devrim gibi radikal değişimlerin yaşanmadığı bir dönemde dahi eğitim kendisinin özgürlükçü rolünü oynayarak mevcut toplumsal düzeni inceler, analiz eder ve mevcut toplumsal düzene alternatif bir düzen önerir.⁸²

2.2 Türkiye’nin Toplumsal Değişiminde Eğitimin Rolü

Kurtuluş Savaşı’nın başarıyla kazanılmasından sonra 29 Ekim 1923’te cumhuriyetin ilan edilmesi Türk tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuş, altı yüz yıl devam eden Osmanlı İmparatorluğu yerini yeni Türkiye Cumhuriyeti devletine bırakmıştır. Devletin sürekliliğinin sağlanabilmesinin yolu, İslami-Osmanlı geçmişiyle bütün bağlarını keserek Batı’nın kurum ve yaşam biçimlerinin benimsenmesinde görülmüştür. Türkiye’yi modernleştirmek ve Batı ülkeleri standartlarına taşımak adına politik, toplumsal ve kültürel alanda birçok köklü reformlar gerçekleştirilmiştir. Bunların en önemlisi laikliğin kabul edilerek dinin sadece devlet işlerinin değil, toplumsal ve kültürel hayatın da dışında bırakılmasıdır. Kemalist rejimin laikleştirme

⁸¹ ESKİCUMALI, s.3.

⁸² ESKİCUMALI, s.4.

reformları, dini bireyin vicdanı ile ilgili bir konu yapmakta neredeyse inanılmayacak ölçüde başarılı olmuştur. Medeni kanunun kabulü, alfabenin değiştirilmesi, şapka kanunu ve diğer reformlar Türk toplumunu her alanda topyekun değiştirmeyi amaçlamıştır.

Köklü toplumsal değişim ve dönüşüm yaşayan başka toplumlarda olduğu gibi Türkiye’de de, ulusal devlet kurma sürecinde, yeni toplumu yaratmak ve yaratılan yeni toplumun gereksinimlerine ve değerlerine uygun yeni insanı yetiştirmek için, eğitime çok merkezli bir rol biçilmiştir. Eğitimden, bir yandan yeni topluma uygun ve rejimi güçlendirecek insan yetiştirmesi beklenirken, diğer yandan da ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmesi beklenmiştir.⁸³ Atatürk, cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarında yapmış olduğu bir konuşmada, yapılacak en büyük devrimin Türk insanının düşünce yapısında olacağını ifade etmiş ve yeni oluşturulan eğitim sistemine Türk insanına düşünce yapısını, düşünce biçimini, hayat tarzını ve değerler sistemini değiştirmek gibi önemli bir görev yüklemiştir. Cumhuriyet döneminde yeniden yapılandırılan eğitim kurumlarının görevi sadece yapılan köklü değişiklikleri ve reformları halka anlatmak, halkın onları kabullenmelerini sağlamak değil; Türk insanının kafasındaki din merkezli düşünceleri, geleneksel Osmanlı fikrini ve yaşayış tarzını değiştirmek, yerine Batı’nın laik, modern değerler sistemini ve hayat tarzını yerleştirmektir. Genç kuşaklara Ümmetçi-Osmanlı kimliği yerine laik çerçevede belirlenmiş yeni bir milliyetçi Türk kimliği kazandırmak amaçlanmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitiminin bir başka amacı da Kemalist ideolojiyi Türkiye’nin en ücra köşesine kadar yaymak, yeni rejimi koruyacak, kollayacak yeni bir nesil yetiştirmektir.⁸⁴ Medreselerin kapatılarak dini eğitimin okullardan kademeli olarak kaldırılması ile birlikte mevcut programlar ve ders kitapları yeni rejimin ilke ve prensiplerine uygun olacak şekilde yeniden gözden geçirildi. Müfredat programlarından ve ders kitaplarından dini bilgiler ve semboller çıkarılarak yerine modern bilim ve pozitif düşünceye ağırlık veren konular konuldu.⁸⁵ Dini gerekçelerle daha önceki eğitim programlarında yer almayan resim, müzik gibi dersler okul programlarında yer almaya başladı. Mevcut eğitim sisteminin, programların ve ders kitaplarının millileştirilme

⁸³ Fatma Gök, 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999, s.5.

⁸⁴ Eskiçumalı, s.9.

abaları hızla sürdü. Türk devriminin en önemli karakteristiklerinden biri olan Atatürk milliyetçiliğinin ve İslamiyet ncesi Türk tarihinin öğrencilere öğretilmesine yönelik olarak yeni Vatandaşlık Bilgisi ve Tarih kitapları yazıldı.⁸⁶

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilikler politik, toplumsal ve ekonomik alanda gerçekleştirilen radikal reformlara ve benimsenen ideolojiye paralel olarak gerçekleştirildi. Eğitim ve okul 1923–1946 yılları arasındaki dönemde Kemalist politika, toplumsal ve kültürel dönüşümün temel taşları oldu. Yeni bir rejimin kurulmasında, yeni bir toplumsal düzenin oluşturulmasında, yeni bir değerler sisteminin yerleştirilmesinde, ulusal bilincin uyandırılmasında ve gerekli ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde Atatürk ve arkadaşları en büyük sorumluluğu eğitime vermiş ve okulları en güçlü değişim mekanizmaları olarak grmştir.

Cumhuriyet kurulduğunda Türkiye nüfusunun büyük bölümü kırsal kesimde yaşamaktaydı. Köylerde yaşayan bu halk oldukça ilkel bir hayat düzeni sürdürmekte iken, üretim ilişkilerini ve biçimini belirleyen feodal düzende ağalık sistemiydi. Halk fakirdi ve emeğinin karşılığını alamamakla beraber beslenme barınma olanakları çok sınırlı ve yetersizdi. Okuma-yazma bilmemek dışında üretim ilkel yöntemlerle yapılmaktaydı. Ayrıca, savaşın yarattığı yıkıntılar, kıtlık ve gelecek olan yeni bir savaşın yaratacağı bulanımlar köye hizmet götürülmesini engellemekteydi.

Türk halkının %80–85 ini oluşturan kırsal kesimin yapısı, Cumhuriyetin kuruluş felsefesi ile uyışmuyordu. Halkın çoğunluğunu oluşturan bu kesim için Atatürk: “ *Türkiye’nin asıl sahibi ve efendisi, gerçek üretici olan köylüdür... Bugünkü felaket ve sefaletin tek nedeni bu gerçekten habersiz olmamızdır...*”⁸⁷ “ *Ulusumuz çiftçidir... abalarını ağdaş iktisadi önlemlerle en üretken duruma getirmeliyiz, köylünün emeğinin ürününden azami derecede yararlanmasını sağlamak iktisat siyasetimizin özüdür...*”⁸⁸ Bu sözlerinden de anlaşıldığı üzere Atatürk her zaman köyde eğitimin ilk planda olması gerektiğine inanmıştır.

⁸⁶ Eskicumalı, s.10.

⁸⁷ Aytül Filiz, “Kalkınma Eğitim İlişkisi: Köy Enstitüleri Deneyimi ”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2005, s. 45.

⁸⁸ Niyazi Altunya, Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri, 3. Basım, Ankara: Düzgün Yayıncılık, 2002, s.14.

Atatürk'ün inancı doğrultusunda, cumhuriyet yönetiminin ihmal edilmiş olan köylünün ele alınması için mücadele verme eylemi ve bu mücadelenin başına eğitim sorununun çözülmesi gerekliliği konusundaki düşünceleri başlamış, dolayısıyla kırsal kesimin ihtiyaçlarını temel alan çözümler üzerinde çabalar söz konusu olmuştur.

Köylerdeki eğitim sorunu kırsal yapının dönüşmesinde anahtar rol oynayan bir meseleydi. Üreticilerin cehaleti ve köylerin geri kalmışlığının nedeni eğitimin yetersizliği ile açıklanmaktaydı. Köyde verilecek eğitim, şehirde verilenden farklı olarak üreticinin yaşamını kolaylaştıracak pratik bilgiler içermeli ve köyde başlamalıydı. Köyün şahsiyetini ve girişimci gücünü geliştirmeyi hedef almalıydı. Dönemin (1935) İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç'a göre köylüyü yetiştirme meselesi şu kriterlere göre yapılmalıydı;

— Köylünün kazancını artırmak ve her ferde milli iktisattaki rolünün bilincini kazandırmak

— Cumhuriyetin ana prensip olarak ortaya attığı yeni değerleri, köylü vatandaşlar arasında yayarak onlara mal etmek

— Köylünün içtimai seviyesini yükseltmek

— Köylüyü, uzun bir mazinin sürükleyip getirdikleri olumsuz düşüncelerden, ümmet devrinin aşıladığı alışkanlıklardan kurtararak yeni hayatın şartlarına göre hazırlamak.⁸⁹

Köy çocuğu bilgisiz, bakımsız bir çocuk olarak değil, zekâsının ve görgüsünün gelişmesini sağlamış bir fert olarak bütün haklarının farkında olan ve bütün hayatını köyde hizmet ederek geçireceğinin bilincinde, aydın olmalıydı. Köyde alınacak eğitimin sonunda köylüler, köy işçiliği, köy yapıcılığı gibi konularda uzman olarak yetişmeliydi.

Köylünün eğitimine büyük önem veren İsmail Hakkı Tonguç, bu eğitimin hurafelerden uzak duran, iradesine ve iş yapma gücüne güvenen, düşüncesinde ve hareketlerinde daralmayan, laik köylü vatandaşları ortaya çıkarması gerektiğini

⁸⁹ Suat Hüsni, Tahsin Tola ve İsmail Hakkı, Köycülüğümüzün Temelleri, İstanbul: Sebat Matbaası, 1935, s.2.

belirtmektedir. Köylünün bilinçlenmesi ve sahip olduğu değerlerin arasına yenilerinin katılması gerçekleşmezse; inkılâpların şehirlerin dışına çıkamayacağı ve köylere girmesinin mümkün olamayacağını farkına varılmıştı.⁹⁰

Cumhuriyet döneminden önce, Kurtuluş savaşı sonrasında kendi imkanları doğrultusunda hareket etmek zorunda olan Türk ekonomistleri başka ülkeleri örnek alarak bir takım önlemlere başvurmuş ve birçok büyük sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu arada çok önemli olan ve o dönemde Türkiye' nin durumunda bulunan tüm ülkeler için, hatta 1930 buhranı yüzünden tüm Batı için de geçerli olan bir gerçeği, sağlam bir eğitimin ancak sağlam bir ekonomi üzerine kurulabileceği gerçeğini gözden kaçırmışlardır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı geçmişten kalan birçok parasal yük altındaydı. Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte birçok yeni harcamanın (eski maaşların ödenmesi, eski binaların onarımı gibi) olduğu gibi, ilköğretimi tüm ülkeye yaymak, harcamaları giderek artan ve genişleyen orta, yüksek ve meslek eğitimini yürütmek görevleriyle karşı karşıyaydı. Ayrıca, ülkede bayındırlık, orman, tarım, sağlık, ticaret alanlarındaki gelişmeler hızlandıkça bu işlere bakan Bakanlıkların bütçeleri de Milli Eğitim bütçesi için rakip oluşturuyordu. Ülkenin ekonomik ve toplumsal gelişiminin aracı eğitimidir görüşü kabul edilmezse, eğitime yapılacak büyük yatırımlar kısa sürede ekonomik olmayan alanlara aktarılacaktı. Eğitim işi, kendiliğinden ulusal geliri artırmadığı, yani eğitime yatırılan anapara diğer gelişme projelerine yatırmak üzere doğrudan doğruya geri gelmeyeceği için, eğitim bütçelerinin yalnız göreceli büyüklüğünün değil, tüm toplamının bile başka alanlarda ilerlemeler oldukça, azaltması ve dengelendirilmesi gerekir. Hükümet; başka varlık kaynaklarını vergiye bağlamak, eğitim seferberliğini bırakıp ekonomik seferberliğe dönmek ve başka ülkelerin parasal kaynaklarına başvurmak, yabancı ülkelere yatırımlar sağlamak ya da yabancı ülkelere borç almak gibi yolları cumhuriyetin ilk on yılında denemiştir. Denemelerin sonunda, Batıda endüstriye ve işletmelere yapılan özel yatırımların gerisinde olan, ancak eldeki anamal sahiplerine ve yarının yeni işletme kollarını yaratacak olan teknik ve tarım öğrencilerine şu ya da bu şekilde verilmekte olan bir eğitim etkeni oluşmuştur. Ancak, hiçbir ileri ülke eğitim işlerini ekonomik anlamda verimli olan bir uğraş durumuna getirememiştir. Bu alanda yapılabilecek en ileri şey, teknik okullarda

⁹⁰ İsmail Hakkı Tonguç, Canlandırılacak Köy, İstanbul: Remzi Kitabevi 1947, s.24.

öğrencilerin yaptıklarını halka satmak, böylece onlara bir eğitim dersi vermek, halkı okullara ilgilendirmek ve bu okulların yüksek harcamalarının hiç olmazsa bir bölümünü karşılamaktı. Eğitimin doğrudan doğruya ekonomik amaçlara yaramasını sağlayacak ve kendisi ekonomik bir şekilde işleyecek, görülmemiş, duyulmamış bir yöntem daha önce hiç denenmemiştir. Eğitim finansmanını çözümüyle yolunda türlü formüllerin ileri sürülmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na, Türk eğitiminin yapısına sağlam ve güvenilir bir temel bulmakta başarısızlığa uğramakla kalmadığını, yıllık harcamaları bile karşılayacak parasal kaynakları sağlayamadığını gösteriyor. Tüm çabalar iki görüşün sentezini yapmaya yönelikti: Eğitim ekonomik gelişmeye yol açacak, ekonomik gelişme ulusal gelişmeden doğacak.⁹¹

2.2.1 Köylerde Mevcut Eğitim Sorunları

Osmanlı İmparatorluğu, köylü ile ilişkisini sadece asker ve vergi almak olarak sınırlamış, köylüler her konudaki işlerinin yapılabilmesi için ağa, bey ve tarikat liderlerinden yardım istemişlerdir. Köylü yönetime katılmaktan ziyade, yönetimden basit bir istekte bile bulunamaz hale getirilmiştir. Hastalıkları için doktor yerine yatıra dua etmeyi, bir çalıya ip bağlamayı seçmişlerdir.⁹² Tarım ilkel tekniklerle yapıyordu. Doğanın mutlak egemenliği nedeniyle kadercilik yaşam biçimi olmuştu. Toplumsal yaşamda da aynı kurallar egemendi. Çoğu köylerde din adamları ya da tarikat liderleri sosyal ilişkileri yönlendiriyorlardı. Kendileri hangi dünya için çalışırlarsa çalışsınlar köylülerin öteki dünya için çalışmaları gerektiğini vurguluyorlardı. Kalkınmanın ve yenileşmenin gerçekleşebilmesi için gereken yetişmiş eleman yoktu. 40.000 köyün 35.000'inde okul yoktu, olanların da çoğu üç sınıflıydı. Okul köylere bir farklılık getirmemiş, okullu köylerle okulsuz köyler arasında yaşam düzeyi bakımından belirgin bir fark görülüyordu. Köylü için kendi yaşamını değiştirmeyen okul olmasa da olurdu. Okulun köylerde olumlu bir değişme ve yenileşme yaratmaması toplumu geliştirmeyi ve değişmeyi sağlayacak farklı bir okul ve farklı bir öğretmene gereksinimin

⁹¹ Kirby, s. 44-47.

⁹² Aydın, s.17.

göstergesiydi. Okulu, köyün kalkınmasında faydalı olabilecek kurum haline getirmek için yeni yollar bulunmalı ve okullar çoğaltılmalıydı.⁹³

Köylerde okullaşma oranının ve mali olanakların yetersizliği nedeniyle okul binaları ülke geneline yayılmamış, ders araç ve gereçleri sağlanamamıştı. Mevcut öğretmen okullarının verdiği mezunlar da öğretmen ihtiyacını karşılama noktasında çok yetersiz kalmaktaydı. Bu sıkıntıların yanı sıra göreve başlayan öğretmenler de kendilerinden beklenen vazifelerini yaparken çeşitli sıkıntılarla karşılaşmakta, hatta bu nedenlerden dolayı mesleklerinden ayrılmaktaydılar. Maaş yetersizliği, kadro sıkıntısı, teftiş meselesi, barınma ve ailevi sorunlar, mevcut öğretmenlerin tam kapasite çalışmalarını engellemekte ve kırsal kesimin ihtiyaç duyduğu aydın öğretmen tipinin belirmesini önlemekteydi. Ayrıca, ülke genelinde öğretmene duyulan büyük ihtiyaç, öğretmenliği kapısı açık, girişi kolay bir meslek haline dönüştürmüştü. Öğretmen okullarının ihtiyacı karşılayamaması, meslek okulu çıkışlı olmayanların da öğretmen olarak atanmalarına neden olmaktaydı. Örneğin 1923’de 10.102 ilkokul öğretmeninden mesleki öğrenim görmüş olanların sayısı 378 kadın, 2356 erkek, toplam 2734 kişiydi. 2107 kişi ise öğretmenlik mesleğine çok uzak branşlardan atanmışlardı.⁹⁴

Köylünün temel geçim kaynağı tarımdı. Çalışma çağındaki köylünün %32’si tarımla uğraşıyor, %60’işsizdi. Bu toplumsal kesimin önemli bir bölümü topraksızdı. Toprakların ekilebilecek yerleri genellikle ağaların, beylerin, aşiret reislerinin elindeydi. Ağa, bey, aşiret reislerinin topraklarında ortakçı, kiracı, işçi olarak çalışan köylüler emeklerinin karşılığını anlamıyor, bunların egemenliğinde, sanki köleciler bir yaşam sürdürüyorlardı. Köylünü ürettiği ürünün azlığı çokluğu doğal koşulların yazgısına bağlıydı. Toprağı daha verimli kılma, daha ileri tarım yöntemlerinden, bilgilerinden, araç-gereçlerinden yoksundu.⁹⁵

İlköğretim teşkilatının mevcut sorunlarının çözümü, eğitim ve öğretimi geliştirme adına yapılacak tüm organizasyonların başarısının yolunun, bütçeden elde edilecek tahsisatla sağlanması düşünülüyordu. Öğretmen maaşlarının özel idare

⁹³ Aydın, s.20.

⁹⁴ Yahya Akyüz, Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri 1849–1940, Ankara: Doğan Kitabevi, 1978, s.227.

⁹⁵ Meral Pazar, Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum: Köy Enstitüleri, 1. Baskı, Ankara: Güldiken Yayınları, 2001, s.47.

bütçelerinden karşılandığı o dönemde öğretmenler aldıkları parayla ihtiyaçlarını karşılayamıyorlardı. 1934’de görev yapan 13.262 öğretmenin maaşı düzenli olarak verilememekteydi. Mustafa Necati, Reşit Galip gibi öğretmenlerin sorunlarının farkında olan idealist Milli Eğitim Bakanlarının çabaları bile yeterli olmamış, birçok ilde 3–4 ay ilkokul öğretmenlerine maaş verilememişti. Aldığı para ile ev kirası veren ailesine, annesine, kardeşine bakmak zorunda kalan öğretmenler vardı. Bu harcamalardan artan paranın ne kadarı ile elbise, ne kadarı ile dergi ve kitap alabilecekleri tartışma konusuydu.

Öğretmenlerin sadece maddi değil manevi sorunları da bulunmaktaydı. Köylerde kendilerini arkadaş olabilecek, onun dertlerini ve endişelerini anlayacak, onları paylaşacak, yeri geldiğinde takdir edecek insan bulamamaktaydı. Öğretmen köy kökenli olsa bile şehirdeki okullarda yetiştiği için köy hayatı ona göre geri bir yaşamı simgelemekteydi. Köy yaşamına geri dönüş kendisine zor gelmekteydi. Öğretmenin köydeki münasebetinin sadece okuldaki çocuklarla sınırlı olması, köylülerle mesafeli olması nedeniyle köyde oluşan aydın-öğretmen boşluğunu imamlar doldurmaktaydı. Ülkede aydın din adamı yetiştirme meselesi ciddi olarak tartışılmadığı için köylerde eski zihniyet ve anlayışların devam ettiği görülmekteydi. Ayrıca köy imamlarının köylülerin hayatlarına yönelik pratik faydaları vardı. Onlara göre köy yaşamına ısınamayan öğretmen daha yerleşmeden ilk fırsatta köyden kaçmaya çalışmakta, köy çocuklarını ailelerinden zorla okula almakta, onlara hiçbir zaman işe yaramayacak bilgiler öğreterek onlara masraf çıkarmaktaydı. Köylüler özellikle kız çocuklarının okumalarını gereksiz kabul ediyorlardı.⁹⁶ Okula devam meselesi köy öğretmelerini en çok zorlayan sorunlardan birisiydi. Köylü, okumanın ve okulun değerini kavrayamadığı için çocuğunu, okula isteyen ve bunun için zor kullanan öğretmene bir sorun gözüyle bakmaktaydı. Öğretmen-veli münasebetlerinin çok kötü olmasında, köyde verilen eğitimin köyün çalışma hayatına doğrudan bir faydasının görülmemesinin de etkisi oldukça yüksektir.

Köylerde öğretmenlerin barındığı mekânlar da fiziksel olarak yaşamaya elverişli değildi. Öğretmenler için lojman olmadığı gibi, öğretmen köyde tuttuğu kira

⁹⁶ Pazar, s.47.

evinde bile birçok imkândan mahrumdu. Banyo dahi lüks sayılmakta, evlerde elektrik ve su bulunmamakta, okulun gerekli tamir işleri de ancak çok sıkıntılı bir sürecin ardından yapılmaktaydı. Öğretmenin oturduğu evin, insani yaşama şartlarından yoksun olmasının yanı sıra köy okulunun bina, eğitim araç ve gereçleri ve diğer bakımlardan eksiklikleri, eğitim süresinin üç yıl olması, okula devam konusunda istikrarın sağlanamaması gibi nedenler eğitimin öğrencilere faydalı olmasını engellemekteydi. 1929'da okula başlayan her 100 öğrenciden ancak 33'ünün mezun olması bu olumsuzlukların bir sonucuydu. Okuldan mezun olan çocuklar da bir kaç yıl içinde öğrendiklerini unutmaktaydı. Öyle ki, okuma yazma alışkanlıklarını kaybedenlere dahi rastlanmaktaydı. Günün önemli bir kısmını aileleriyle geçiren çocukların ancak %20'si öğretmenlerin istediği dönüşümü başarmaktaydı. Okulda öğrenilenlerin kendilerine bir faydası olmadığı düşüncesini kırmak ve köy yaşamına nüfuz edebilmek için başka bir sisteme, başka bir yetiştirme programına ihtiyaç vardı.⁹⁷

Tüm bu sebepler neticesinde tekke ve zaviyelerin kapatılması, öğretim birliği yasasının çıkarılması gibi daha başka yapılan birçok yenilik hareketi ile modern, sağlıklı, sanayileşmiş, bayındır, her açıdan gelişmiş bir ülke, yönetime ortak olan bir halk yaratılmak istenmiştir. ⁹⁸ Bu amaçlar doğrultusunda 1935'te eğitim alanında harekete geçilir. Bu atılım bir toplum kalkınması atılımıdır. Toplum kalkınması kırsal ve kentsel yerel toplulukların toplumsal, ekonomik, ekinsel sorunlarını çözmek amacıyla girişkenliği ele alarak yerel güçlerini birleştirmesi, öz güçlerini ortaya koyması, olanaklarının el vermesi durumunda giriştiği bu gönüllü çabalarının devletçe desteklenmesi ilkesi çerçevesinde bir dayanışma, özüne yardım ve karşılıklı yardımlaşma sürecidir. Bu, sorunu çözmeye ve duyulan gereksinmeye dayalı tasarıları, izlenceleri, demokratik uygulama yöntemlerini içeren eğitsel ve örgütsel bir süreçtir. Toplumu merkeze alarak gerçekleştirilen bu örgütsel ve eğitsel çabalar Köy enstitülerinde anlam kazanmıştır.⁹⁹ Enstitüler, toplum kalkınmasının eğitsel boyutunu oluşturan, kırsal alan sorunlarına tutarlı çözümler getirmeyi amaçlayan bir kalkınma odağıdır. Köye göre öğretmen yetiştiren değil, köylüyü bütünüyle bilinçlendirme, aydınlatma çabasında olan kurumlardır. Köylü bilinçlenirse kalkınma yollarını kendisi

⁹⁷ Akyüz, s.295.

⁹⁸ Aydın, s.17.

⁹⁹ Aydın, s.20.

bulabilir. Bu yönüyle köy enstitüleri hareketi bir toplumsal kalkınma projesidir. Kırsal alan sorunlarına ekonomik, sosyal ve kültürel yönden çözümler sağlayan bir toplum kalkınması deneyimidir.

Her yıl artan öğretmen ve okul ihtiyacını karşılamak için tahsisat bulmak mecburiyeti nedeniyle kalıcı bir çözüm bulabilmek için meselenin devlet tarafından ele alınmasının gerekliliği vurgulanmış ve Eğitim projeleri ile harekete geçilmiştir.

2.2.2 Köy Eğitimleri Projesi

1930'lu yıllara gelindiğinde tüm dünyayı kasıp kavuran ekonomik kriz, Büyük Dünya Buhranı, savaşın yıkıntılarını üzerinden tek tek atmaya çalışan Türkiye devletini de etkilemişti. Ekonomik olarak zorlu geçen bu yıllarda eğitim, rejimin de temel düşüncesinde olduğu gibi, kötü durumdan çıkışın tek yolu olarak görülmekteydi. Bu dönemde eğitimin alacağı biçimler; aileyi ekonomik güce ulaştırabilecek aile eğitimi, Türkiye'nin endüstrileşmesini sağlayacak teknik eğitim ve tarımsal çağdaşlaşmayı sağlayacak, el sanatlarını geliştirecek köy eğitimi şeklinde belirlenmişti. Halkının %80'i köylerde yaşayan bir toplumun gelişime de köyden başlaması gerektiği inancı yavaş yavaş yerleşmeye başlamıştı. Nüfusun çoğunluğunun yaşadığı köylerin sorunlarının çözülmesi ilk amaçtı. Bu sebepten ötürü temel eğitim köylerin eğitimi olarak açıklandı. Köy okulları tarımsal kalkınmanın, köyü canlandırmanın ve çağdaşlaştırmanın okulları gibi düzenlenmeye çalışılacaktı. Bu anlayış çerçevesinde yapılan ilk deneme 1936 yılında Köy öğretmeni yetiştirme kursları olmuştur. Bu projenin milli olup olmadığına dair hala eleştiriler olsa da Türkiye'de bir ilkti ve diğer ülkelerdeki denemelerinin hiçbirisi bu kadar uzun soluklu olmamış ve önemli izler bırakmamıştı.¹⁰⁰

Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanlığı, İsmail Hakkı Tonguç'un da ilköğretim genel müdürlüğü vekilliği yaptığı 1935'li yıllarda köylerde eğitim için yararlı eleman bulmakta güçlük çektiği konusunu açtığında; Atatürk, eğitim tarihimiz açısından bir dönüm noktasına vurgu yaparak; *“Ordudaki çavuşlarımızdan bu alanda pekâlâ*

¹⁰⁰ İ.E. Başaran, Temel eğitim ve Yönetimi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları, No: 112, 1982, s. 32-33,

*faaydalanabiliriz. Kısa süreli kurslarla yararlanabileceğimiz elemanlar yetiştirebiliriz. Bunlara eğitimci diyebilirsiniz.” demiştir.*¹⁰¹

Projenin amaçlarından bir tanesi; kent ile köy halkı arasındaki uçurumu kapatmak, iki topluluk arasındaki farklılığı yok etmek, fırsatları iki taraf içinde eşit hale getirebilmektir. Köy çocuklarına verilecek olan eğitim kentten kopuk ayrı bir köy hayatı için değildi. Amaç iki yapıyı aynı seviyeye getirebilmek, kaynaştırabilmektir. Bu konu eğitimci projesini eleştirenlerin her daim en çok takıldıkları noktalardan biri olmuştur. Eleştiride bulunanlara göre köy kent ikileminin çözümü eğitim ile değil, ekonomik kalkınmanın yaşanması ile mümkündür. Eğitim ile kentin imkanlarını köye aktarabilmek mümkün değildir. Ayrıca bu ikili yapının, taraflardan tekının eğitime yapılan katkıları ile ortadan kalkabileceğine inanmamaktadırlar. Bu konu hem eleştirilen hem de tartışılan bir konu olarak günümüzde hala devam etmektedir.¹⁰²

Köylerde yapılan incelemelerin ve gözlemlerin sonucunda, daha öncede belirttiğimiz sorunlar, Batı benzeri okullardan gelen öğretmenlerin köy şartlarına dayanamadıkları için geri döndükleri veya kısa süre sonra gittikleri köyde ağının veya imamın yoluna girip eğitimden sapmalar yaşattıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırmaların nihayetinde, köy okullarında okuma yazma öğrenenlerin 4-5 yıl sonra unuttukları tespit edilmiştir.

Köylerdeki bu olumsuz havanın yanı sıra, bazı köylerde Kurtuluş Savaşı sonrasında askerlikten köylerine dönen erkeklerin askerde kendilerine verilen eğitim ile öğrendikleri bilgileri köylerindeki gençlere ve çocuklara anlattıkları gözlemlenmiştir. Yerel şartlar altında ve gönüllü olarak yapılan bu çalışmalar, Milli Eğitim kapsamında düzenli bir programa dönüştürme fikrinin gelişmesine yol açmıştır. Bu fikrin ülkenin içinde bulunduğu zorlu ekonomik şartlar da göz önüne alındığında, karlı bir yol olduğu fikri gelişmiştir. Ülke içinde ekonomik olarak üst seviyelerde yaşamakta olan dar boğaz söz konusuydu. Savaşın yıkıntılarının hala onarılmaya çalışıldığı, üstelik 1930 Dünya Ekonomik Buhranı'nın etkileriyle de baş edilmeye çalışıldığı bir durum mevcuttu. Bu ortam içinde açıkça görülüyordu ki devletin köylerin ihtiyacı olan

¹⁰¹ Aydın, s.61.

¹⁰² Bahadır, s.28.

öğretmen sayısına ulaşabilmek için gereken ne yeterli zamanı ne de yeterli parası vardı. Bu bakımdan eğitmen projesi ilk olarak finans konusuna çözüm olmuştu. Eğitmen yetiştirmenin ekonomik alanda sağlayacağı kolaylık projenin önemini bu noktadan itibaren daha da artırmıştır. Eğitmen projesi, diğer ülkelerdeki uygulamalardan farklı olarak, dünya krizinin etkilerinin yaşandığı bir dönemde hayata geçirilmiş olmasının etkisiyle ekonomik önlemlerin düşünülerek tasarlandığı bir proje niteliği taşımaktadır. Eğitmen, hem ders verip okuma yazma öğretecek hem de ziraat teknisyeni gibi işlev görecekti. Maaşlı memur gibi olmayacaktı ama devlet üretici olarak eğitmenden faydalanacaktı. Ayrıca, eğitmene ziraat eğitimi, teknik eğitim, üretim araçları sağlama yoluyla Ziraat bakanlığı da projeye katkı sağlamış, hizmet etmiş olacaktı. Ülke içinde var olan potansiyel, belirlenen amaçlar doğrultusunda yönlendirilerek kullanılacaktı. Köy Eğitmenleri Projesi, yeni Türkiye Cumhuriyeti'ne hem kültürel hem de ekonomik olarak destek sağlayacaktı.¹⁰³

2.2.2.1 Projenin Aktörleri Köyler

Projenin asıl aktörleri konumundaki köylerin o dönemdeki durumlarına bakıldığında köy insanının sert, muhafazakar tavırlı ve içine kapanık olduğu göze çarpmaktadır. Sosyal ve kültürel hayatta hala Osmanlı'nın etkisindeydiler. Modern hayat, endüstri ve tekniğin karşısında cahil ve bilgisizdiler. O güne kadar nasıl geldilerse kendilerinden sonra gelenleri, çocuklarını da aynı zihniyetle yetiştirmekteydiler. Eğitim konusunda, önceden beri benimsedikleri şekilde, çocuğun ilk eğitimi ailesi ve çevresi tarafından veriliyor, köy çocuğu kendini okuldan önce tarlada işbaşında buluyordu.

Köyün toplumsal yaşamı (aile içinde de, köylüler arasında da) geleneksel kurallara göre işliyordu. Geleneklere aşırı bağlılık köylüyü yazgı olarak tabir ettiği hayatı yaşamaya mecbur kılıyordu. Geleneklerin etkisi altındaki bir yaşam anlayışı, uygarlığın değerlerinden olanaklarından uzak kalmış olmak, yoksulluk sonuçlarını doğuruyordu. Sağlık sorunları açısından da yararlı olup olmadığı bilinmeden, salt çevrede öyle uygulandığı için, kulaktan dolma bilgilerle hastalıklar iyi edilmeye çalışılıyor, ölümlerle sonuçlanan durumlar oluyordu. (bazı bitkilerden yararlanma, ishal

¹⁰³ Kirby, s.111–114.

olan çocuğa su içirmeme, doğumları köy kadınlarının olanaksızlıklar içinde yapması; özetle tıp, doktor, ilaç, sağlık memuru, mikrop vb. gibi kavramlara uzaktılar çünkü) Köyün ve köylünün bu gerilikten, yazgıcılıktan kurtulabilmesi, köyü canlandıracak, uygarlığın ışığını köye taşımak üzere yetişmiş öncülerle gerçekleştirilebilirdi.¹⁰⁴

Zamanın kentli okulları, köylerin ihtiyaç ve özellikleri göz önüne alınmadan, Batılı tarzda, ülkenin ve halkın gerçekliğinden uzak olarak düzenlenmişlerdi. Bu sebepten dolayı köyün sorunlarına cevap verememekteydiler. Devletin elindeki öğretmen sayısı da köylerin ihtiyacını karşılayacak yeterlilikte değildi. Öğretmen sayısındaki bu azlığa karşın öğrenci sayısı her geçen gün artıyordu. Aradaki oransızlık, var olan sorunları çözmek yerine daha da artırmaktaydı. Köylerde eğitim sorunları yanında üretimde de tarım aletlerinin kullanımındaki sınırlılık gibi sorunlar bulunmaktaydı. Eğer ki devletin kendini kurtarması köyden başlayacaksa köylünün, tarım aleti kullanma seviyesinin, düşünebilme kudretinin, ekonomik yeterlilik ve kabiliyetinin artırılması gerekmektedir.¹⁰⁵

2.2.2.2 Projenin Genel Özellikleri ve Uygulanışı

Köylerdeki durum bu şekildeyken eğitim projesinin adımları atılmaya başlanmıştı. 1934–1935 yıllarında ilk eğitim kursu Eskişehir Çifteler Çiftliğinde, Kültür ve Tarım Bakanlığı işbirliği ile kuruldu. Genel olarak kursların kuruldukları yerler şehirden uzak ve köylere yakın mesafelerdi. Kursların, köye yönelik etkinliklerin kolayca yapılabileceği yerlerde kurulmaları, eğitim yetiştirmede temel prensip edinilen, “uygulama yoluyla öğretim” bakımından önem taşımakta idi. Ayrıca köylüye gereken hizmet en kolay, yakın ve ucuz biçimde sağlanmalıydı. Bu durumda köylerin eğitime değil, eğitimcilerin köye gitmesi gerekiyordu. Bu konu projenin eleştirilen başka bir yönünü oluşturmaktadır. Eğitim kurslarının uygulanmasına karşı olan görüşler köyden uzaklara gitmeme fikrini; köylüyü köyde tutma çabası olarak yansıtmaya çalışmışlardır. Projeyi eleştirenlerin bu tutumları, köylüleri teknikten uzak tutarak kendi kendine yeterliliğini sürdürebilen kesim olarak kalmalarını istediklerinin göstergesi sayılmıştır. Köyü değiştirmemek, süregelen düzeni bozmamak adına köy

¹⁰⁴ Pazar, s.50–51.

¹⁰⁵ Bahadır, s.31–32.

insanını cahilliğiyle yalnız bırakmak daha uygun ve kolay bir yol olarak görülmüştür. Tüm bu eleştirilere rağmen kurslar köylere yakın yerlerde kurulmuşlardır.

Yeni bir terim olarak eğitimci sözcüğünün ortaya çıkması da rastlantı değildir. Eğitimci, yalnız bambaşka bir kaynaktan devşirilmiş olduğu ve daha az bir meslek öğrenimi görmüş olduğu için değil, başlıca işlevinin çocuk okutmaktan çok eğitim oluşu nedeniyle de öğretmenden değişti. Köyde ekonomi ve devletle olan ilişkiler bakımından da eğitimcinin işlevi geleneksel öğretmenlerin, yani yalnız “talim ve terbiye” işi yapanların tam tersi olacaktı.¹⁰⁶

Eğitmenler eğitim görecekleri köylerinde kendi okul binalarını kendileri yaptılar. Ürün ekmeye elverişli alanları bağ, bahçe yapımı için uygun hale kendileri getirdiler. Kendi işlerini kendilerinin yapmaları da kursların gerektirdiği özelliği idi. Ancak karşı görüş sahibi eleştirmenler bu uygulamayla, öğretmenlerin ırgat gibi çalıştıklarını belirtmişlerdir. Fakat eleştirilerin aksine, eğitimcinin kendilerinin de ifade ettikleri gibi, bu işleri zorla değil zevkle yapmışlardır. ırgat başkasına hizmet eden kişi için kullanılan bir kelimedir. Oysa onlar başkalarına değil kendileri için çalıştıklarını belirtmişlerdir. Seçtikleri araziler daha çok işlemeye elverişli veya hiç işlenmemiş, hatta işlenmesi çeşitli zorlukları aşmayı gerektiren arazilerdi. Buraların üzerinde çalışarak kullanılabilir hale getirmeye çalışmışlardır. Bu alanlar üzerinde kendi okul binalarını, yollarını, ağaçlandırma çalışmalarını yapmışlardır.

Eğitmen kursları içerikleri bakımından da amaçlarına son derece bağlı olarak hareket etmiştir. Kursların gelişim sürecini üç aşamada incelemek mümkündür: deneme safhası, kanunlaştığı ve programlaştığı safha ve kursların köy enstitülerine bağlanışları aşaması. Deneme safhası Eskişehir Çifteler Çiftliğinde açılan eğitimci kursu ile başlamıştır. Daha önce hiçbir örneğine rastlanılmayan bu uygulama için atılan her adım yeni ve tecrübesizdi. Her adım kendiliğinden deneme niteliği taşımaktaydı.¹⁰⁷

Kurslardaki çalışma programları her köyün kendi denemeleri sonucunda, eğitimci adayları işbaşındayken oluşturulmuştur. Klasik okul ve öğretim

¹⁰⁶ Kirby, s.114

¹⁰⁷ Şevket Gedikoğlu, Niçin Eğitimci Kursları Köy Enstitüleri, Ankara, 1949, s.135-136 Aktaran: Ziyet Bahadır, Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi, Sivas, 1994, s.33.

programlarından farklı, tamamen köylünün ihtiyaçlarını en kolay ve pratik şekilde karşılayacak yapıya sahip müfredatlar oluşturulmuştur. Yani, ders programları esnek yapıya sahiptiler ve gerektiğinde öğretmenlerce değiştirilme imkanları bulunmaktaydı. Eğitimci adaylarının stajyerlikleri bittiğinde görev yapacakları köylerine dağıtılıyorlardı. Her köye bir öğretmen okulu mezunu, başına da onları gittikleri yerde yetiştirecek bir başöğretmen verildi. 1936 yılında kimi kendi köyündeki, kimi kendi köyünün çevresindeki, kimi ise kendi köyüne uzak yabancı köylere olmak üzere toplam 79 köy okuluna dağıtıldılar. Üç grupta dağıtım da aslında bir denemeydi. Kimin nerede daha verimli ve başarılı işler çıkartabileceği merak konusuydu. Bu deneme ile kendi köylerine ve yakın köylere verilen öğretmenlerin zorluk çekmedikleri ancak uzak olan köylere gidenlerin zorlandıkları gözlemlenmiştir. Kendi köylerine giden öğretmenler, köylüler tarafından tanındıkları, ayrıca da kalacak yerleri hazır olduklarından en rahat uyum sağlayanlar olmuşlardır. Ancak, ister kendi köyü, ister çevre köy isterse de yabancı köylerde görev yapan öğretmenlerin hepsi üzerlerine düşen görevi layıkıyla yerine getirmeye çalışmışlardır.¹⁰⁸

11 Haziran 1937 tarihine gelindiğinde artık Köy Öğretmenleri Projesi bir kanuna bağlanmıştı. Kanunun çıkarılmasının gerekçeleri; nüfusun, öğrencinin ve mecburi öğrenim çağındaki çocuk sayısının hızla artışına rağmen bunu karşılayabilecek öğretmen sayısında artışın olmaması olarak belirtilmiştir. Öğretmen okullarından çıkan öğretmenler köye faydalı olabilecek gibi değillerdi. Köyün gerçekleri düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitim öğretim yanında tarım işlerinden de anlamaları gerekmektedir. Onları dönüştürmek çok uzun zaman ve para gerektirmekteydi. Buna karşın köyü bilen kişileri kısa bir sürede köye yetecek kadar eğitmek daha kolay ve pratik bir yol olarak görüldü. Öğretmenler temelde işlerini görev başındayken öğreneceklerdi. Bu sebepten dolayı onları denetleyebilen, işbaşındayken eğitilmelerini sağlayabilecek daha deneyimli başöğretmenlere ihtiyaç vardı. Bu kanun ile sözde kalan projenin dayanaklarının sağlamlaştırılması amaçlanmıştır. Kanunla birlikte kursların olması gereken biçimleri belirlenmiş ve yasaya tabi tutulmuştu. Bu özelliklere göre; kurslar, tarım ve genel bilgi öğretiminin yapılabilmesi büyük çiftliklerde açılacaktı. Eğitimci adaylarının nitelikleri önemliydi. Adaylar askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapmış

¹⁰⁸ Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, s. 108–115.

ve okuryazar olmalıydılar. Askere gelen rütbesiz erleri de onbaşı ve çavuşlar eğitime aldıklarından, devlet elindeki potansiyeli kullanmış olacaktı. Adaylar ilkokulu bitirmiş veya sonrasına devam etmiş olmalıydı. Köylerinde yüz kızartıcı suç işlememiş olmalıydılar. Türk köyünün doğal ve toplumsal yapısını bilen, köy ortamında yaşamış, köyün gereksinimlerini anlayabilen kişiler olmalıydılar. Eğitimci adaylarının toplumsal ve mevcut bilgi durumları müfettiş ve başöğretmenlerce teftiş ediliyordu. Köylüler adayları önceden kendi aralarında uygun olup olmadıkları konusunda sınıyorlardı. Böylelikle hem işe yaramayan kişiler seçilmemiş oluyor hem de devletin adam kayırma politikasının önü kesilmiş oluyordu. Kurslarda program ve derslerin köy ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, bu ihtiyaçları karşılayabilir türden olmaları gerekmekteydi. Her eğitimci gittiği köye uygun bir program düzenleyebilme yetkisine sahipti. Bu ortamda devlete düşen görev ise ders ve işlerin düzenli olarak yapılabilmesi için okulların gereksinimi olan malzeme ve imkanı sağlamaktan geçiyordu.¹⁰⁹

Kanun gereği eğitimci yaş, bilgi, görgü, anlayış bakımından köydeki işlerde karşılaştığı sorunlarla baş edebilecek güce sahip olmalıydı. Köyde sade ama kıymetli bir hayat için bıkmadan çalışabilmeliydi. Eğitim ve öğretimi pedagojik formlara uygun yapabilmeliydi. Köyde genel hayat seviyesini yükseltici, işler bakımından devleti temsil edebilecek güce ve köylüye rehberlik edebilecek beceriye sahip olmalıydı. Köyün geleceğinin, devletin ve kendi geleceğinin temeli olduğunun bilincine varmış olmalıydı.

Eğitimci adaylarının askerlik hizmetlerini yaparken onbaşı ve daha üst duruma gelmiş ve köyde yaşayan köylüler arasından seçilmesi, daha başlangıçta bu projeyi başka yerlerdeki öğretmen yetiştirme projelerinden ayırır. Ordu, Türkiye'nin ilk demokratik kurumudur. Yine Türkiye'nin erkek vatandaşlarının büyük çoğunluğu, yani köylü, zaman kavramını, hareket disiplini, alışılmamış yerleri ve durumları, çağdaş bilim ve teknolojinin eseri olan yöntemleri, araç gereçleri öğrenirler. İş başında kanıtlanmış, denenmiş özelliklerine dayanılarak erler, özel ödevler için seçilirler ve ona

¹⁰⁹ Bahadır, s.34-37

göre yetiştirilirler. Bu özelliklerin çağdaş ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olduğu ortadadır.¹¹⁰

Eğitmen adayları ayrıca, kendi köylerince önceden uygun görülmeliydiler. Eğitmen deneyinin ilk aşamasında karşılaşılan ciddi zorlukların nedenlerinden biri, bu yöntemle tam anlamıyla uyulamaması olmuştur. Köylüyü, kendilerine eğitmen olarak gelecek kişinin seçiminde önceden sorumlu yapmakla, hükümet makamlarının adam destekleme uygulamasını önleyen ilk adım, bilinmeden atılmıştır. İl memurlarının ve özellikle sorumlu müfettişlerin, eğitmen deneyimi ve eğitmen seçme ölçütlerini tanıtmamaları, köylülerin bu deneye arkası gelmeyecek bir hükümet işi diye bakmasına neden oldu. Kurslara gidecek adayları köyün yetenekli, topraksız delikanlılarından seçme eğilimi hep vardı. Kursa alınanların kendi köylerine gönderilmeyecekleri anlaşılınca be eğilim daha da güçlendi.¹¹¹

Eğitmenlerin görev yapmalarının planlandığı köy okullarının programlarının köye göre değişmesinin gerekeceği, esnekliğe sahip olması gerekliliği projenin başında fark edilmişti. Esnekliğe sahip olması gereken diğer konu ise okulların ders saatleri idi. Köy okullarının ders saatleri şehir okullarından farklı olmak zorundaydı. Ders saatleri ile tarlada, bağda, bahçede çalışma saatleri birbirine uymazsa çocuklar okul yerine işe gidebilirlerdi. Çünkü köy çocuğu öğrenci olmadan çok daha önce işçi olmaktaydı. Bu sebepten dolayı ders saatleri mahalli şartlara ve mevsimlere göre değişiklik göstermeliydi.

Köy okullarındaki üç yıllık eğitime 9–10–11–12 yaşındaki çocuklar bir arada alınacaktı. Bu süre içinde çocuklara okuma yazma, hesap, yurt bilgisi, yaşam bilgisi, ziraat işleri öğretilenkti. Derslerin konuları; köylü vatandaşa gereken en esaslı bilgi ve beceri; okula devam eden çocukların yaş ve görgüleri; dersleri verecek olan eğitmenin seviyesi göz önünde tutularak üç adet kitap hazırlanmıştı: okuma kitabı, yurt ve yaşama bilgisi kitabı, hesap bilgisi kitabı. Üçer yıllık sürelerle okula alınan öğrenciler üç yılın sonunda mezun edilip, yerlerine yeni öğrenciler alınacaktı. Okullarda haftada en az iki

¹¹⁰ Kirby, s.119

¹¹¹ Cevat Geray, “ Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması”
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/483/5694.pdf>

gece yetişkinlere ders verilirdi. Eğitimciler nasıl ki kendi kurslarını kendileri inşa ettilerse, gittikleri yerlerdeki okul binalarını da köylü ve ustalarla birlikte çalışarak kendileri yapmışlardır. Sadece eğitim öğretim yapılmayan bu okullarda eğitimciler köyün her derdine çare bulmaya çalışırlar, temizlik ve sağlık gibi genel durumları dahi kontrol ederlerdi. Tarım işlerinin yapılması için köylülere yardım ederler, köyün zirai durumunu belirlerlerdi. Ziraattan verilen aletlerle köyün yağmur durumunu kontrol ederlerdi. Ziraat, eğitimciler gittikleri köyün zirai önceliğine göre üretimi artırıcı, ıslah edici ve kolaylaştırıcı alet verir, köylülerde bundan fayda sağlarlardı.¹¹²

Eğitimcilerim kurs süresi altı ay gibi kısa bir süreydi. Eğitimcinin durumu yeterli görülmezse bu süre uzatılabilirdi. Eğitimcilerin aldıkları dersler de genel olarak ikiye ayrılırdı: kültürel dersler ve zirai dersler. Adlarından da anlaşıldığı üzere kültür dersleri normal okullarda da okutulan Türkçe, matematik gibi genel bilgileri öğretmek amaçlı idi. Zirai işler ise köy işleri, tarım ve hayvancılık bilgisi gibi derslerdi. Zirai derslerin konusu eğitimci kursunun kurulu olduğu yörede etkin olan yapıya göre değişirdi. Kimi yerde balıkçılık ön plana çıkarken kimi yerde arıcılık ön plana çıkmakta idi. Eğitimci adaylarının her biri atandıkları köylere giderken çeşitli örnek tohum ve ağaç fidanları getiriyorlardı. Her eğitimciye gittiği köyde birer hektardan az olmamak koşulu ile koru ve meyve bahçesi kurmak, köy meydanını ve sokakları ağaçlandırmak görevleri verilmişti. Gittikleri yerlerin ilk öğretmenleri oldukları gibi ilk modern tarımcı ve köylülere rehber de oluyorlardı.¹¹³

Eğitimci kursları, eğitimcilerin yepyeni bir yöntemle köy çocuklarını eğitmesini sağlayacak öğretim yöntemlerini adaylara hem uyguluyor hem de öğretiyordu. Ezbere dayalı bir eğitim düzeni yerine grup tartışmaları, öğrenme sürecinde işbirliği, sorgulama, yaşam deneyimlerine başvurma, doğayı anlama ve kullanma gibi yöntemlerle eğitim veriyorlardı. Bir nevi öğrenmeyi öğretme ustaları oluyorlardı. Eğitimciler öğrencilik dönemlerinde başlayarak kendileri için devletin harcadığından daha fazlasını devlet için üretiyorlardı.¹¹⁴

¹¹² Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, s.100-101

¹¹³ Recep Bulut, Nisandaki Güneşler 50. Yılında Köy Enstitüleri, Sayı 143, Ankara: San Matbaa, 1990, s. 67.

¹¹⁴ Aydın, s.65

1937’de eğitim kurslarının genelde başarılı olması dolayısıyla artırılması, köy öğretmen okullarının açılması ve 1938’de bunların da sayılarının artışı söz konusu olmuştur. Eğitim kursları ülke geneline yayılım göstererek çoğaltılmış, böylece enstitü modelinin ilk örnekleri başlamıştır. Eğitimler yetiştirilip görev yerlerine atandıktan sonra 1940 yılında çıkarılan kanun ile köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere köy enstitülerinin açılacağı belirtilmiş, sonrasında da köy enstitüleri kanunu kabul edilmiştir. Köy enstitüleri eğitim projesini de kapsayan bir yapı olarak tanımlanmıştır. Bu tarihten itibaren köye gereken insan yetiştirme işi köy enstitüleri ile birlikte yürütülmüş, eğitimler ve enstitüler ile ilgili kararlar beraber alınmıştır.

2.2.2.3 Projenin Sona Erişi

Nüfusu öğretmen gönderilmesi için müsait olmayan küçük köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla oluşturulan Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri kurulana kadar bağımsız çalışmış, 1946’ya kadar da enstitülere bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. Yaklaşık on yıllık bu sürede 8.543 eğitimci yetiştirilmiştir. Eğitimcilerin, köylerdeki zeki, çalışkan ve becerikli insanlardan olması düşünülmüş ve ona göre hareket edilmiştir. Ancak ilk yıllardaki istekli ve heyecanlı tutum son zamanlara doğru kaybolmaya başlamıştır. Özellikle kursların sonlarına doğru eğitimci adaylarının kalitesine düşüşler yaşanmıştır. Bazı eğitimcilerin, devletin kendilerine duyduğu güven ve halkın gösterdiği saygıdan faydalanarak görev yaptıkları köylerde çeşitli suiistimallere neden oldukları duyulmuştur. Bu tür olumsuz olayların duyulması eğitim kurslarına karşı bir tepkinin doğmasına neden olmuştur. Bazı öğretmenler çocuklara eğitim vermeyip sadece kendi özel işleri ile ilgilendikleri gerekçesi ile görevden alınmıştı. Eğitimcilerin, yeterince eğitilmeden köylere gönderildikleri ve hatta aday seçerken gerekli kriterlere uyulmadığı görülmüştü. Eğitimci adayı bulabilmenin oldukça güç olduğu yerlerde vasıfsız ve başıboş denecek insanlar kurslara çağrılmak durumunda kalmıştır. Köylerdeki seçimler adil şekilde yapılmamaya başlandı. Köy ve şehirde hiçbir başarı gösteremeyen, eski öğretmen okullarında sınıfta kalıp işsiz kalmış

olanlar gibi çiftçilik ve sanatla ilgisi olmayanlar, köylünün “haydi bu da bir iş sahibi olsun” dedikleri eğitim kurslarına alınmaya başlamıştı.¹¹⁵

Eğitmen deneyinin en önemli yanı parasal sorunun çözülmesindeydi. Bunun uygulanabilmesi için iki koşul gerekiyordu: eğitmenin kendi üretim çabası ile geçimini sağlayabilmesi ve bunu başkalarının üretimine zarar vermeden yapabilmesi. Bu koşulların gerçekleşmesi eğitmenin mülk sahibi olduğu, ya da geleneksel yollardan geçimini sağlayabildiği yerlerde bile zordu. Böyle bir eğitmenin kendisine sağlanan araç ve gereç ve bilgi ile yaşam koşullarını sağlamlaştırabilmesi için elverişli bir toprağı olmalıydı. Eğitime uygun bir toprak sağlanması, birçok durumlarda köyün ya da bir köylünün bu topraktan yararlanmaktan yoksun kalmaları anlamına geliyordu.¹¹⁶

Eğitmen kursları kanunlarında belirtilen ve ekonomik ve teknik anlamda köyde gelişmeyi sağlayacak araçlar ve yardımlar, Ziraat Bakanlığı tarafından köydeki eğitime ulaştırılmamıştı. Siyasal ve ideolojik, kültürel ve yönetsel, eğitimsel nedenlerden dolayı aksamalar yaşanmaktaydı. Kurslar eğitim için yeterli kaynağı sahip değillerdi. Eğitim için en temel araçlar olan kâğıt, kalem, tebeşir bile bulmak zordu. Bu koşullar başarılı bir çalışmanın zayıf kalan başarısız yönleriydi. Dolayısıyla eleştiriler bu alanlarda yoğunlaşıyordu. Köylüler de eğitmenin kıymetini bilemiyorlardı. Bunu anlayabilecek seviyede değillerdi.¹¹⁷ Eğitim kurslarına ve sonrasında enstitülere teknik yardım sağlanamamasının nedeni yalnızca ilgisizlik ya da yeni bir kuruma karşı duyulan düşmanlık değildi. Teknik öneri ve yardım sağlamaları gereken makamların kendi eğitimleri bakımından buna uygun kafa yapısında yetişmemiş olmalarıydı.¹¹⁸

Eğitmen olup atandıktan sonra da birçok problemle karşı karşıya kalınıyordu. Eğitimciler gittikleri yerlerde eğitim makamları ile gereken işbirliğini her köyde gerçekleştirememişlerdi. Eğitimcilerden habersiz olan köylüler uygulamayı yeni bir hükümet işi olarak görüyorlar, sıcak bakmıyorlardı. Toprak ağalığının devam ettiği yerlerde eğitimci aday bulmak güç oluyordu. Ağanın karşısına geçilemiyordu. Köydeki otoritelerini kaybetme korkusu içinde olan köy imamının veya ağasının el

¹¹⁵ Emin Soysal, İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri, Bursa: Uygun Basımevi, 1945, s.3.

¹¹⁶ Kirby, s. 123

¹¹⁷ Tonguç, *Canlandırılacak Köy*, s. 121

¹¹⁸ Kirby, s. 225

altından köylüye okul ve eğitim aleyhine yaptığı konuşmaların da köylü üzerinde etkisi büyük oluyordu. Köylü o kadar ezilmişti ki, kendi yararına olacak işlerde bir karara varma yeteneğini yitirmişti Okul binalarının yapımında arazi bulma, malzeme bulma ve iş yükünün en fakire yüklenmesi ve eğitimcilerin birçok yerde köylüden daha aşağı bir duruma düşmeleri sonucu kimi eğitimci işi bırakıyor kimi de nerede iş bulduysa oraya gitmeyi uygun görüyordu.¹¹⁹ Köylülerin içine kapanıklıkları ve ulusal bütünün parçası olduğunun bilincinde olmayışları nedeniyle, eğitimci adayı çıkaracak güçte olan, eğitimci deneyinin amaçlarını benimsemiş köyler de, kendi eğitimci gereksinimleri giderilince ilgilerini yitirmişlerdir.

Türkiye nüfusunun büyük kısmını oluşturan kırsal kesimin sosyal ve ekonomik alanlarda kalkınması hükümet için çok önemliydi. Köylünün daha iyi bir hayat seviyesine ulaştırılması, milli ekonomiye katkı yapar bir duruma getirilmesi, mevcut imkanların güncellenmesi, atıl kaynakların faaliyete geçirilmesi, yeni imkanların araştırılması gerekliydi. Böyle bir amacı gerçekleştirmek, köyleri bir an önce modern üretim ve yaşam tarzına kavuşturma isteğinin ürünü olarak Eğitimci Kursları kabul edilebilirdi. Ancak bu sistemden tam olarak yararlanabilmenin yolu, gerekli teçhizatın sağlanması olduğu kadar, personel eğitiminin ciddiye alınması ve büyük görev yüklenen eğitimcilerin eksiksiz yetiştirilmesi idi. Eğitimcilerin köy kökenli adaylardan seçilmesi bu amaca ulaşmayı kolaylaştıracak bir unsur olsa da kendi başına yeterli değildi. Eğitimcinin görev yaparken desteklenmesi, okulun ve ailesinin maddi ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra eğitimcinin görev başında da bilgi birikimlerini artıracak, kişisel gelişimlerine destek olacak pedagojik yardımların yapılması gerekliydi. İzmir Kızılçullu Köy Eğitimci ve Öğretmen Okulu Müdürü Emin Soysal'a göre binlerce eğitimci adeta başıboş bir halde, ne yaptıkları ve ne ettikleri araştırılmamış ve kendileri ile ilgilenilmemişti. Öğretmenlerin kendi köyleri veya yakın köylere atanması prensip olarak kabul edilmişken tayinler gelişigüzel yapılmış, eğitimcilere ilgili bakanlıkça yapılması vaat edilen yardımlar yapılmamıştır. Ziraat aletleri eksik olduğu gibi

¹¹⁹ Bahadır, s. 53

eğitmenlerin maaşları da düzgün verilememiş, bu nedenle eğitmenlerin işlerinden soğudukları ve görev yerlerini terk ettikleri gözlenmişti.¹²⁰

Eğitmenler en çok okul ve enstitü binalarında çalıştırılmaları ile gündeme gelmişlerdi. Görevine bağlı ve samimiyetle çalışan eğitmenler de mali ve teknik imkânsızlıklar yüzünden işlerinden ayrılmak istemekteydiler. Yetenekli ve başarılı öğretmenleri meslekte tutmak mümkün olamamaktaydı.

Projeyi eleştirenlerin üzerinde durdukları diğer bir konu ise, köy eğitmenleri deneyiminin, dönemin ekonomik ve sosyal koşulları bakımından isabetli bir karar olmasının yanında, amaçları bakımından çok iyimser olduklarıdır. Yetersiz donanım ve altı ay gibi kısa bir sürede hem genel eğitim hem de tarımsal işlerde köylünün ihtiyaçları karşılanmak isteniyordu. Ayrıca kimin ne olduğuna bakılmaksızın her okuryazarın öğretmen olabileceği ve öğretmenlik yapabileceği düşüncesini yanlış buluyorlardı. Köy eğitmen deneyimini, sadece köylerdeki öğretmen ihtiyacını karşılamak için süratle yapılmış başarısız bir uygulama olarak yorumluyorlardı.

Öğretmenlikle ilgili her projede yer alan okul-halk, öğretmen-halk arasındaki mesafenin, soğukluğun ortadan kaldırılması gerçekleşmemişti. Öğretmenin köyün içinden alınarak yetiştirilmesi bile istenilen yakınlığı sağlamamış, okul köyde medeniyet sembolü olarak görülmekten çok uzak kalmıştı. İyi bir köy okulu; öğrenci, öğretmen ve köylünün köyle ilgili işlerde ortak hareket edebileceği bir yapıya sahip olmalı, öğretmenlerin ve yetişkinlerin meselelerine çözüm üretebilmeliydi. Okulun, köyün sağlık merkezi ve modern hayatın simgesi olması isteniyordu. Ancak bu hedefe tam olarak ulaşıldığını söylemek mümkün değildi.¹²¹

Eğitmenin niteliği konusunda, köylü ve muhtarların şikâyetleri, okuldaki eğitimin yetersizliği konusunda görüş birliği oluşturmuş; *“köy çocukları kâfi derecede tahsil görmüyor, çocuk ilkokulda öğrendiğini kısa bir zamanda unutuyor, çocuklarımız, okulda sayı saymayı öğreniyor, fakat okulu bitirdikten sonra sürüyü saymakla güçlük*

¹²⁰ Soysal, s. 4-5

¹²¹ Kate Vofford, Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor, Çeviren: Fatma Varış, Ankara: MEB Yayınları 1952, s.170, Aktaran: Ziyet Bahadır, “Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi”, CÜSBE, 1994, s.29

çekiyor...” gibi eleştirilere maruz kalınmıştır.¹²² Türk eğitimciler, köy okullarının eğitim programlarını hazırlarken ders programının köy hayatının ve çocukların ihtiyaçlarından doğmuş olmasına büyük önem vermelerine karşın uzmanlar müfredatın yetersiz olduğunu savunmuşlardı. Tek öğretmenli ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim derslerin verimli geçmediği, öğretmenin her öğrenciye yeterince vakit ayıramadığı için öğrencide tam bir öğrenme eylemi gerçekleşmemekteydi.

Eğitmen deneyi ile öğrenilen önemli sonuçlardan biri de eğitmen adaylarıyla kentli öğrencilerin verilen bilgiyi özümsemekte gösterdikleri hız ayrımıdır. Başlangıçta kitaplardan korkan eğitmen adayları, bir süre sonra kitapsız kalmaya tahammül edememişlerdir. Eğitmenlerle ilgili Ankara’ ya gönderilen raporlarda değinilen tek disiplin suçu, adaları yatakhanelerine sokmaktaki güçlüktü. Öğretmenleri yorgun ve bitkin durumdayken onlar aralarında birisini öğretmen yaparak gecenin geç saatlerine kadar çalışıyorlardı. Eğitmen adayları öğrenimlerine başlamadan önce, sorumlu oldukları yaşam deneyimleri kazanmışlardı, eski bilgileriyle çözümleyemedikleri sorunlarla karşılaşmışlardı. Kendilerine öğretilenlerin pratik değeri olduğunun, öğretmenlerinden daha çok bilincindeydiler. Köy yaşamını, yetişkin bireyin ekonomik gerçeklerini bildikleri için çağdaş Batının deneyim görmüş öğrencileri için düzenlemiş, kupkuru, mekaniksel bir öğrenim onları doyurmuyordu. Somut sorunlarına somut yanıt vermeleri için öğretmenlerini zorluyorlardı. Doyumsuz kaldıklarında kendi deneysel kaynaklarına başvuruyorlardı. Öğrenimlerinin ne zaman sona ereceğini bildikleri için, onlarda öğrenim gören çocuklarda bulunmayan bir işi çabuk bitirme dürtüsü vardı.¹²³

Yetiştirilen eğitmenlerle 1939–1940 döneminde 3607 köye, faaliyetinin sona erdiği 1946–1947 yılına kadar 8403 eğitmenli ilkokul açılmış ve toplam 8.543 eğitmen göreve başlamıştı. Okulsuz ve öğretmensiz köy bırakmama hedefini gerçekleştirme yolunda gösterilen bu çabalarla, nüfusları az, şehir ve kasabalardan uzak, yolların bile zor ulaştığı köylerde okul ve okuma yazma bilen insanların sayısı artmaya başlamıştı. Alfabe, hesap ve yurt bilgisi yanı sıra köyde yaşamı kolaylaştırabilecek yeni çalışmalar, ziraat işleri bakımından yeni çalışmalar, yeni araçlar ve verimi artıracak bilgiler köye getirildi. Bir üst aşama olarak kurulan köy enstitülerine öğrenci yetiştirildi. Eğitmenler

¹²² Bahadır, s.30

¹²³ Kirby, s. 132-133

sadece okulla değil köyün tüm sorunlarıyla ilgilenmişler; köy işlerinde, okuma yazmada danışılan kişiler olmuşlardır. Yeri gelmiş muhtarın dahi yardımcılığını yapmışlardır.¹²⁴ Bunun yanı sıra kırsal sorunlara ve ihtiyaca göre eğitim konusuna yönelik düzenlemeler de eğitimci projesi ile yapılandırılmıştır.

Tüm eleştirilere rağmen eğitimci projelerinin niteliksel yönden eleştirilmeleri ve eksik bulunmaları; okulsuz, öğretmensiz köylerin fazla olduğu bir ortamda pek de anlamlı görünmemektedir. İlköğretimde ulus sorumluluğu düşüncesinin ilk kez ortaya konduğu proje oldu.¹²⁵ Sorundan yola çıkarak ülke koşullarında var olan insan gücü potansiyelini kullanmayı; okuma, yazma ve kırsal işlerde teknik bilgiye sahip eğitimci elde etmeyi amaçlayan; kısa zamanda kısıtlı olanaklarla ve zorlu koşullarda, mali bakımdan devlet bütçesine uygun ucuz maliyetle, ihtiyaca yönelik insan yetiştirmeyi kendine hedef edinen bu proje, bazı aksaklıklar olsa da başarılı bir deneyim olmuştur. Köy eğitimi davasında atılan önemli bir adım olarak yakın tarihimizin etkili olaylarından olmuştur.

Eğitimci deneyi, Türkiye'nin eğitim sorununun genişliğini aydınlatmakta ve daha kökten, daha üst düzeyde bir deneye köy çocuklarının katılmalarını sağlayacak bir kaynak hazırlamakla kalmadı, örgütü, yönetimi ve işleyişi ile Türk eğitimine birçok olumlu değerler kazandırmıştır.

2.3 Köy Enstitüleri Deneyimi

Genç cumhuriyetin bütün sorunlarının çözülebilmesi için kendi kaynaklarını yaratarak ve sanayisini kurarak ekonomik yönden güçlenmesi gerekmektedir. Bunun için halk üretici duruma getirilmeliydi. Ancak halkın gücü kendi geçimini sağlamaya ancak yetiyordu. Ayrıca eğitim seviyesi de çok düşüktü. En azından halkın çoğu okuryazar olmalıydı. Ancak sorun tek başına eğitim sorunu olarak değerlendirilmemeliydi. Eğitim ve üretim iç içe olmalıydı. Kurulacak sistem eğitimin yanında toplumun tüm gereksinimlerine cevap verebilir nitelikte olmalıydı. Üretim ve ihracatta tarım baskın, halkın % 81'i çiftçi, erkek nüfusun %76,7' sinin kadın nüfusun %91,8' inin okuma yazma bilmediği bir ülkede en anlamlı adım kalkınmayı sağlayacak bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Bu nedenle köy enstitüleri hareketi Türkiye'nin eğitim

¹²⁴ Bahadır, s.192-200

¹²⁵ Kirby, s.114

davasının her köye bir okul, her okula bir öğretmen görüşünden öte modern bir ulus yaratmak amacını gerçekleştirmenin yolu olarak ortaya çıkmıştı.¹²⁶

Köy eğitmen kursları ile deneme safhasını yaşayan, köye göre eleman yetiştirme projesi, uygulamalarda görülen eksiklik ve ihtiyaçlar nedeni ile bir üst aşama olan köy enstitülerinin kurulmasına sebebiyet vermiştir demek mümkündür. Yapılmak istenen; köy çocuklarını çağdaş ilmin ışığında bilgilendirerek köylere öğretmen olarak gönderebilmektir.¹²⁷ Öncelikli amaçları köye göre öğretmen yetiştirmek olsa da, köy enstitüleri köy yaşamını uygarlaştırmak için atılan önemli bir adımdı. Bu amaç çerçevesinde, köydeki öğretmenler, sadece okulda ders vermekle yetinmeyen; oyunlar, temsiller, konferanslar, kurslar tertipleyen, halkı cumhuriyet idealine ısındıracak yapıda olmalıydı. Adeta köyün ve köylünün mimarı olabilecek insanlar olmalıydılar.¹²⁸ Köy enstitüleri ne bir model olmuştur ne de bir modelden alınmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim durumumuzu düzeltmek için öğretmen okulları çoğaltılmaya çalışılmış ve öğretmene değer verilmiştir.

Yurdun öz sahibi ve gerçek efendisi denilen köylünün gerçekten kurtarılması ve karşısında hakiki vaziyetin alınması için Atatürk, eğitim işlerini yürütmek ve çözümlemekle yükümlü olanlara kesin buyruklarda bulunmuştur. İlk önce eğitim işi ele alınmalıydı. Çünkü yetişkin insan olmadan hiçbir şey çözümlenemiyor, verim sağlanamıyordu. 1935’lerde nüfusun %80 i köylüydü ve bu kitle tümünden bilgisizdi. Sadece okuma yazmadan değil, inanış, sağlık ve üretim yönünden de çağdışı koşullar içindeydi. İhmal edilmişti. Komisyonlar kurularak Anadolu köy gerçeği yerinde görülmüş ve incelenmiştir. İncelemeler değerlendirilerek, köy eğitimi alanında daha önce yapılan işler, raporlar gözden geçirilmiştir. Batı’dan kopya edilen yöntem ve kurumların bizim gerçeklerimizi değiştiremeyeceği gerçeği de bu arada kabul edildi.¹²⁹

Tonguç’un eğitim sorunu hakkındaki raporunu Dewey ve diğerlerinden ayıran nokta bu konuda kendini göstermektedir. Raporda eğitim konusu nitelik özellikleriyle olduğu kadar nicelik özellikleriyle de ele alınmıştır. Konuyu nicelik bakımından ele

¹²⁶ Aydın, 13

¹²⁷ Cahit Orhan Tütengil, Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler, İstanbul: Berksoy Basım Evi, 1948, s.7.

¹²⁸ Bahadır, s. 57-58

¹²⁹ Mahmut Makal, Köy Enstitüleri ve Ötesi, 3. Basım, Ankara: Güldiken Yayınları, 1997, s.54-55.

almakla Tonguç kendisinden önce rapor hazırlayanların en gerçekçi olanlarının bile gözlerinden kaçırdıkları bir noktayı belirtiyordu. Bu gerçek; Türkiye’de demokrasinin politik, toplumsal, ekonomik ve kültürel örgütlerinin dayanağı olacak olan, “memleketin efendileri yalnızca Türk köylüsüdür.” denilip geçilen şey değildir. Bu kitle nüfusu 400’den az köylerde yaşayan, Türkiye nüfusunun yarısından fazlasını oluşturan bir kitledir. Türkiye’nin en kapalı, en az değişmiş köy toplumlarıdır. Türk evriminin baş sorunu, bu bilinmeyen ve erişilmesi zor olan yarıdan fazlaya erişmektir. ¹³⁰

Bunun basit bir ekonomik yanı da vardır: köy toplumlarının parası yoktur; kendi kalkınmaları için verebilecekleri tek şey, kendi fiziksel güçleridir. Devletin de bu kesim için sonsuz yıllar harcayabileceği parası yoktur. Yalnız bir bölgenin dahi hükümet yöntemlerine göre kalkındırılması, eğitilmesi ve bunların sürmesi için harcamalar yapılmasına devletin gücü yetmemektedir. Bu kitleyi çağdaş uygarlığın koşullarına uygun düzeye getirmeden siyasal, hukuksal ve sosyal reformlar bir süsten başka bir şey olmayacaktır. Bu yapılmaksızın ne kaynaşmış bir ulus, ne de ulusal bir ekonomi olabilir. Tonguç’ un bu olayları saptaması, eğitimci deneyine yol açmıştır. Tonguç’a göre gerçekçi bir eğitim politikasının zorunlu amacı, çağdaş ölçütlere göre tarım ekonomisinin rasyonelleştirilmesini kolaylaştırmak, eğitimi bunun başlıca aracı olacak şekilde kurmak ve yürütmektir. ¹³¹

Enstitüler, köy öğretmeni ve köye yarayan öteki mesleklerin erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde kurulmuşlar ve öğretmenlerle birlikte köye gerekli sağlık memuru, köy ebesi, köy teknisyenleri yetiştirilmişlerdir. Köy enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin yalnız alfabe okutan öğretmen olmaktan çıkmaları sağlanmış, köyün her yönden eğiticisi ve rehberi olmuşlardır. Burada yadırganan köy enstitülerindeki ve köy okullarındaki eğitimin oturtulmak istendiği ana ilke olan iş eğitimi ilkesidir. Mecliste işçi mi yetiştiriyoruz diyerek eleştirilerde bulunulmuştur. ¹³² Okumak yazmak bir gaye değil bir vasıta. Enstitüler, yaşamı boyunca köylerin eğitim yoluyla uyandırılması ve canlandırılması yolunda çalışacak öğretmenleri ve köye göre yetişmiş, çeşitli yönlerden köye yararlı olacak öteki

¹³⁰ Kirby, s.110

¹³¹ Kirby, s.113

¹³² Makal, s 56

meslek ustalarını yetiştirmeyi amaçlamıştır.¹³³ Köy enstitülerindeki öğretmen-öğrenci-usta öğretici ilişkileri, kişiliği zedeleyici ve not yüzünden kişilikten ödün verme durumuna düşmemiştir.

Yalnız kültür dersleri içermeyen bu program, eğitim yöntemini de içinde taşıyordu; “iş içinde ve iş vasıtasıyla eğitim”. Eğitim anlayışı açısından Köy enstitüleri ile diğer okullar arasında çok önemli bir nitelik farkı bulunmaktadır. Enstitülerdeki anlayış o dönemde “eğitim, üretim içindir” düşüncesidir. Hep beraber ülkeyi kalkındırmak için üretmektir. İş içinde eğitim yöntemi, öğretimde iki ögeyi öne çıkarmaktadır: “öğrenci etkinliği ve üretim”.¹³⁴ Enstitülerin öğrencilere kazandırdığı üretime dayalı becerilerin, kırsal alanın kalkınması için kullanılacak ve kesin sonuç mutlaka alınacağına yönelik inanç vardı.

Cumhuriyetin kurulmasının ardından yapılan devrimlerden ne dil devrimi ne de okuma yazma seferberliği köyün gelişmesinde yeterli olamamışlardı. Ülkede her yedi kişiden sadece biri okuma yazma biliyordu. Halkı aydınlığa kavuşturmanın, köylünün içinde bulunduğu cehaletten kurtulmasının, köyü okula kavuşturmanın, eğitimi köyün bünyesine uygun hale getirmenin tek yolu olarak Köy Enstitüleri kabul edildi.¹³⁵ Dönemin İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün destekleriyle köy enstitüleri fikri hayata geçirilmiştir. Temel sorun, cumhuriyetin temellerini sağlamlaştırabilmektir. Bunun için de halkın çoğunluğunun içinde bulunduğu yoksulluk ve bilgisizlikten kurtarılarak cumhuriyetin temellerini benimsemiş vatandaşlar yapılması gerekmektedir.

Türkiye’de, Köy Enstitülerinin en önemli amaçlarından bir tanesi, yeni bir aydın tipi, yazar ve öğretmen kuşağı yaratmaktır. Böylece köye tepeden bakan bir anlayışa karşın, köy sorunlarının içinden gelmiş, her türlü yoksulluğu görmüş, köyü yakından tanıyan köylü çocuklarının eğitilerek köye gönderilmesi düşünülmüştür. Köy

¹³³ Makal, s.57

¹³⁴ Aydın, s. 94

¹³⁵ İbrahim Ortaş, “Ülkemizin Kaçırıldığı En Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri”, 2005, http://www.koyenstituleri.net/index.php?option=com_content&task=view&id=153&Itemid=117

enstitüleri basit bir eğitim hamlesi olarak değil, her aşaması düşünülerek ve gerçek hayata uyacak şekilde planlanan bir atılımdır. Uygarlık; kitleleri çağdaş, hümanist bir eğitimden geçirip onların gizil gücünü kullanarak yakalanabilirdi. Bunun anahtarı öncelikle sağlam bir ilköğretimdi. Enstitüler, yalnız bireyin eğitimi yönünden değil, endüstrileşme sorunuyla yüz yüze olan ülkemizin değişimine uygun insan gücünü hazırlamanın da politikasını içeriyordu.

Kitleyi gerçek bir eğitimden geçirebilen politikalar demokratikleşmeyi de beraberinde getiriyordu. Türkiye'nin o günkü yeni eğitim politikası, eğitim görmeyen %80 nüfusa böylesine bir donanımla yönelirken demokratlaşmayı içinde taşıyordu. Nüfusun çoğunluğunun bir an önce eğitilmesi, Atatürk devrimlerinin yurt çapında yayılması demektir. Eğitim, sadece babaları zengin olan çocuklara göre değil, ülke nüfusunun %80' ini oluşturan yoksul köylünün gereksinimlerine göre düzenleniyordu. Böyle bir düzenleme fırsat eşitliği ve demokratikleşme yönünden büyük bir atılımdı. Yalnız köylü erkekler değil, köy kızları ve kadınları da toplumun gereksinimleri ve kendi beklentileri doğrultusunda çağdaş alışkanlıklar, beceriler kazanacaktı. Yeni açılacak kurumlara yeterince kız öğrenci alınarak, eğitim tarihinde ilk kez köy kızları ve erkekleri devlet eliyle ileri öğrenim olanağına kavuşacaktı. Yeni örgütlenmede okulsuz köy kalmayacağı gibi kız-erkek tüm çocuklar ve erişkinler bu eğitim çarkından geçirilecekti.

Köy enstitüleri ile başlayacak olan yeni uygulama, önceden yapılmakta olan eğitimi tamamen yok etmeyecek ya da eskinin üstüne eklenmeyecekti. Düşüncede ve amaçta olduğu gibi yapılanmada da yeni olacak, kendini kendisi kuracaktı. Türk toplumunun ekonomik, sosyal, kültürel, daha önemlisi politik gücünü ve demokratlaşmasını, köy nüfusunun okullaşması ve canlanması belirleyecekti. Tüm çocukların, gençlerin ve erişkinlerin temel eğitime, kültürel gelişimine, mesleğe yönelmesine yer verilmesi ile de köy ve kent arasındaki farklılaşma azaltılacaktı.¹³⁶ Bireylere olayların farkına varabilme yetisi kazandıran köy enstitüsü sistemi ile kendi bilincine varan, ülkesinin ve dünyanın değerlerini fark eden insanlar yetiştirilecekti. Bu

¹³⁶ Ortaş, http://www.koyenstituleri.net/index.php?option=com_content&task=view&id=153&Itemid=117

da toplumda yurttaşlık bilincinin oluşmasını sağlayacak, birlik ve beraberlik duyguları geliştirecekti.

Yasal olarak 17 Nisan 1940, Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulü köy enstitülerinin kuruluş günü olarak kabul edilmiştir. Enstitülerin gelişmesi sürecinde köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan yüksek köy enstitüsünün kurulması ile, köy enstitüleri kendi kendilerini besleyecek ve geliştirecek bir aşamaya gelmişlerdir. Buraya diğer enstitülerin başarılı öğrencileri alınarak öğretmen, yönetici, denetleyici yetiştirmek üzere eğitilmişlerdir. 1943 yılına gelindiğinde de köy enstitüleri standart bir programa bağlı hale getirilmişlerdir. Bu yıla kadar belli bir programları olmayan kurumların bir müfredat programına sahip olmaları gelişmenin, kurumlaşmanın bir göstergesi olmuştur.

Köy Enstitülerini kuruluş yıllarında ziyaret eden dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, gördükleri karşısında hayranlık duyar. Ve o gün şunları söyler: *"Köy Enstitülerini cumhuriyetin eserleri içinde en kıymetlisi ve en sevgilisi sayıyorum. Köy Enstitülerinden yetişen evlâtlarımızın başarılarını ömrüm oldukça yakından, candan takip edeceğim."* Ancak, daha sonrada değineceğimiz üzere, ne yazık ki köy enstitülülere bu sözü kötü bir anı olarak anımsamaktadırlar.¹³⁷

2.3.1 Köy Enstitülerinin Amacı ve Fonksiyonu

Türk eğitiminin amacı, kuşakları gerçek yaşamın içinde ve yetişkinlik çağının sorumluluklarına, gerçek yaşamın işlerini öğretim aracı olarak kullanmak yoluyla hazırlamaktır. Enstitülerin sloganı olan “ enstitü öğrencisi iş yaşamı içinde, iş aracılığı ile iş için eğitilir” tümcesi bu görüşten doğmuştur.¹³⁸

Tonguç' a göre, Türk eğitiminin amacı ekonomik iş yapanlar arasında yeni bir iş bölümü yaratmaktır. Türkiye'de bunlar devlet hizmetlileri, kapitalistler ve işçiler ya da büyük toprak sahipleri değil, üretim yapan çiftçi, özellikle de ülkenin başlıca vergi ödeyicisi olan küçük toprak sahibi köylü nüfustu. Tonguç'un vardığı sonuç, köylünün Kemalist rejimin odak noktası olmakla kalmayıp, kurulacak tüm eğitim sisteminin

¹³⁷ Can Dündar, Köy Enstitüleri, 7. Baskı, İstanbul: İmge yayınevi, 2008, s. 38.

¹³⁸ Kirby, s.103

yönünü ve içeriğini saptayacak başlıca etken olması gerektiğidir. Kent toplumu, beklenen eğitim reformunu yürütemeyecek kadar ülkenin ekonomik yaşamıyla bağıını yitirmiş durumdadır. Köy toplumu, Türkiye'nin çağdaşlaşma yolundaki istencinin deneneceği el sürülmemiş bir doğa kaynağı, Kemalist rejimin gerçekleştirmek istediği manevi ve toplumsal evrimin bir esin kaynağı olmalıydı.¹³⁹

Köy enstitülerinde amaç en başından beri belirttiğimiz gibi köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmektir. Yetiştirilecek öğretmen tipi, köyde önder rolü oynayabilecek, mevcut eğitim kurumlarında görev yapan ve yapmak üzere eğitilen öğretmenlerden ayrı bir öğretmen tipi idi. Eğitim yoluyla köyü canlandırmak, kalkındırmak, köyü ekonomik kalkınmanın başlıca aracı haline getirmek ise bu yoldaki ana hedefti.¹⁴⁰ Cumhuriyeti kuran kadro, büyük çoğunluğu köylü olan ve aynı oranda okuma yazma bilmeyen toplumu en kısa yoldan okuryazar yapmak istiyordu. Bunun içinde köylerin her birinde bir okul, her okula bir öğretmen ideali ile yola çıkılmıştır.

Eğitimde yapılacak köklü bir yeniliğin yanı sıra, tabanda bir yapı değişikliğine her yönden uygun bir ortamın ve koşulların hazırlanması için gereken alt yapının kurulmaya çalışılması köy enstitülerinin amaçlarının başlıcalarındandır. Eğitim ile bilinçlenmiş halk, siyasi bir güç konumuna gelecek, böylelikle alt yapı devrimlerini anlayacak ve isteyecek; düzeni zorlayacak; süreci hızlandıracak bir rol üstlenecektir. Ülkenin politik yaşamında hiçbir etkinliği olmayan köy halkını etkin hale getirebilmeye çalışılacaktı. Öyle ki köylü halk öğrenim göremediği için gelişmiyor; kültür, politika, bilim gibi dallarla ilgilenmek bir yana okuma yazma dahi bilmiyorlardı. Etkin olabilmeleri için her yönden eğitime gereksinimleri bulunmakta idi. Bunu yapabilecek, köylüyü ekonomik ve toplumsal hayatta, kültür ve politika alanında etkin hale getirecek kurum olarak köy enstitüleri düşünülmüştür. Sınıfından kopmayacak, sınıf değiştirerek çıktığı sınıfın çıkarlarını, haklarını savunmaktan vazgeçmeyecek köylü aydınlar yetiştirilmek amaçlanıyordu. Öğretmene toprak verilmesi, maaş dışı kazanç

¹³⁹ Kirby, s.98

¹⁴⁰ Tütengil, s.3

olanaklarının sağlanması, öğretmeni köye bağlı tutmanın yollardandı. Köy enstitüleri ile kendi sınıflarını aydınlatma görevi aslında köylülerin kendilerine veriliyordu.¹⁴¹

Köy enstitülerinin amacını özetlemek gerekirse, kırsal yapının değişiminin eğitim yoluyla sağlanmaya çalışılmasıdır demek uygundur. Burada tartışmalara neden olan konu, sadece eğitimle kırsal yapı değişiminin başarılıp başarılamayacağı konusudur. Bir diğer tartışma konusu ise köy eğitimlerini karıştıran ikilemdir. Kendilerini sadece öğretmen olarak değil, aydınlanma ve ilerleme öncüsü olarak görmeleri köy öğretmenlerinin ikilemi olmuştur: Çağdaştırma misyonu ya da köye uygun öğretmen. Öğretmen hem köyün yapısına uygun olması hem de çağdaşlaşmada araç olma misyonunu üstlenmesi istenmekteydi. Bu durumun kurum içerisinde nasıl uzlaştırıldığı önem taşımaktadır. Yetiştirilmek istenen öğretmen tipi bakımından uyumluluk sağlanmıştır. Köy yaşamına uyum sağlayabilen, sorunlara çözüm üretebilen yapıda öğretmenler yetiştirilmiştir. Köye gidip kalacak, geri dönmeyecek, koşullara uyum sağlayabilecek öğretmen yetişmişti ama ne derece önder oldukları muallakta kalmaktadır. Buradaki eksiklik sadece öğretmenden kaynaklanan bir sorun değildi. Toplumsal yapının değişebilmesi, modern tarımsal ekonomi, toplumsal-siyasal bilinç düzeyi yüksek köylü yetiştirebilmek her şeyden önce sadece eğitim ile yapılabilecek bir değişim değildi. Eğitimden çok ekonomik alanda çabaların olması gerekmektedir. Örneğin temizlik konusunda öğretmenin sürekli uyarılarda bulunması, köylerde su ve sabunun bulunmadığı koşullarda pek anlamlı sayılmazdı. Eğitim, su sağlamak için teknik bilgi konusunda veya işgücünü organize etmede önderlik sağlayabilirdi. Ayrıca öğretmenler gittikleri yerlerde köylerin günlük yaşamlarına ait alışkanlıklarını değiştirebilme konusunda dahi dirençle karşılaşabilmektelerdi. Öğretmenler köylerde kendilerinden önceki önderler (imam, muhtar, ağa) ile çatışmalar yaşamaktaydılar. Konumları zarar gören bu insanlar her fırsatta köylüyü enstitülere karşı kışkırtmaktan geri kalmamışlardır. Diğer bir sorunda teknolojik gelişmelerin köylere neredeyse hiç uğramamış olmasıydı.¹⁴²

¹⁴¹ Engin Tonguç, Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç, İstanbul: Ant Yayınları, 1969, s.56.

¹⁴² Mehmet Şener, “ Köye Öğretmen Yetiştirme Yöntüyle Köy Enstitüleri”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 28. say 1, 2008, s. 217-219

Genel olarak hedeflenen ve pratik arasındaki uyuma bakacak olursak enstitülerin köye göre öğretmen ve meslek erbabı yetiştirme konusunda gerçekçi olduğu söylenebilir. Ancak, teknolojinin ve ekonominin değişemediği durumlarda öğretmenlerin kırsal yapının değiştirilmesi rolü konusunda çok gerçekçi olduğu ne yazık ki söylenememektedir.

Köy enstitülerinin fonksiyonu da amacı ile benzerlik taşımaktadır. Tarımsal ekonominin rasyonelleşmesinde köyde önder rolü oynayabilecek; köylünün ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamda etkin kılınmasında, bilinç düzeyini yükseltebilmede fonksiyonel olabilecek öğretmenler yetiştirebilmek hedeflenmiştir. Bu kurumlarda yetişeceklerin görevleri, köyün ekonomik yaşamını geliştirmek için tarım, sanat, teknik alanında köylülere örnek olabilecek işler yapmak biçiminde tanımlanmıştır. Yani yetiştirilecek öğretmenden önderlik fonksiyonunu yerine getirmesi bekleniyordu. Bununla birlikte ülkü taşıyıcı olmaları da bekleniyordu. Beklentilere verilen cevaplar ise gerek öğretmenlerin gittikleri köylerin durumundan (malzeme, toprak eksikliği) gerekse öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan sebeplerden ötürü istenilen düzeyde olamadığı durumlar olmuştur.¹⁴³

2.3.2 Köy Enstitülerinin İlkeleri

Köy enstitülerini diğer eğitim kurumlarından hatta günümüz eğitim sisteminden ayıran benimsedikleri kendilerine has ilkeleri olmuştur. Temellerini dayadıkları ilkelerini ve özelliklerini korumaya, belirlenen çerçeveden sapılmadan uygulamalarda bulunulmaya çalışmışlardır.

Köy enstitülerinin kurucularından olan İsmail Hakkı Tonguç'un temel felsefesi olan üretim içinde eğitim ve öğretim köy enstitüleri uygulamasında da en önemli temel ilke olmuştur. Köyün canlandırılması ve köyün uyandırılarak sömürüden kurtarılmasında etkili olmak, onun tek isteğiydi. Bunun yanında bölge okullarının kurulması ve yaygınlaştırılması, Köy Enstitüleri ve bölge okullarında kurulan

¹⁴³ Tahsin Yılmaz, "Köy Enstitülerini Sınıfsal ve Düşünsel Temeller", Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri, , Ankara: Eğitim Yayınları, 1990, s.74.

kooperatiflerin kırsal insanın yararlanacağı şekilde işletilmesi onun sayesinde olmuştur.¹⁴⁴

Tonguç'a göre köy sorunu diye bir sorun yoktu. Bir aydınlar sorunu, meslek sorunu, eğitim sorunları ve hepsinin üstünde ülke sorunu vardı. Tonguç'u başkalarından ayıran farklılık da köy sorununa bu şekilde yaklaşıyor olmasıydı.

Tonguç' un yakaladığı noktayı en iyi “toplum değişmedikçe birey de değişmez” sözünü şu şekle sokarak daha iyi anlayabiliriz: “bireyi etkileyen eğitimsel ortamı oluşturan maddi uygarlığın kendisi çağdaş olmadıkça ne toplum ne de birey çağdaş uygarlığı temsil edebilir.” Batılı öğretmenlerin uyguladıkları programlar ve yöntemler aynen uygulandığında, Batılı öğrencilerde elde edilen teknik niteliğe ve düzeye kendi öğrencilerinde ulaşamıyordu. Batılıların buna verdikleri geleneksel yanıt: “ Batılı öğrencilerde bulunan pratik ve bilimsel yetenek, Türk ve doğulu öğrencilerde bulunmaz.” Tonguç'un her zaman savunduğu, uygarlık sorununun konu olduğu yerde, eğitimin temel birimi, maddi uygarlık birimidir. Türk öğretmeni, öğretmenliğini hangi bilgi temeline dayanarak yapar; işe öğrencilerinin çağdaş uygarlığın içinde yaşamadığı varsayımı ile başlayacaktır. Öğrencisinin, ona öğretmek istediği uygarlığın içinde yaşamamış olmakla kalmayı o uygarlıktan değişik ve hatta ona zıt başka bir çevrenin öğrettiği bilgi temeli ile işe başlamak zorundadır.¹⁴⁵

Tonguç a göre: laik bilginin örgütlenmesini, yayılması düzeyini ve içeriğini her zaman bir toplumun ekonomik sisteminin örgütleniş şekli ve tipi saptar.

İlkelerinin ilki, “*okulu toplum yaratır*” ilkesidir. Yani eğitim kurumlarının biçimlenmesinde toplum yapısının belirleyiciliğine dikkat çekilmiştir. Bulunulan çevreyi, milleti ve millet yapısını görmezden gelerek batılı tarzda eğitimle her şeyin çözülebileceğine inananlara karşı “*okulu yaşatan, okulun bağlı olduğu çevrenin hayat felsefesidir*” inancı ile yola çıkılmış ve başarı sağlanmıştır. Değişen toplumun

¹⁴⁴ Aydın, s. 59

¹⁴⁵ Kirby, s. 81-83

gerektirdiği niteliklere uygun eğitim anlayışı, yani ulusal olma özelliği, köy enstitülerinin temel ilkelerinden olmuştur.¹⁴⁶

Diğer bir ilkesi, “*yaparak, yaşayarak öğrenme*” dir. Bu ilke ile birlikte yeni bir öğretmen tipinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Öğretmen yalnızca teorik bilgiyi değil pratik bilgiyi de öğrenciye verebilecek yetenekte olmalıdır. Öğrenci hem derste hem de iş başında yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Bina yapımından tarıma kadar köy için gerekli olan pek çok işi iş başında öğrenecekler, böylelikle gidecekleri köylerde zorluk çekmeyeceklerdi. Günümüzün ezberci okulunun dışında bir sistem idi. “*İş içinde iş için eğitim*” ilkesinin köy enstitüleri için önemi çok büyüktür. Bilgiyi iş haline getirerek uygulayan bir eğitim sistemi öngörülüyordu.¹⁴⁷

Yönetim anlayışı ve uygulaması da günümüze göre büyük farklar içermektedir. Tartışma konularından olan “*öğrenciler yönetime katılsın*” ilkesi, köy enstitülerinde uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencilerin yönetime dahil olma ilkesi son derece adil ve demokratik bir ortam oluşumuna katkıda bulunmuştur. Öğrenciler arasından birer ay süreli okul başkanı, derslikler, kitaplık, çamaşırlık, yemeklik, yataklık gibi bölümlerin her birine başkan seçilir ve buraları başkanlar yönetirdi. Yönetimde herkes özgür iradesini kullanarak sorunları çözmeye çalışırdı. Öğretmen ya da idareciler öğrencilere karışmıyorlardı. Bu özellik enstitüleri diğer eğitim kurumlarından ayıran ayırt edici özelliklerinden idi. Öğrenciler her konuda eleştiri yapabilir, fikir sunabilir, tartışmalara katılabilirlerdi. Yöneticiler de resmi makamlardan önce öğrencilere hesap vermesini bilen insanlar olmuşlardır. Bu okullarda, hiçbir öğretmen öğrenciye el kaldıramaz, kötü söz söyleyemezdi. Öğretmen, bunlardan birini yaparsa öğrencinin de aynı şekilde karşılık verme hakkı doğardı. Bugün dahi yaşanamayan bir demokrasi anlayışı enstitülerinin dayandıkları temel ilkelerden sadece bir tanesiydi.¹⁴⁸

Dönemin ilkelerinden biri yine köy enstitülerinde yaşanmış ve karma eğitim ilkesi getirilmiş idi. Kız erkek bir arada eğitim uygulaması da eleştiri noktalarından birini oluşturmuştur.

¹⁴⁶ Bahadır, s97

¹⁴⁷ Talip Apaydın, Köy Enstitüsü Yılları, İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1989, s. 27.

¹⁴⁸ Kazım Köroğlu. “Köy Enstitüleri”. <http://www.pdfqueen.com>

Aslında köy enstitülerinin dayandığı ilkeler Atatürk'ün eğitim anlayışındaki temel noktalarda birleşmektedir. Buna göre eğitim milli olmalıdır. Eğitim dili, yöntemi, araçları millileştirilmelidir. Eğitim, bilime dayalı olmalıdır. Eğitim öğretimde zümresel ya da kültürel cinsten farklılıklar ortadan kaldırılarak birlik sağlanmalıdır. Halk eğitimi yaygınlaştırılmalı, işe dayalı uygulamalı eğitim ilkesi benimsenmeli, cumhuriyetin koruyucuları yetiştirilmeli, fırsat eşitliği sağlanmalı, ailenin ve kadının toplumdaki yeri ve öneminin farkına varılmalıdır.

2.3.3 Köy Enstitülerinin Kuruldukları Yerler

Köy enstitülerinin hiçbirisi rastgele seçim yapılarak bulunan yerlerde kurulmamışlardır. Yer seçimi enstitülerin kuruluş amaçları ile bağdaşıktır. Kurulacak yerlerin tespiti aşamasında iklim ve ziraat şartları göz önüne alınmış, Ziraat Bakanlığı ile ortak çalışılmıştır. Genel olarak enstitüler şehir ve kasabaların dışında, tren yolu ya da şoseye yakın, devlete ait ve arazisi tarıma elverişli yerlerde kurulmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca enstitülerin kurulacağı yerlerin hava, su bakımından sağlığa elverişli, köy ve kasabaların yakınlarında, bucak merkezleri ortasında ve birkaç ilin merkezliğini yapacak mesafede olmasına dikkat edilmiştir.¹⁴⁹ Enstitülerin kurulacağı yerler köy niteliğinde olmuştur. Toprağı verimsiz ve işlenmemiş durumda olan alanlar öncelikli olmuştur. Enstitülerin kuruldukları yerlerdeki verimsiz topraklar işlenerek tarıma elverişli duruma getirilmişlerdir. Her enstitü kurulduğu yörenin özelliğine göre tarım, bağcılık, balıkçılık gibi dallarla ilgilenmiş; yörede bulunmayıp yetişmesi mümkün olan bitkilerin üretimini denemişlerdir. Kurulacakları yerlerde hemen işe başlamak ve kuruluşu kolaylaştırıcı yapıların bulunup bulunmadığını da hesaplamışlardır. İlk kuruluşları çadırlarla olanların yanı sıra köy okulundan, eski fırın ya da hamamlardan yararlananlar da olmuştur.¹⁵⁰

Köy enstitülerine, kuruldukları yerler açısından da birçok eleştiri yapılmıştır. Eleştirenler, enstitülerin medeni dünyadan uzak yerde kurulmalarını gülünç bulmaktadırlar. Topluluğun tüm ihtiyaçlarını ve inşaat araç gereçlerinin köyde temin edilebilirlikleri konusunda güçlüklerin olacağını, şehirde ise kendiliğinden eğiten bir

¹⁴⁹ Bulut, s.60.

¹⁵⁰ Adnan Küçüköğlü, "Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü)", Kastamonu Eğitim Dergisi, 2006, s. 380.

ortam olduğunu savunmuşlardır.¹⁵¹ Ancak, köylerde ulaşılması güç olan araç gereçler köy enstitüsünde verilen eğitimler bünyesinde yapılabilirdi. Köy enstitülerinin amacı köyleri medeniyete ısıtırmak, yaklaştırmaktı. Bu sebepten dolayı medeniyetin geldiği yerlerde kurulmalarının pek bir anlamı yoktu. Buralarda okullar zaten mevcuttu ve köylünün durumu olmadığı için buralara gidemiyordu. Amaç köylüyü getirmek değil onun ayağına hizmeti götürmektir. Köye göre öğretmen ve köye gereken diğer meslek erbabının yetiştirilmesi amaçlanan bir projede, enstitülerin köylere yakın yerlere kurulması amaç ile uyum içindedir. Çalışma ve yaşam koşullarını kendi amaçlarına göre düzenleyen çocuklar, gittikleri köylerde karşılaşılabilecekleri güçlükleri giderebilme konusunda eğitilmiş olacaklardı. Köyden gelen ve köy şartlarını bilen çocuklar, aynı koşullarda verilen eğitimle yetiştirilmek istenmiştir. Buradan da amaca uygunluk görülmektedir.

Enstitülerin birkaç ilin merkezinde, bölge merkezleri niteliğinde kurulmaları da hizmetin ülke geneline yaygınlaştırılması, hedefler ve olanaklar arasındaki dengesizlik gibi etkenleri yok etme çabasıydı. Genel olarak köy enstitülerinin kuruluş yerleri olarak seçilen bölgeler, enstitülerini amacı ve ilkeleri çerçevesinde ülke geneline yaygınlaştırmada kolaylaştırıcı olabilecek nitelikte yerler olmuşlardır.

2.3.4 Köy Enstitülerinin İnsan Kaynağı

Köy enstitülerinin öğrenci seçimlerinde o zamana kadar denenmemiş yeni bir sistem uygulanmıştır. Köy enstitülerine kabul edilen öğrenciler, sadece köylerdeki tam devreli köy ilkokullarını bitirmiş köylü çocukları olmuştur. Bununla, köy kent arasındaki fırsat eşitsizliğinin önüne geçilmek istenmiştir. Ancak enstitülerin eleştirildikleri önemli noktalardan biri de öğrenci seçimindeki bu tutumları olmuştur. Bu şekilde öğrenci seçimi ile şehir ve kasaba çocuklarının köylerle temasının kesildiği düşünülmektedir. Ayrı eğitimlerden geçen iki farklı grup oluşacağını ve ileriki zamanlarda birbirlerinin karşısına farklı fikirlerle geleceklerini belirtmişlerdir. Dünyanın hiçbir yerinde böyle bir uygulamanın olmadığını öne sürerek de haklılıklarını savunmuşlardır.

¹⁵¹ Hürrem Arman, Piramidin Tabanı Köy Enstitüleri ve Tonguç, Ankara: İş Matbaa, 1969, s.260.

Enstitülere sadece köy çocuklarının alınmasındaki önemli gerekçelerden biri, köy çocuklarının köyde kalıp çalışmaları beklentisiydi. Modern kentlerde eğitim gören ve oraların rahatına alışan çocuklar köylere öğretmen olarak geldiklerinde, ya bu işi yapamayıp kaçıyorlar ya da köyün ileri gelenlerinin buyruğu altına giriyorlardı. Öğretmenleri köye gönderememe, gönderilenleri köyde tutamama gibi sorunların olduğu bir ortamda köyde kalacak öğretmen yetiştirme fikri doğal olarak önem kazanıyordu. Hatta sonrasında eğitimcilerin köylerde kalmaları için düzenlemeler dahi yapıyordu. Enstitülerden mezun olan öğrencilere 20 yıl gittikleri yerlerde mecburi hizmet veriliyordu. Böylelikle köyde kalmalarını mecburi kılan bir yaptırım uygulaması vardı.

Enstitülere alınacak çocukların ailelerinin çiftçilikle uğraşıp uğraşmadıkları araştırılıyordu. Bundaki amaç enstitüdeki ve sonrasında hizmet vereceği köylerdeki iş hayatına uyum sağlamada kolaylık sağlanmasıydı. Çocukların sağlıklı, sağlam olmaları, işine engel olabilecek kusurların olmamasına dikkat ediliyordu. Zeki, enerjik, çalışkan, iş başarıma derecesi yüksek öğrenciler aranmakta idi. Fiziki sağlık kadar ruhsal sağlık da önemli idi.¹⁵² Zorunlulukların da etkisiyle öğrenim düzeylerini dikkate almaksızın asıl önem pratik öğretmenlere ve zanaatkârlara verildi. Bunlara, yeteneklerine ve yararlılıklarına göre değer verildi. Eğitimciler köy enstitülerinde o kadar iyi konumlandılar ki sonraları gelmeye başlayan üniversite ve yüksekokul çıkışlı öğretmenler, enstitülerinde bir üstünlük kuramamışlardır.¹⁵³

Öğrenci kadar köy enstitülerinde öğrenciler yetiştirecek öğretmen bulma konusu da önem taşımaktaydı. Köy enstitülerinin eğitim sistemi diğer okullardan farklı olduğu için uygun öğretmen bulmak önemli bir sorunu teşkil ediyordu. Enstitülerin öğretmenleri tepeden inme buyruklarla ya da kura çekerek seçilmemişlerdir. Enstitülerde çalışmak isteyen öğretmenler sözlü ve yazılı olarak başvurularda bulunmuşlar, sonrasında yapılan araştırmalara dayanarak seçilmişlerdir. İstekli olmak, öğretmen adaylarında aranan temel nitelik olmuştur. Bunun yanı sıra yüksek okullardan veya üniversitelerden, öğretmen okullarından, köy enstitülerinden mezun adayların alımına dikkat edilmiştir. Alınacak öğretmen sayısı enstitülerin öğrenci sayılarına,

¹⁵² Şevket Gedikoğlu, Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy enstitüleri, Ankara: İş matbaa, 1971, s.57-58.

¹⁵³ Kirby, s.224

kuruluş yerlerindeki güçlüklerle göre değişiklik göstermekte idi. Öğretmenlerin, sadece okulun dersleri ile değil, günlük yaşamla ilgili işlerde de görev alma durumları vardı. Kuruldukları yerlerin şehirlere uzak oluşu, bölgesel koşullar ve 2. Dünya Savaşı'nın etkileri, yetişmiş öğretmen bulabilmekte sıkıntı yaratan etkenlerdendi. Öyle ki yabancı dil, müzik, beden eğitimi gibi dersler için öğretmen bulunamayıp diğer öğretmenlerle derslerin işlendikleri zamanlar olmuştur. Fazla ücret almadan, özellikle kuruluş yılları aşamasında ağır ve devamlı çalışmışlardır. Öğretmenlere verilen haklar ise maaşları dışında, öğretmen evinde ücretsiz kalma, yazlık ve kışlık elbise yardımlarıyla sınırlı kalmak durumunda kalmıştır. Kuruluş aşamasında bina yapımından yol, su elektrik gibi alt yapı işlerinde çalışmışlar, kendi okullarını kendileri yapmışlardır. Çalışma süreleri, görev ve sorumlulukları fazla, yaz tatilleri ise kısıtlı olmuştur.¹⁵⁴

Öğretmenler; öğrencilerle aynı giysiler içinde, iş saatlerinde, derste, yemekte, eğlenmede ve dinlenmede, sabahın ilk saatlerinden akşamları etüt saatlerinin bitimine kadar öğrencilerin arasında kalarak rehberlik görevini sürdürmüşlerdir. Böylece öğretmen ve öğrenci bütünleşmesiyle, köy enstitülerinde karşılıklı sevgi ile saygıya, hoşgörü ve eleştiriye dayanan tam bir demokratik yapı meydana getirilmiştir.

Köy enstitülerinin en önemli sorunlarından biri de kendi yönetici ve öğretmen kadrosunu oluşturmamaktı. Hizmete uygun yüksek okul, ilk öğretmen okulu ve her türlü orta dereceli meslek okulları mezunları öğretmen olarak atandığı gibi, hiç okur-yazar olmayan kişilerden, enstitülere yararlı olabilecek becerisi bulunanlar da usta öğretici olarak atanıyorlardı. Kadro sorununu tamamen çözmek, köy eğitimi ile ilgili diğer personeli yetiştirmek ve bir “Köy İncelemeleri Merkezi” olmak üzere, Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nde “Yüksek Köy Enstitüsü” açıldı. Köy enstitülerinin tarihsel sorumluluğunu gerçekleştirebilmek ve kendi kendilerini donatan ve üreten kurumlar olarak işlevlerini sürdürebilmek için; köy enstitülerinde okumuş, felsefesine yabancı olmayan öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin ve yetiştirildikleri kurumlarda görevlendirilmesinin daha gerçekçi bir tutum olacağı sonucuna varılmıştır. Böylelikle sistemin içinden gelen başarılı öğrenciler sistemi devam ettirebilmek, yönetebilmek için

¹⁵⁴ Gedikoğlu, s. 134

yüksek enstitüye alınmış ve yetiştirilmişlerdir. Buraya gelen her öğrenci kendine bir uzmanlık dalı seçmiş, bu alanlarda öğretmen, idareci, denetleyici yetiştirmiştir. Böylelikle enstitüler ihtiyaç duyduğu insan kaynağını kendi içinde, kendi değer yargılarına ve ilkelerine göre yetiştirme imkanına sahip eğitim kurumları olmuşlardır. Ayrıca, Hasanoğlu Köy Enstitüsü, enstitüler arasındaki işbirliğinin en iyi örneğidir. Hasanoğlu Köy Enstitüsü diğer enstitülerin eseridir. Önce çadırlarla başlamış, diğer enstitülerden öğrenci gruplarının gelmesiyle hamam, çamaşırhane, yemekhane gibi yerler yapılmıştır. Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nün yapı işlerinin gelişme türü, köy enstitüleri hareketinin ilerlemesinde önemli bir rol oynamıştır.

2.3.5 Köy Enstitülerinin Sahip Oldukları Olanaklar

Köy enstitülerinin kuruluşu ve gelişmesi her şeyden önce belirli maddi olanakların sağlanmasına bağlı idi. Devlet bütçesinden ayrılan payın yanında; okul yapımı, malzeme temini, insan gücü sağlanması gibi konularda köylüye düşen görev ve sorumluluklar da önemli idi. Kurtuluş savaşından zaferle çıkmış bir ulus, devletleşmeye ve millileşmeye çalışıyordu. Savaşın ülkede açtığı yaralar hala kapanmamış, bunun yanı sıra Osmanlı'dan kalan borçların ödenmesi ve ülke içinde yapılmaya çalışılan yenileşme hareketleri devletin üzerinde baskı oluşturunuyordu. Dünyada da durum pek farklı olmamakla birlikte, 1929 ekonomik buhranı yaşanmaktaydı. Buna ek olarak Türkiye'nin aktif olarak katılmadığı 2. Dünya Savaşı patlak vermek üzereydi. Ekonomide askeri harcamaların artmasına, üretim düzeyinin ise azalmasına yol açan bu durum cumhuriyet döneminin ilk enflasyonunu oluşturmuştu. 1920 ve 1930'lardaki askeri durumlar sebebi ile devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay oldukça düşük olmuştur. Ancak 1940'lı yıllara denk gelen enstitülerin kuruluş aşamasında eğitime yapılan katkının %14 gibi bir oranda arttığı görülmüştür. Devletin ilköğretimi başlatmak için ne yeterli zamanı ne de yeterli parası bulunmaktaydı. Az zamanda en az masrafla ilk tahsili yapabilmek için köylerde eğitmen yetiştirmeye devam etmek ve köy enstitüleri aracılığıyla köye gereken elemanı yetiştirmek gerekmekte idi. Bütçeden ayrılan pay her ne kadar artırılmış olsa da, sınırlı ve yetersiz idi. Bu noktada sorumluluk köylü ile paylaşılıyordu. Öğretmen tayin edilecek köylere üç yıl önceden bildiri

yapılıyordu ki köylü ona göre tedbirini alabilsin. Köy okulunun tamiri ve okulun daimi masrafları köy ihtiyar heyetince temin edilirdi.

2.Dünya Savaşı'nın sınıra dayandığı yıllarda ülkenin tüm kaynakları savunmaya ayrılmıştır. Savaş ve kıtlık yıllarındaki bütçe yetersizliğinin yarattığı açık, büyük ölçüde sistemin dayandığı üretici eğitim anlayışıyla giderilmiştir. Köy enstitüleri, Türk insanının üstün özveri ve yurtseverliğiyle yaratılmıştır. Enstitülerin sermayesi, insan aklı, yurtseverlik, özveri, planlı çalışma ile Anadolu toprağından elde edilecek maddi ve manevi değerlerdi. Köy enstitülerinde kaynak sağlamada gösterilen başarının temeli Akçadağ Köy Enstitüsü müdürü Şerif Tekben'e göre, köy enstitülerinde çalışanların bugünkü memur zihniyeti dışında kalmış olmaları ve şahsi menfaatlerini unutturucu bir ölküye sahip olmalarıdır.¹⁵⁵

Maddi sorumlulukların köylüye yüklenmesi de enstitülerin eleştirilen yönlerinden olmuştur. Enstitülerin köylüye maddi yük getirdiklerinden dolayı, köylünün enstitüleri istemedikleri belirtilmiştir. Hatta okul binalarını öğretmen, öğrenci ve köylülerin değil müteahhitlerin yaptıkları söylenmiştir. Eğer enstitüler üretime dönük kurumlar olmasalardı, devletten gelen yardımla bu kadar dahi yaşamaları çok zor olurdu. Üretim yaptıkları için devlet bütçesine yük olmamışlardır.¹⁵⁶

Köy Enstitüsü Sistemi, nakitsiz kaynak yollarını işletecekti. Önceden de değinildiği gibi, sınıra dayanan 2. Dünya Savaşı varolan ekonomik kaynakları eritiyordu. Elde sadece insan gücü ve işlenmemiş arazi kalıyordu. Artık aklın ve bilimin öncülüğünde olabildiğince paraya dayanmayan kaynaklar yaratılacaktı. Köy okulları köylülerce, köy enstitüsü bina ve tesisleri de öğrenci olarak alınan köylü çocuklarınca yapılacaktı. Hazine arazilerinden bir kısmı köy okullarına ve köy enstitülerine ayrılacaktı. Buralar işlenerek besin kaynağı yaratılacak, bir kısım hazine arazisi de az maaşla çalışan köylü eğitmen, öğretmen ve diğer görevlilere ek gelir kaynağı olarak verilecekti. Köy çocukları kendi okullarını kurup hem sağlığına, mesleğe, hem de bilimin aydınlığına kavuşacaklar, kendileri gibi köy çocuklarına hizmet edeceklerdi. Köy enstitülerinin, yedi yüz binasının sadece malzeme masrafına yoğun emek ile

¹⁵⁵ Niyazi Altunya, Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bakış, İstanbul: Umut Matbaacılık, 2009, s.78-79.

¹⁵⁶ Makal, s. 69

yapıldığı göz önüne alındığında, güç koşullarda dahi akıl ve insan gücüyle kaynak bulunabileceği konusunu kanıtlamaktadır.¹⁵⁷

Köy enstitüsünde gerekli olan tüketim maddelerini hem daha ucuza almak hem de zaman kaybını önlemek için enstitü yönetimi serbest pazarlık yolunu kullanmıştır. Küçük alımlar ihale kanununun dışında yapılmıştır. Öğrenciler o yıllarda kendi çevre temizliklerini yapmayı, okulun bakım ve onarımına katkıda bulunmayı, okulda revir ve döner sermaye düzenini kurmayı başarmışlardır. Binaların yapımından yiyecek ve giyeceklerin üretimine kadar birçok şey okuldaki öğretmen, usta öğretici ve öğrencilerin el emeği idi.¹⁵⁸

Ek bir getiri olması amacıyla, marangozluk ve demircilik işlerinde komşu köylerin gereksinimleri karşılanıyordu. Çoğu kez parasız ya da maliyetin altında bir miktar alınıyordu. Bu yardımlaşma kırsal kesimde enstitüye karşı büyük ilgi ve saygınlık sağlamıştır.

Savaş yılları olması nedeniyle yokluğun, kıtlığın, karaborsanın olduğu bir dönemde az bir para ile köy enstitülerinin kuruluşunu tamamlaması, paranın çok akıllıca kullanıldığının bir göstergesidir.

Hiçbir yabancı danışman ve eğitimcinin katılımı olmadan, ülkenin kendi eğitimcileri, öğretmen ve öğrencilerinin ortak dayanışması ve çalışması ile yarattıkları bu özgün uygulama, ülkenin her yerinde etkisini göstermekteydi. Enstitülerde filizlenen yaşam; ekonomik, sosyal, kültürel ve demokratik yanlarıyla köylerde uç veriyordu. Okula devam zorunluluğu giderek isteğe dönüşmüş, özellikle kızların okula gitmesiyle köy evleri ve ortamı iyice değişmeye başlamıştı. Köylüler toparlanıyor, hak ve hukuk öğreniyordu.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Niyazi Altunya, “Köy Enstitüleri Uygulamalarından Çıkan Sonuçlar”, s326.
http://www.mulkiyederigi.org/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=63&id=807:-koeyenstituesue-uygulamalarindan-ckan-sonuclar-dr,

¹⁵⁸ Makal, s.71

¹⁵⁹ Türkoğlu, s.497

2.3.6 Köy Enstitülerinin Öğretim Programları

Köy enstitülerinin özellikle kuruluş yıllarında, yerleşme ve öğrenci ile ilgili sorunlar dahilinde, eğitim programları esnek bir yapıya sahip olmak durumunda olmuştur. Öyle ki kuruluş yıllarında neredeyse kültür dersleri bir yana bırakılmak durumunda kalınmıştır. Savaştan yeni çıkmış beslenme sıkıntısı çeken bir millet için, bereketli buğday yetiştirebilmek doğru yazı yazmaktan ve iyi matematik bilmekten çok daha değerli bir halde idi. Bu sebeplerden dolayı enstitülere diğer eğitim kurumlarına gönderilen hazır programlardan gönderilememiştir. Bunların yanı sıra köy enstitülerinin yeni bir uygulama olması sebebiyle, projenin yapısına uygun eğitim programı örnekleri ne Türkiye’ de ne de dünyada vardı.

1943 yılına gelindiğinde müdürlerin çoğu programlardaki ikiliğin ayırtına varmaya başladılar. Geleneksel anlamı ile bir müfredat programı peşinde değillerdi. Ama bunu bir yana bırakacak kadar da olgunlaşmamışlardı. Bunun yerine deneyimlerini değiş tokuş etmelerini sağlayacak ve hep birlikte yönelecekleri bir erek ve yol aramaya başladılar. Enstitüler öğrencilerini ülkenin daha az gelişmiş bölgelerinden aldığı için daha yavaş tempoda ilerliyorlardı. Standart bir müfredat olmayışı her enstitünün kendine göre program yapıp başarı gösterebilmelerinin yolunu açmıştı.¹⁶⁰

Her enstitü birbirinden farklı iklim ve tabiat koşullarına sahip bölgelerde kurulmuşlardı. Düzenlenecek bir programda tüm enstitülerinin doğal koşullarının düşünülmesi gerekmektedir ki bu ilk etapta mümkün görünmüyordu. Doğru bilgiye ve deneye ulaşmış insan sayısı da yetersizdi. Bu gibi nedenler de programların ilk başta esnek olmasının daha olumlu sonuç vereceği düşüncesini geliştirmişti.¹⁶¹

Dersler genel olarak kültür dersleri (Türkçe, tarih, matematik...), ziraat dersleri ve çalışmaları (tarla ziraatı, bahçe ziraatı, balıkçılık, arıcılık...), teknik dersler ve çalışmaları (demircilik, dülgercilik...) ve eğitim süresi olan beş yıl boyunca tatiller şeklinde sınıflandırılmışlardı.

¹⁶⁰ Kirby, s.247

¹⁶¹ Niyazi Altunya, “ Köy Enstitüleri”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 26. sayı, 2002.

Program ve metod kadar konuların işlenmesi bakımından da temel görüş öğrencinin kendi kendine çalışması, serbestçe düşünebilmesiydi. Kürsü konuşmalarına, anlatma metoduna, öğüt ve ezberciliğe dayalı öğretim görüşüne yer verilmemesi üzerinde titizlikle durulmuştur. Her dersin yapısına uygun daha önce yapılan gözlem ve deneylere, araştırma ve incelemelere başvurulmuştur. Örnek vermek gerekirse, bir fizik dersinde elektrik konusu tahtaya çizilen şemalar ve kitaplardan yararlanılarak, formül ezberleyerek değil; enstitüye elektrik direklerinin dikilmesi, hatların çekilmesi, elektrik motorunun çalıştırılması gibi işlerde çalışarak akım öğrenilmiştir.¹⁶²

Köy enstitülerinde uygulanan eğitim ve öğretim yöntemi, öğrenciyi merkeze koymuş ve onun etkin kılınmasını temel almıştır. Ekip çalışmaları ve bireysel etkinlikler, öğrenci kişiliğinin geliştirilmesi açısından oldukça önem taşımaktadırlar. Ayrıca, enstitülerde bulunabilen teknolojinin yoğun olarak kullanılması esastır.

Enstitülerin yıllık programları akademik, teknik ve tarım okullarının programlarından bütünüyle değişti. Enstitüler yıl boyunca açıktılar. Öğrenciler küme olarak 45 günlük tatile sırayla gidiyorlardı. Tatilde bile öğrencilerin enstitü ile ilgili sorumlulukları vardı. Dönüşte köylerinin çevresinden topladıkları bitki ve hayvan türleri örneklerini, el zanaat işlerini ve halk türküleri örneklerini getirmeleri bekleniyordu. Köyleri konusunda bilgi toplamaları ve köylerinde enstitüyü temsil etmeleri istenirdi. Tatil için köylerine giden bazı öğrencilerin, köyde çıkan sorunlar nedeniyle, araç gereç ya da ilaç almak için enstitüye geldikleri olmuştur.¹⁶³

1946'ya kadar uygulanan enstitü programlarında öğretmenlik bölümünün haftalık ders yükü 44 saattir. Bunun yarısı genel kültür ve meslek derslerine, dörtte biri iş ve dörtte biri de tarım etkinliklerine ayrılmıştır. Her enstitülünün öğretmenlik diplomasında bir “İş” (demircilik, yapıcılık, ev işleri gibi), bir de “Tarım” (meyvecilik, kümes hayvancılığı gibi) ek branş olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı kültür derslerine, bir kısmı ziraatla ve yapıcılıkla ilgili iş alanlarına, okulun günlük ve nöbetle görülecek işlerine ayrılan gruplar da kendilerini bekleyen çeşitli işlerin başına

¹⁶² Gedikoğlu, s 91

¹⁶³ Necdet Aysal, “ Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 2005, s.35-36.

dağılırlardı. Geniş araziler üzerinde kurulmuş olan enstitülerde öğrenciler, gerçek hayat ve tabiat olayları içinde yetişmişlerdir.

Köy enstitüsü programı, çok yönlü eğitimi benimsemişti. Genel kültür ve beceriler yanında edebiyat, resim, müzik ve spor gibi etkinlikler, her öğrencinin doğal hakkı sayılıyordu. Eğitim yaşamının tümüne sanat, hareket ve yaratıcılık egemendi. Enstitülerde her hafta bir eğlence düzenlenir, bu etkinliğe yönetici ve öğretmenler de katılırdı. Bu eğlence programları piyes, müzik, gösteri, halk oyunu, orta oyunu vb. etkinliklerden oluşurdu. Bu etkinlikleri, çevredeki köylüler ve öğrenci velilerinden konuk olanlar da izlerlerdi. Öğrenciler her sabah erkenden kalkıp okulun önündeki büyük alana toplanır ve güne, jimnastik yaparak ya da sabah sporu niyetine kızlı erkekli halk oyunları oynayarak türkülerle başarlardı. Kendilerinden önce kalkıp fırınlarda ekmek pişiren arkadaşlarının hazırladığı kahvaltıya hep birlikte otururlardı.

Enstitülerde sabah yedi buçuktan sonra serbest okuma saati başlıyordu. Her enstitünün büyük bir kütüphanesi vardı ve Hasan Ali Yücel'in çevirisini yaptırdığı klasikler burada bulunabiliyordu. Her öğrenci bir yıl içinde 25 klasik eseri okumak zorundaydı. Teklif, Elektra, Faust, Kırmızı ve Siyah, Vadideki Zambak, Benim Üniversitelerim, Goriot Baba, Vadideki Zambak, Figaro'nun Düğünü, Nora, Şamdancı, Harp ve Sulh, Venedik Taciri, Germinal gibi kitapları okuyan bu öğrenciler, Zoraki Tabip, Kibarlık Budalası, Bir Yaz Gecesi Rüyası gibi oyunları da sahneliyorlardı. Serbest okuma saatlerinde isteyen öğrencilere müzik öğretmenleri tarafından mandolin, keman, akordeon, bağlama dersleri de veriliyordu. Her öğrencinin bir müzik aleti çalması zorunlu idi. Halk kültürünün tüm malzemesi enstitülere taşınıp işleniyordu. Âşık Veysel de, köy enstitülerinde, halk türkülerini öğretmeni olarak görev yapıyordu. Harmandalı, Somalı, Arpazlı gibi zeybeklerle, halk oyunları ile türkülerle güne başlanıyordu. Mandolin, keman, bağlama gibi sazları çalabilen öğrenciler, bisiklete, motosiklete de binebiliyorlardı. Köy enstitüleri aynı zamanda köy kökenli aydınlar kuşağının yetiştiği bir kurumdur. Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Mahmut

Makal, Talip Apaydın, Dursun Akçam gibi yazarların yanında, birçok ressam, politikacı ve eğitimci de bu okullarda yetişmiştir.¹⁶⁴

Öğrenciler okul kütüphaneleri oluşturarak bu kütüphaneleri etkin bir şekilde kullanmakta, öğretmenlerle birlikte görev aldıkları eğlenceler düzenlemektedirler. Bir başka deyişle Enstitülerde öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için oldukça çeşitli seçenekler sunulmaktadır.

Sanat derslerinde Ankara konservatuarının en iyi hocaları derslere geliyordu. Batı Edebiyatı derslerini Sabahattin Eyüboğlu, müzik derslerini Ruhi Su veriyordu. Köy öğrencileri, Fransızca'yı Vedat Günyol'dan, tiyatroyu Mahir Canova'dan öğreniyorlardı. Kendi kurdukları açık hava tiyatrosunda köy çocukları Shakspeare, Çehov oynuyor, köylüler de izliyorlardı. Tüm bu gelişmeler karşısında yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları sağladıkları başarının gururunu yaşıyorlardı.¹⁶⁵

2.3.7 Köy Enstitülerinin Kapatılması

“Tarihimiz, ulus olarak yaptıklarımızı kendi ellerimizle nasıl yıktığımızın örnekleriyle doludur. Cumhuriyet döneminin en önemli kurumlarından olan Köy Enstitülerinin acımasızca yıkılması bu örneklerden biridir.”¹⁶⁶

Gerek köy enstitülerinin gerekse diğer kalkınma programlarının hızla gelişmeleri Türkiye' nin barış içinde kalmasına bağlıydı. Bu zorunluluk en baştan anlaşılmış, bu nedenle Türkiye savaşın çıktığı andan itibaren savaş dışında kalmıştır. Her şeyin üstünde tutulan amaç; ulusal kalkınma ve ilerleme olmuştur.

Köy enstitüleri gibi benzeri yapılmamış bir eğitim atılımının toplumda şaşkınlık yaratması beklenen bir durumdu. Toplumda gelenekçi tutum çerçevesinde yeniliklere karşı çıkma eğilimi hakimdi. Sistemin köylüyü amaçlaması ve niteliğinin onların gereksinmelerine uygun olması, eğitimi seçkinlere özgü görenlerden büyük eleştiriler almıştır. İş eğitimi, demokratik yaşam biçimi, karma eğitim, enstitülerin kentlerden uzak oluşu, köylünün okul yapımına katılması eleştirileri konularından

¹⁶⁴ Dündar, s.39-42

¹⁶⁵ Dündar, s.70

¹⁶⁶ Türkoğlu, s. 491

başlıcalarını oluşturmaktadır. Köy enstitülerine kadar ülkenin beklentisine uygun bir yol yöntem bulunamamış, para ve zaman kaybı yaşanmıştır. Yeni eğitim köylünün uyanmasından çıkarı bozulacağını sanan, kent eşrafı, köy ağaları ve din camiası gibi kesimleri tedirgin etmişti.¹⁶⁷

Köy enstitüleri resmen 1950’li yıllarda kapansa da aslında fiilen 1946’larda sonlandırılmıştır. 1946–1954 yılları arasında çok partili rejime geçilmesinin gündeme gelmesi ve Cumhuriyet Halk Partisi içinde muhalif kesimin güçlenmesiyle köy enstitülerine yönelik eleştiriler artmış, enstitülerin gücü ve etkinliği azalmaya başlamıştır. Ayrıca, enstitüler ve mezunları, toplumda iyice belirginleşmeye başlayan egemen güçler için, uyuşmanın mümkün olamayacağı unsurlar haline gelmişlerdir. 1950’den sonra Demokrat Parti’nin iktidar olması bu süreci hızlandırmıştır. Yeni kurulan hükümetin programında yer alan “ *Köy enstitülerinin daha milli bir çizgiye sokulacağı* ” ifadesi, enstitüler için zorlu bir dönemin başlangıcının ipucu niteliğinde olmuştur.¹⁶⁸

Aynı günlerde emniyet müdürlüğüne gelen imzasız bir ihbar mektubu, Hasanoğlu Köy Enstitüsü’nün komünist yuvası haline geldiğini öne sürmekteydi. Mektupta, enstitülerde Nazım Hikmet ile birlikte rejim aleyhtarlığı yapıldığı bildiriliyordu. Bilinçli bireyler yaratan ve eğitimi ülkenin en ücra yerlerde bile gerçekleştirmeye çalışan insanların komünist olarak nitelendirilmesi, Köy Enstitülerinin kapanmasında en önemli etken olmuştur. Enstitülere karşı olan yeni hükümetin enstitüleri kapatabilmesinde işini kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır. Nitekim mektubun gelmesini izleyen günlerde, köy enstitülerindeki atılım durma noktasına gelir.¹⁶⁹

1947’de, enstitülerin eğitim programlarında ciddi değişiklikler yapılarak asıl amacından saptırılmaya çalışılmıştır. Aynı yıl, Mahir Canova, Ruhi Su, Sabahattin Eyüboğlu gibi öğretmenlerin ders verdiği Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü, benzer başka okullar olduğu gerekçesiyle kapatılmıştır. Köy enstitülerinin yöneticileri, öğretmenleri değiştirilir ve izleyen süreçte de köy eğitim kurslarına son verilir.

¹⁶⁷ Çiğdem Erdem, “ Cumhuriyet yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte Dönüşümü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak Köy Eğitim Kursları”, Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi, cilt 10, sayı 3, 2008, s.187-200

¹⁶⁸ Filiz, s.116

¹⁶⁹ Dündar, s. 92

Okullarda okutulan klasikler, öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı gerekçesiyle yasaklanır. Serbest okuma ve tartışma saatleri iptal edilir. Başından beri karşı olunan karma eğitim son bulur ve aynı kampüs içinde okuyan kız ve erkek öğrenciler birbirinden ayrılır. Enstitülere gerçek dışı suçlamalar yöneltilir. Orada eğitim gören gençlerin sahip olduğu kendi ülkelerine sahip çıkma şuuru, devlet rejimini yıkma tehdidi olarak algılanır. Köylünün bilinçlenmesine karşı olan zihniyet, enstitülerde verilen iş eğitiminin bilimsel eğitimle bağdaşmadığını ileri sürerler.¹⁷⁰

Hasanoğlan kapatıldıktan sonra mezun olmak üzere olan sınıfın öğrencileri askere alınmış ve solcu oldukları gerekçesiyle çavuş çıkarılarak yedek subay olma imkânı verilmemiştir. Askerliklerin bitiminde köy öğretmenliğine tayin edilmişler, enstitüden mezun olmayanlara daha yumuşak davranılmış, dönemin ortaokul projesi için yapılmakta olan eğitim kurumlarına verilmişlerdir. Böylelikle enstitü mezunları, hem köy hem de ilköğretim alanından uzaklaştırılmıştır.¹⁷¹

1950 seçimlerinden sonra, Köy enstitülerinin sağlık bölümlerinin kapatılması ile enstitülerin fiziki kapatılma süreci başlamıştır. 1954 yılına gelindiğinde ise köy enstitüleri tamamen kapatılır. Demokrat Parti iktidarı sırasında Talim ve Terbiye Dairesi, köy enstitülerinin kapatılmasına gidişte son adımlardan biri sayılan program değişiklikleri yapmıştır. Değişikliğin gerekçesi ise: uygulamanın hem öğretmen hem de ziraatçı veya sanatkar yetiştirmesinin mümkün olmayacağına ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğu kanısına varılmasıdır. Hazırlıkları 1935'te başlatılıp 17 Nisan 1940'ta yasallaşan Köy Enstitüleri sistemi, Şubat 1954 de yayınlanan 6234 sayılı kanunla Köy Enstitüleri tümüyle geleneksel İlk öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir ve son bulmuştur.¹⁷²

Cumhuriyet Halk Partisi'nin tek parti olarak egemen olduğu 1940 yılında mecliste oy çoğunluğu ile kabul edilen Köy Enstitüleri Yasası'nı yedi yıl sonra kapatılması sırasında Cumhuriyet Halk Partisi'nin aynı kadrosundan kendisine savunucu bulamamıştır. İsmet İnönü, kendisinin de sonuna kadar yanında olduğu,

¹⁷⁰ Dündar, s. 95-96

¹⁷¹ Aydın, s. 103

¹⁷² Filiz, s.118-120

cumhuriyetin eserleri içinde en kıymetlisi ve en sevgilisi ilan ettiği ve desteklediği köy enstitülerinin kapatılmasına enstitülülerce göz yummuş sayılmaktadır. İnönü'nün, Demokrat Parti karşısında halka iyi görünmek ve seçimlerde oy kaybetmeden iktidara devam etmek için köy enstitüleri sistemini bozmayı göze aldığı inancı yerleşmiştir. Bu inanışa göre, Cumhuriyet Halk Partisi'nin kendi içindeki muhalefetin baskıları, İnönü'nün siyasi kimliği ve partisi ağır basmıştır. Bir bakıma siyasal tercihler köy enstitülerinin sonunu hazırlamıştır. İktidara Demokrat Parti'nin gelmesiyle de köy enstitülerinin yıkımı tamamlanmıştır. Köy enstitüleri tamamen kapatıldıktan sonra İmam hatip liselerinin oluşumu gerçekleşirken, toplumda yaşanacak olan ikiliğin çizgileri belirlenmiş, Türkiye dinsel bir atmosferin içine sokulmuştur.

1945'ten sonra iktidarı kaybedeceği kaygısıyla Cumhuriyet Halk Partisi, cumhuriyet devrimlerinden bir kısmını gözden çıkardı. Din derslerini yeniden koyarak, din görevlisi yetiştirecek İmam Hatip Kursları'nı başlatarak ve İlahiyat Fakültesini yeniden açarak, tutucu oyları toparlamayı umdu. Gözden çıkarılanların başında köy enstitüleri geliyordu. 1947 yılında köy enstitülerinin program ve yönetmelikleri değiştirilerek önemli ölçüde eski ilk öğretmen okulu geleneğine dönüldü. Yeni köy enstitüsü anlayışı, öğretmen adaylarına tarım ve teknik alanda edindirilen ek branşları kaldırıyor, daha önce bu amaçla köy öğretmenlerine verilen tarla ve üretim araçlarını geri alıyordu. Yeni eğitim anlayışıyla birlikte, eğitim yaşamında öğrencilerin de katıldığı demokratik yönetim yerine geleneksel emir kumanda anlayışına dönüldüğü, hafta sonları yapılan eleştirili toplantıların ve serbest okuma etkinliklerinin sıkı denetime alındığı ve giderek kaldırıldığı, azımsanmayacak sayıda öğrencinin enstitülerden çıkarıldığı, dayak ve baskının da arttığı görülmüştür. Bu dönemde çeşitli gerekçelere dayanarak soruşturmalar yapılmış, komünistlik eğitimi yapıldığı, karma eğitim nedeniyle öğrencilerin ahlaka aykırı ilişkiler içinde olduğu, milli duyguları köreltici eğitim uygulandığı, yolsuzluk yapıldığı gibi iddialarıyla enstitüleri karalama çalışmaları yapılmıştır.¹⁷³ Tonguç 1946 yılında yapılan seçimlerden sonra, köy enstitülerini hedef seçen birtakım kişilerin Hasanoğlu'na gelip, zamanlı zamansız kitap düşmanlığı yaratmaya çalıştıklarını öğrenince öğrencilere; “ *Ben sizi sığırım, keçinin arkasından buraya; her taşı kaldırıp bakabilsinler; yazılı basılı her yazıyı, kitabı*

¹⁷³ Altunya, *Köy Enstitüleri*, 2002

okuyabilsinler; otuz yaşındaki ananızın altmış yaşında görünmesinin nedenini düşünebilsinler diye getirdim. Arkadaşlar! Henüz çadırınızın kazıkları, direkleri tahtadan. Bunu demirden betondan yapacağız bu vatani vatanlaştırmak ülkümüzdür” der. ¹⁷⁴ Enstitülerde yabancı solcu yazarların eserlerinin yanı sıra Nazım Hikmet, Sabahattin Ali gibi solcu Türk yazarlarının eserleri okutulmuştur. Okutulan yazarlar doğru fakat komünistlik eğitim yapıldığı iddiaları gerçek dışıdır. ¹⁷⁵

07.08.1946 yılında Reşat Şemsettin Sirer’in Milli Eğitim Bakanlığına getirilmesiyle enstitülerdeki değişim başlamıştır. Öncelikle Tonguç, hizmetlerinin karşılığı olarak Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğine terfi ettirilmiştir. Ancak enstitü karşıtlarının ve Sirer’in etrafındakilerin, enstitülerin tehlikeli öğelerden temizlenmesi gerektiği düşünceleri sonucunda Tonguç, bir kent okuluna resim ve elişleri öğretmenliğine atanmıştır. Enstitülerin eğitim elemanları, Tonguç’un benimsediği yolun tam tersi olarak, gelenekçi öğretmenlerden seçilmeye başlanmıştır. Köy enstitülerine burada çalışmak gibi bir ideali olmayan öğretmenlerin atanmalarının sonuçlarından biri, başka bir göreve nakledilmek için her yola başvurmaları olmuştur. Politikacıların aracılığından yaralanmaya kadar varan yollar denenmiştir. Geleneksel orta ve yüksek öğretim kurumlarından yetişmiş, enstitülerdeki çalışma yaşamına göre hazırlanmamış, konumlarından hoşnut olmayan, gözü kentlerdeki öğretmenlerin enstitülere doldurulmalarıyla birlikte enstitülerdeki iş yaşamının temposu yavaşlamıştır. Yeni öğretmenlerin enstitülerin etkisi altına girmeleri gerekirken, kendileri enstitüleri etkilemeye başlamışlardır. Zamanla enstitülerdeki iş yaşamının akışını sağlayan görevleri yapmak, herkesin kaçındığı bir sorun durumuna gelmeye, öğretmenler ve öğretmen adayları görevlerini yapmamaya başladılar. Yalnızca daha yüksek öğrenimleri nedeniyle diğer öğretmenlerden üstün olduklarına inanıyorlardı. ¹⁷⁶

Birden çok öğretmenli köy okullarının bazılarında üstün yetenek gösteren ve deneyim kazanan köy enstitüsü mezunlarının okul başöğretmenliklerine atanmalarına karşı çıkılmalardan yararlanarak, tümünün birden başöğretmenliklerden alınıp, yerlerine öğretmen okulu çıkışlı öğretmenlerin getirilmesi emredildi.

¹⁷⁴ Pazar, s. 135

¹⁷⁵ Altunya, *Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bakış*, s.111

¹⁷⁶ Kirby, s.373–375

Öğrencilerin yönetime katılmaları konusu ise tümüyle yok edilmiştir. Yönetimin tüm görev ve yetkileri, tek yanlı olarak yönetimin ve öğretim heyetine verilmiştir. Enstitülerdeki demokratik geleneğin böylece yok edilişine ek olarak, enstitü öğretim heyeti yeni bir nitelik kazanmış, sayısız bürokratik işlemler de geri gelmiştir. Öğrencinin yapmakta serbest olmadığı işler şeklinde maddeler sıralanmıştı. Bunlar: enstitü içinde herhangi bir şekilde toplantı yapmak, nutuk söylemek, konferans vermek, enstitü dışında toplantı ve gösterilere katılmak, enstitü içinde ve dışında kitap, dergi, broşür, beyanname dağıtmak, duvarlara ilan yapıştırmak ve duvar gazetesi çıkarmak şeklinde devam etmektedir.¹⁷⁷ Laiklik ilkesi bir yana itilip ilkokullara din dersleri kondu, yeni din okulları açıldı.

1945 yılında hükümetçe yürürlüğe konulan ve 1946–56 arasını kapsayan seferberlik niteliğindeki On Yıllık İlköğretim Planı, 1947’den itibaren durdurularak köylerde okul yapımı yavaşlatıldı. 1948’de Eğitim kurslarına ve birçok eğitmenin görevine son verilip eğitmenli köy okullarının birçoğunun kapanmasına ve binaların yıkılmasına zemin hazırlandı. 1950’den sonra devlet bütçesinden umudu kesen köylüler yıkılan okulları yeniden yapmışlar, eski eğitmenlerini bulamayınca vekil öğretmen istemeye başlamışlardır. 1947’den itibaren enstitülerdeki özellikle kız öğrencilerin sayılarında azalmalar yaşanmıştır. 1953’de Köy Enstitüsü programı ilk öğretmen okullarıninki ile birleştirilerek sistemden tamamen kopulmuştur. 27 Ocak 1954 tarihinde çıkarılan kanunla köy enstitüleri ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Bu okullar, 1960’dan sonra kısmen karma eğitime geçmişlerdir. 1974’de de Öğretmen Lisesi ne dönüştürülmüşlerdir.¹⁷⁸

Köy Enstitüleri eğitim hareketi; kendi ülkemizin beyin gücünün, yaratıcılığının ve yurtseverliğinin örgütlenerek, toplumun en yoksul çocuklarının kendi emekleriyle ücretsiz öğrenim görebileceklerini, kıt olanaklarla da çağdaş eğitimin olabileceğini, demokrasinin yaşanarak öğrenilebileceğini kanıtlar niteliktedir. Köy enstitüleri öğrenci merkezli, kendini ifade edebilen ve üretebilen, özgür, halkın çıkarlarını savunan, bilimsel düşünebilen insanlar yetiştirmek amacıyla olan eğitim kurumları olmuşlardır. Türkiye’de önde gelen birçok bilim ve edebiyat insanı bu kurumlarda yetişmiştir.

¹⁷⁷ Kirby, s.385–386

¹⁷⁸ Altunya, *Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış*, s.118-121

Mezunlar arasında Mehmet Başaran, Talip Apaydın, Fakir Baykurt ve Mahmut Makal gibi yazarlar bulunmaktadır.

Sabahattin Eyüboğlu'nun dediği gibi: *“Köy enstitüleri yalnız köylüyü uyarmanın en kestirme yolunu buldukları için değil, kentlerde ve başkentteki eğitim ve öğretim sistemini temelinden sarstıkları için kapatılmışlardır. Köy enstitüleri on yıl hızlarını sürdürebilmiş olsalardı, Türkiye’de orta ve yüksek öğretmenlerin çoğu öğrencilerinden ders almak zorunda kalabilirlerdi.”* Enstitülerle ilgili gerçeklerden uzaklığın, Türk toplumuna nelere mal olduğunu, bir söyleşide Vedat Günyol şöyle betimlemiştir:

“Kimilerinin Nazilik kimilerinin komünistlik suçlamalarına karşın, yurt sevgisine dayalı iyi niyeti konusunda hiç kimsenin kuşkuya düşmeyeceği köy enstitüleri yaşasaydı, bugün bütün dünyanın parmağını ağzında bırakacak ölçüde bilinçli seçmen tabanı gerçekleşmiş olacaktı.”¹⁷⁹

¹⁷⁹ Pazar, s. 162

3.TÜRKİYE’NİN KALKINMA SÜRECİNDE KÖY ENSTİTÜLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1 Köy Enstitülerine Yönelik Eleştiriler

Erken cumhuriyet döneminde köye ve köylülüğe ilişkin halkçı söylem ve uygulamalar açısından enstitülerin özel bir yeri vardır. Türkiye’de enstitüler kadar tartışmalı ve farklı değerlendirmelere sahip çok az tarihsel deneyim bulunmaktadır. 1937–1946 yılları arasındaki dönemin özgün eğitsel deneyimi özellikle 1950–1960 yıllarında Türkiye’de yoğun ideolojik ve siyasal tartışmaların odak noktası olmuştur. Bu kadar tartışmalara rağmen hala tam anlamıyla araştırılmamışlardır. Çünkü sadece bir eğitim kurumunun tarihinin araştırılması değil, aynı zamanda 1930 ve 1940’lı yılların toplumsal ve entelektüel tarihinin de analizinin yapılmasını gerektirir. Bu durum konunun siyasal hassasiyetinin hala devam etmekte olduğunu gösterir.

Köy enstitüleri resmi olarak 1940’da kurulmalarına rağmen köy, köycülük, köyün canlandırılması ve köyde eğitim gibi konularda Türkiye’de 1930’lar boyunca tartışmalar yaşanmıştır. Eğitim köycülere göre köyün dönüştürülmesinde merkezi bir rol üstlenmiştir. Eğitimle hem köylü nüfusa Kemalizmin ilkeleri öğretilcek hem de köyün iktisadi ve kültürel yönden canlandırılması mümkün olacaktır. Bu sebepten dolayı 1930’lu yıllarda genelde ilköğretim ve yetişkin eğitimi, özelde de köylülerin eğitimiyle ilgili tartışmalar yaşanmıştır. Köylerde şehirlerdekinden farklı eğitim sistemine ihtiyaç duyulduğu, köylülerin günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri için eğitilmeleri gerektiği ve bu eğitimin köylerde verilmesi gerektiği söylenmiş, köy öğretmenlerinin yetişmesine büyük önem verilmişti.¹⁸⁰

1930’ların sonuna gelindiğinde Kemalist rejimin köye uzanma çabalarının istenen başarıyı elde edemediği fark edilmiştir. Devletçiliğin eğitim alanındaki etkisi, halk partisinin kültür ve eğitim alanındaki çalışmaları ile kendini göstermiştir. Bu çalışmaların örneklerinden biri Halkevleridir ve amacı halk eğitimidir. Başlangıçta köylüyü kentlerdeki halkevlerine ve oralarda verilen konferanslara kültür çalışmalarına çekmeye çalışıldı. Bunun olanaksızlığı görüldükçe köylere gidilip sağlık bakımı,

¹⁸⁰ Asım Karaömerlioğlu, “Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler”, Toplum Bilim Dergisi, 76.sayı, 1998, s.62.

toplumsal ve ekonomik koşullarda köylüye öğütler verilmesi yoluna gidildi. Bu uygulama çerçevesinde bazı yazarlar, sanat ve yazın adamları konu ve esin bulmak üzere köylere gitmeye, köyün sorunları üzerinde düşüncelerini ve duygularını yazılarıyla, yapıtlarıyla açıklamaya başladılar. Bunun beklide en önemli sonucu, köy türlerinin ve bunlardaki koşulların değişik oluşlarının ayırtına varılması oldu. Ancak Halkevleri hareketi Türk köyünü canlandırıcı bir eğitim hareketi olarak çabaladıkça bozulmuş, istenilen etkiyi bırakamamıştır. Halkevlerinin köylere yaptıkları gezilerin aydınlar için turistik gezintilerin ötesine geçmediği tespit edilmiştir. Birçok eleştirmen gezilere çıkan aydınların köylerde yabancıymış gibi davrandıklarını belirtmektedirler. Köy sorunu yazarlarının hemen hiçbiri tipik bir Türk köyünde bir gece bile geçirmeyi göze alacak kişiler olmadıklarını söylemektedirler.¹⁸¹

1930'lu yıllarda ortaöğretim kurumlarında kamu ve özel sektörün istihdam edebileceğinden daha fazla mezun verilmesi eğitimdeki krizin sebeplerindendi. Asıl sorun ise bu mezunların ülkenin gereksindiği nitelikli işleri yapabilecek bir eğitimle donanmış insanlar olamayışlarıydı. Sadece basit bir devlet memuru olabilecek kadar bilgiye sahiptiler. Eğitim masraflarını devlet karşılıyor, mezun olunduktan sonrada mecburi devlet hizmeti yaparak borçlar ödeniyordu. Dolayısıyla niteliksiz eğitim ve işgücü ülkenin karşılaştığı en önemli sorunlardandı. Eğitim üretken olmayan bir işgücü yaratıyordu. Tüm bu durumların ortasında köy enstitüleri fikri ortaya atılmıştır. 1930'lardan beri gündemde olan enstitüler ancak 1940 yılında çıkarılan bir kanun ile kurulabilmişlerdir. Amacı en genel olarak, köy çocuklarını tarımsal iktisadi gelişme için teknik olarak kullanmaktı. Kurulma amacı ve görevi belli olan kurumlar olmalarına rağmen o denli çeşitli konuları gündeme getirdiler ki hem savunucular hem de eleştirmenler açısından salt bir eğitim kurumu olmanın ötesinde anlamlar ifade etmektedirler.¹⁸²

Köy enstitülerine yönelik yapılan eleştiriler hemen hemen tüm kaynaklarda sağ ve sol eleştiriler olarak iki başlık altında toplanmıştır. Sağdan gelen eleştirilerin çoğu, köy enstitülerinin faaliyetlerinin komünist faaliyetler olduğu suçlamasıdır. Demokrat

¹⁸¹ Karaömerlioğlu, "*Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler*", s.63

¹⁸² Asım Karaömerlioğlu, *Orda Bir Köy Var Uzakta- Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem*, 1. Basım, İstanbul: İletişim Yayınlar, 2006, s. 89-90.

Parti'nin iktidar olduktan sonra köy enstitülerini kapatmada kullandığı etkenlerden en önemlisi de komünistlik suçlamaları olmuştur. Son zamanlarda sağ eleştirilerde bir nitelik değişikliği olduğu gözlemlenmektedir. Köy enstitülerinde diğer eğitime ek olarak dinsel eğitim de yapılmış olsaydı yararlı olabileceklerini savunmaya başlamaktadırlar. Bu fikir değişiminden amaçlarının köy enstitülerini doğru yorumlamak değil, kendi temel dinsel eğitim uygulamalarına kamuoyunda hoşgörülülük kazandırmaya çalışmak olduğu sonucu çıkartılabilmek mümkündür.¹⁸³

Sol eleştirilerde köy enstitülerinin ideolojik temeli ele alınmış ve Kemalizmden başlayarak faşizm, faşizanlık, köycülük gibi değişik sonuçlara varılmıştır. Solun eleştirilerinde Kemalizm küçümsenerek bir olumsuzluk ögesi olarak kullanılmıştır. Oysaki onların anladığı Kemalizm ile köy enstitülerinin kurucularının Kemalizm anlayışı aynı şey değildi. Kurucuların inandığı Kemalizmin çıkış noktası, tam bağımsızlık ve ulusal devlet ilkeleridir. Özgür, çağdaş bir ulus, bir sosyal devlet yaratmaktır. Ülke aydınlarının görevi Kemalizmi bu doğrultuda geliştirmek, yeni devrimci atılımlar oluşturmaktır.¹⁸⁴

Enstitülere soldan gelen eleştirilerin başında “Bozkırdaki Çekirdek” (1967) isimli romanından da anlaşılacağı gibi Kemal Tahir olmuştur. *“Köy enstitüleri, köylü çocuklarının çile çekme ve azla yetinme yatkınlıklarından yararlanarak, en ağır işlerde gaddarca çalıştırılıp sömürülmelerinden başka bir sonuç veremezdi. Nitekim bu deneme, son hesaplaşmada biz Türk aydınlarının, halk düşmanlığımızı değilse bile, halka hiç acımadığımızı ispatlamıştır.”* Kemal Tahir’le aynı görüşü paylaşanlara göre Köy Enstitüleri hareketi, Batı ve Tanzimat taklitçisi idi, emperyalizme hizmet etti. Dahası, sanayileşme ve kentleşme yerine köylülüğü pekiştirdi. Amaçları köy çocuklarını toplumsal kökenleri olan köylülükte hapsetmek ve Türkiye’nin sanayileşmesini engellemektir.¹⁸⁵

¹⁸³ Engin Tonguç, “Bazı Eleştirilere Yanıtlar”, 2009

http://www.koyenstituleri.net/index.php?option=com_content&task=view&id=80&Itemid=117

¹⁸⁴ Tonguç, “Bazı Eleştirilere Yanıtlar”, 2009

¹⁸⁵ Altunya, *Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bir Bakış*, s.112

Sağdan gelen komünistlik iddiaları ile solun ters yöndeki suçlamalarının devam ediyor olması eleştiricilerin ideolojik temel konusunda görüş birliğine hala varamamış olduklarının göstergesidir.

Diğer bir eleştiri ise, köy enstitülerinin amacının köylüyü köyünde tutmak, kentleşmeyi, endüstrileşmeyi, dolayısıyla işçi sınıfının oluşmasını önlemek olduğu düşüncesi idi. Bu nedenle de gerici bir tasarı olarak ilan edilmişti. Kurucuların 20.Yüzyılın başlarında Avrupa’da, özellikle Almanya’da, kentlerdeki işçi sınıfına karşı siyasal bir ağırlık yaratmak için ortaya atılmış köycülük akımından etkilendikleri belirtiliyordu. O yıllarda Türkiye’de bir köycülük akımı olduğu bilinmektedir. Bunda durağan köy idealize ediliyor, köylüye tarımsal üretim gücünü arttıracak sınırlı bilgilerin verileceği bir öğretimle yetinilmesi savunuluyordu. Bu tür köycülük anlayışı iddia edilenin aksine köy enstitülerine karşı olan, onların yıkılmasında önemli rol oynayan sağ eğilimli topluluğun görüşüydü. Hatta Cumhuriyet Halk Partisi’nin köy enstitülerini tutmayan bir Genel Sekreteri “...köylüyü rahat bırakın, sabanıyla, bezir yağı kandiliyle rahattır o. Çift motoruydu, elektrik ışığıydı deyip rahatını kaçırmayın” diyebiliyordu. Bir de Halkevleri köycülüğü vardı. Buraların köycülük kolu üyeleri zaman zaman günü birliğine köylere gidip, köylüleri aydınlatma çalışmaları yapıyorlardı. Gençlik yıllarında Ankara Halkevi’nde çalışmış olan Niyazi Berkes, anılarında Tonguç’un da, köy enstitüleri kurulmadan önce, böyle bir iki geziye katıldığını, ama sessiz kaldığını yazar. Daha sonra da bu tür köycülük çalışmalarından uzak durduğunu belirtir. Köy enstitülerinin kurucularının sorunu aslında Türkiye idi. Halkın %80’i köylerde yaşadığı, ulusal gelir tarımdan geldiği ve o yıllarda köylerin kentleşmesi yönünde herhangi bir olanak ve devinim gözükmeyeceği için, Türkiye sorunu köy sorunu olarak tanımlanmıştı. Ülkenin geleceği için köylerin ilkelikten kurtarılması gerekiyordu. Bu amaçla yola çıkılmıştı.¹⁸⁶

Bu noktada eleştirilerin yönü, kurucuların yalnız eğitim gibi bir üst yapı kurumuyla köy ve ülke kalkınmasının sağlanacağına inanmak gibi bir yanılgı içinde olduğuna dönüyor. Kurucuların alt yapı değişimleri olmadan bunun yapılamayacağını bilemeyecek kadar bilgisiz olduklarını iddia ediyorlar.

¹⁸⁶ Karaömerlioğlu, “Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler”, s. 74 -77

Tonguç; “... Toprakla insan, vatandaşla iş, servetle vatandaş arasındaki ilişkiler ahenkli bir şekilde kurulmayacak olursa, genel hayatın akışına yol açan bütün kanallar tıkalı kalmaya mahkûmdur. Verimli topraklarımızın çoğu bunları işletemeyen veya bu vasıta ile köylüleri sömürenlerin elindedir. Cumhuriyetin çözmeye zorunlu olduğu en büyük iş toprak sorunudur... Suların sahipliği sorunu da tıpkı toprak işi gibi mutlaka devletin el koyarak çözmesi gereken ulusal davalarımızdandır... Köylülerimizin genel hayatlarıyla birlikte ülkenin genel hayatına şekil veren bu sorunları oldukları gibi kabul ederek köylüyü sadece okutmaya kalkışmaktan ne kazanılabilir?” Ve verilecek eğitimle köylünün bilinçlendirilmesini önerir. “...köylü insanı öylesine canlandırmalı ve bilinçlendirmeli ki, onu hiçbir güç yalnız kendi hesabına ve insafsızca sömüremesin, köyde oturanlara köle ve uşak muamelesi yapamasın, köylüler bilinçsiz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelemesinler. Köy sorunu köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere bu demektir.” Tonguç’a göre eğitimcilere düşen görev : “...Kurtuluş savaşını verenlerin hakları ödenecekti. Yeteneklilere, çalışanlara hakları verilecekti. İmparatorluk döneminde olduğu gibi ezen ve ezilen, sömüren ve sömürülen sınıflar bulunmayacaktı. Cumhuriyet bu demektir. Devrim en uygun koşulları bularak yeni insan tipleri yaratmak zorundaydı...” ve “Elimde olsaydı tüm dünya okullarına insanın insanı sömürmemesi diye bir ders koyardım...”. İsmail Hakkı Tonguç’un bu sözleri, sadece eğitimle kalkınmayı sağlayabileceklerini düşünen eleştirilere yönelik verilen en yerinde cevap özelliğindedir.¹⁸⁷

Köklü altyapı değişiklikleri yapılmadan yalnız eğitimle toplumda devrimci dönüşümler sağlanamayacağı bir gerçektir. Ama değişimleri yapabilecek eğitilmiş kadrolar olmadıkça da devrimci atılımlar yapılamazdı. Köy enstitüleri o kadroları yetiştirebilecek tarihsel bir olanaktı. “Köyü içinden canlandırmak” enstitülerin anahtar sözcükleri idi. Köyün eğitimle kalkındırılmasının amaçlandığı gibi yanlış bir sonuca varan eleştiricilerin gözden kaçırdıkları da canlandırma sözcüğü ile ne anlatılmak istendiğidir. Hiçbir zaman köyü yalnız eğitimle kalkındırmak gibi bir amaç güdülmemiştir.

¹⁸⁷ Tonguç, “Bazı Eleştirilere Yanıtlar”, 2009

Eleştirileri görüş ayrılıklarına göre sınıflandırabileceğimiz gibi kişilere de indirmek mümkündür. Örneğin, köy enstitüsü sistemine ilk tepkiler Milli Eğitim Bakanlığı içinden ya da Bakanlığa yakın çevrelerden gelmiştir. Dönemin Milli Eğitim bakanı Saffet Arıkan, eğitmen yetiştirme önerisini ortaya attığında ilk tepki gösteren dönemin talim ve terbiye kurulu başkanı İhsan Sungu olmuştur. Sungu, “*Sanki köylüler okul, öğretmen istiyoruz diye kapımıza mı dayandı!*” sözleriyle tepkisini belirtmiştir.¹⁸⁸

Sert eleştirilerin sahiplerinden biri de Tonguç’un okul arkadaşı ve 1935–43 yılları arasında bakanlıkta yardımcısı olan Raşit Öymen’ dir. Öymen eleştirilerini 1950 sonrasında ortaya koymuştur. Öymen’ e göre köy eğitmeni düşüncesi Tonguç’un değildir. 1870’lerden beri Almanya’da uygulandığını ifade eder. Köy enstitüleri sanıldığı gibi ucuza mal edilmemiş, devlet bütçesine ağır yükler getirmişti. Enstitü mezunları 20 lira aylıkla, 20 yıl kürek mahkûmu gibi köyde yaşamaya mahkûm edilmiş, öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmıştır. Tarım ve sağlık bakanlıklarıyla olumlu diyaloglar kurulamamış, onlardan destek alınamamıştır. Köylerin verimli arazileri okullara verilerek öğretmen köylü diyalogu bozulmuştur.¹⁸⁹

Köy enstitülerine kendi içlerinden gelen eleştirilerde vardır. Pazarören Köy Enstitüsü’nün ilk müdürü Sabri Kolçak, sistemin dayandığı temel düşüncüyü kavrayamadığı, yönettiği Pazarören Köy Enstitüsündeki inşaatları zamanında bitiremediği ve öğrencileri kışın soğukta yapımı tamamlanmamış yatakhanelerde yatırdığı, öğretmen ve personel kadrosunu uyumlu çalıştıramadığı gibi aksaklıklardan dolayı görevinden alınmıştır. Bu alınışı içine sindiremeyen müdür, sistemi ve onun önderlerini eleştirmiştir. Kolçak’a göre, enstitülerde öğrenciler kötü sağlık ve çalışma koşullarında yetiştirildiler. Öğretmenlerin sayıları yetersizdi. Bu yüzden öğrenciler de yetersiz olarak mezun oldular. Ağır iş koşulları nedeniyle genel kültür ve mesleksi bilgi yönünden zayıf kaldılar. Köylerin gereksinimleri iyi belirlenemediği, iyi planlama yapılmadığı için enstitülerde yetişenler köylerle uyum sağlamada başarısız oldular. Köy öğretmeni ve kent öğretmeni ayrımcılığı yapıldı. Enstitü mezunu öğretmenler az maaş aldıklarından geçim derdiyle başka işler yapmak zorunda kalıp asıl görevlerini aksatmışlardır. Eğitimde üreticilik konusunda da, iş eğitiminin amacının öğrencilere

¹⁸⁸ Altunya, “*Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bakış*”, s. 101

¹⁸⁹ Altunya, “*Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bakış*”, s.102

beceri ve anlayış kazandırmakla sınırlı olduğunu, ekonomik üretimin kişiliği bozacağını belirtiyor.¹⁹⁰

Öğrencilerin zaman zaman iş eğitimin gereklerinin ötesinde ağır koşullarda çalıştırıldığı doğrudur. Ancak, bu duruma eleştirel değil zorunluluklar karşısında bulunabilinen çare gözüyle bakmak gerekmektedir. Devlet, içinde bulunduğu zorlu ekonomik şartlar nedeniyle, ihtiyaçlar için yeterli para kaynağını sağlayamamıştır. Bunun yanı sıra köylü işgücü ile yönetici ve öğretmenlerin ikinci kez askere alınması, ilköğretim seferberliğinin savsatılmaması için çaba harcanması gibi nedenler öğrencilerin çalıştırılmasını mecbur kılmıştır. Eğer öğrencilerden ve köylüden yardım alınmasaydı, enstitüler bu kadar kısa sürede bu kadar hızlı kurulamazlardı. Ayrıca köy enstitülerinin kurulması uzun vadede köy çocuklarının kendi çıkarları ve gelecekleri içindi. Kaldı ki köylerinde kalmış olsalardı belki de daha ağır koşullarda çocuk işgücü olarak çalıştırılacaklardı.

Öğretmenlerin yetersizliği de doğru eleştirilerdendir. O yıllarda köy enstitülerinin özelliklerine ve koşullarına uygun öğretmen bulmak çok zor olmuştur. Atanan öğretmenlerin çoğu bu kurumlara göre yetişmiş olmadıkları gibi, gönüllü değil, zorunlu hizmet gereği geliyorlardı. Yüksek Köy Enstitüsü'nün açılış gerekçesi de buydu aslında. İlk yıllarda öğrenci bulabilmek de çok zordu. 1940'lara gelindiğinde köylerin %80 inde okul yoktu. Ancak eğitimciler köylere atandıktan sonra buralardan enstitülere öğrenci bulunabilmişti. Onlarda üç yıllık öğrenim görmüşler ilkokulu enstitülerde tamamlamışlardır. Kız öğrenci bulmaksa daha da zordu. Çünkü aileler toplumda iyi olarak bilinmeyen bu kurumlara kızlarını vermek istemiyorlardı. Diğer devlet kurumlarıyla yardımlaşma zorluğu çekildiğinden dolayı malzeme eksikliği de yaşanıyordu. Örneğin, Tarım Bakanlığı'na köy eğitimci ve öğretmenlerine verilmesi gereken hayvan, tohum, fidan ya hiç verilmiyor ya da eksik veriliyordu. Bu aksaklıklar sadece olanaksızlıklardan değil, yetki çekişmesi ve kıskançlıklardan da ileri geliyordu. Köy eğitimci, öğretmen ve sağlık memurları geçim zorlukları çekiyorlardı. Çok az miktarda maaşa ek olarak yararlanılacak tarla ve hayvan verilebiliyordu. Çoğu yerde bu katkılar için gereken alt yapı dahi yoktu. Sisteme karşı olan bürokratlar tarafından okula

¹⁹⁰ Altunya, "Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bakış", s.105-106

ve öğretmene verilen tarlaların bir kısmı üretim yapamaya elverişli değildi. 1946'dan sonra verilen üretim araçları da geri alınarak köy enstitülü çıkışlıları memurlaştırılma yoluna gidildi.

Politika çevrelerinden de enstitülere yönelik eleştiriler gelmiştir. Eskişehir toprak ağası ve milletvekili Emin Sazak'ın eleştirileri tamamen sınıfsal niteliktedir. Sazak enstitülülere verilen yetkilerin fazla olduğunu ve bunun köylüleri ayarttığını ifade eder. Köy enstitüleri mezunlarının kendilerini birer Atatürk zannettiklerini ve hatta daha salahiyyetli hissettiklerini söylüyor. Hasan Ali Yücel, Sazak'ın bu eleştirisine karşılık enstitülülerin birer Atatürk olmasının temenniye değer olduğunu ama Atatürk olmanın güç olduğunu belirtir. Enstitülü öğrencilerin Atatürk'ün parçaları olmak üzere yetiştirildiğini ifade eder.¹⁹¹

Köy enstitüleri sistemine yönelik saldırılar gerek Tonguç, gerek Hasan Ali Yücel ve gerekse enstitülüler tarafından önlenmeye çalışılmışsa da bazı eleştiriler ve sahipleri köy enstitülerinin yıkımını hızlandırmıştır. Bu yıkımın asıl gerekçesi ne millilikten uzak oluşlarıdır ne de komünistlik suçlamaları. Asıl neden Hasan Ali Yücel'in tespitinde yatmaktadır: *“İlköğretim davası feodal sistemle kendisini idare etmek isteyenlerin samimi olarak istemeyeceği bir davadır...”* Köy enstitüleri öğretmen olmaktan öte gidemeyen emekli birer öğretmenler topluluğu olma yolundaki bireylerin mezun edildiği, “köylüsün köyde kal” projesi olarak görülmekte, köy çocuğunun önünün kesildiği ileri sürülmektedir. Mustafa Aydoğan; *“ O yıllarda ilkokul mezunu sayısı 50.000 civarında. Köy enstitülerine 2000–3000 arasında kişi alındı. Geri kalan 48.000–47.000 kişinin de mi eli ayağı bağlanmıştı? Onlar ne oldu?”* diye sorarak bu eleştirilere yanıt vermektedir.¹⁹²

Köy enstitülerinin bir amacının sınıfından kopmayacak, sınıf değiştirmeyecek, sınıfının çıkarlarını savunmaktan vazgeçmeyecek köylü aydınlar yetiştirmek olduğunu belirten yazılara yönelik de yapılan eleştiriler bulunmaktadır. Köy enstitülerinin amacında bu sayılanlar vardır ve yapılmaya çalışılmıştır. Ancak eleştiride bulunanlar bunlara dayanarak köylüleri köylerine bağlamanın, kente göçmelerini engellemenin

¹⁹¹ Erdem, 2008

¹⁹² Aydın, s.107–116

amaçlandığını, ne var ki bunun başarılmadığını, birçok enstitü mezununun kentlere gittiğini ileri sürmektedirler. Köy enstitülerinin köyü kendi içine kapamak, kentleşmeyi ve işçi sınıfının oluşmasını önlemek gibi bir amacının olmadığı anlaşılamamış ayrıca sınıfından kopmamakla ne demek istendiği de yanlış anlaşılmıştır. Sınıfından kopmamanın, ikamet edilen köy ya da kentin değişimiyle değil, insanın kendi bilinciyle ilgisi bulunmaktadır. Büyük kentlerde yaşıyor olsa bile sınıf bilinci yitirilmeyebilir, köylüler için savaşım sürdürülebilirdi. Köy enstitülüler bu bilinçle yetişmiş, kendi kimliklerinin farkına varabilen insanlardı. Ayrıca köy enstitülerinden çıkan öğretmenlerin büyük bölümü meslek yaşamlarını koşulların zorluğuna ve baskılara rağmen köylerde sürdürmüşlerdir. Köylerdeki meslek yaşamlarını anlatan anı yazıları ve kitapları bu iddiaları haksız çıkartmaktadır.¹⁹³

Enstitülerin sadece köylerde kurulup, öğrenciliğe sadece köy çocuğu kabul ederek köy-kent, dolayısıyla sınıf ayrımcılığı yaptıkları iddiasında bulunmaktadır. Enstitülere sadece köy çocuklarının alındığı ve enstitülerin köylerde kurulduğu doğrudur. Yıllarca toplumun bu kesimi eğitim ve sağlık başta olmak üzere birçok kamu hizmetinden yoksun bırakılmışlardır. Yapılan köy-kent ayrımcılığı değil aksine köy ve kentin nabzını birlikte attırmaktı.¹⁹⁴

Kimi eleştirenlere göre, enstitü öğrencilerinin giysileri bile eğitim dışıydı. Kız öğrencilerin pantolon ve ceket giymelerine, kalın asker kumaşlarından gocuklarına, pelerinlerine anlam yüklenmiş “komünist modası giyiyor bunlar” denmiştir. Bugün neredeyse toplumdaki tüm bayanlar pantolon ve ceketleri modern bir görüntü yaratmak için giyiyorlar.¹⁹⁵

Enstitülerde zaman zaman yaşanan sağlık sorunları nedeniyle ölümle sonuçlanan vakalar oluyordu. Bazıları yapı işlerindeki kazalarda, bazıları tıbbi yardım yokluğundan, bazen de kırsal kesimi saran bulaşıcı hastalıklardan kaynaklanmaktaydı. Enstitü karşıtları bu durumda enstitüleri sorumsuzlukla ve bilgisizlikle suçlamışlardır. Ancak, bir köy enstitüsü müdürünün, “öyle zamanlar oldu ki, bin öğrencinin sağlığı için

¹⁹³ Tonguç, “Bazı Eleştirilere Yanıtlar”, 2009

¹⁹⁴ Altunya, “Köy Enstitüleri Sistemine Toplu Bakış”, s.112

¹⁹⁵ Türkoğlu, s.496

*elimde yalnız bir şişe aspirinden başka bir şey yoktu. Bu kimin suçudur?” sözleri enstitülerin elindeki kaynakların ne kadar kısıtlı olduğunun göstergesidir.*¹⁹⁶

Köy enstitülerine öğrenci almak için, kamyonlarla köyler taranıyor, gezici öğretmenler öğrenci bulmaya çalışıyordu. Köylü çocuğunu okutmak istemiyor, özellikle kızını vermek istemiyordu. Kız ve erkek öğrencilerin çoğu, geldikten sonra bile kaçıyorlardı. Kötü bir propaganda o zamandan yürütülüyordu. Şimdiyse, köylü çocukları yılda yüz binden daha çok sayıda, öğretmen okullarına girmek için sınavlara girmekte ama bunlardan üç bin kadarı alınmaktadır.¹⁹⁷

Köy enstitülerindeki genel sorun, öteki kuruluşlardan neredeyse kırk yıl ilerde olmasıdır. O zaman büyük suç olarak gösterilen solculuk, okuma, şimdi olağan karşılanan bir durumdur. Artık iş eğitimi, dünyanın, bunu uygulamazsa kurtulamayacağı bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Kızla erkeğin birlikte ders ve iş görmesini de aynı şekilde günümüzde yadırgayamayız. Köy çocuklarını okutalım mı okutmayalım mı konusu artık en gerici hükümetlerin programlarında bile okutalım olarak geçmekte. Maaşa geçirme, iş araçlarını ve hayvanları geri alma, baskı yapma ve halkın gözünde kötü düşünceli gösterme yöntemleri uygulanarak, hem köy enstitüsü öğrencileri ve oradan çıkan öğretmenler, hem de yöntem ve ruh değiştirilmiş enstitüler ya da yeni okul ortadan kaldırılmış, yeni insan yolu tıkanmıştır.¹⁹⁸

Köy enstitüleri henüz tamamlanmayan ve kapanmayan bir konudur. Günümüzde eğitim denildiğinde hala konuşulur ve tartışılmaktadır. Bu kurumların bir zamanki varlığı gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır. Hala sonuçlandırılmamış bir uygulamadır. Her ne kadar eleştirilmiş ve eleştiriliyor olsa da, tarihte kalıcı izler bırakmış bir gelişme niteliği taşıdığı kesindir.

3.2 Toplumsal Değişim ve Köy Enstitüleri

1930 döneminde Türkiye’de değişen sosyo-ekonomik yapı ve sorunlar, yeni eğitim kurumlarının gerekliliğini gündeme getirmiştir. Eğitimin yenilenen yapısıyla ülke çapında yaygınlaştırılarak ülke kalkınmasına katkıda bulunmasına karar verilmiştir.

¹⁹⁶ Kirby, s.229

¹⁹⁷ Makal, s. 72

¹⁹⁸ Makal, s. 28-33

Bu kararlar ışığında ortaya çıkan köy enstitüleri toplumdaki değişimin sonucudur. Ayrıca değişimin aracı ve koşulu olarak da görülmüşlerdir. Enstitüler ile kırsal nüfusa ulaşmak, ekonomik etkinliklerde, siyasal ve ideolojik yönelimlerde rehber olabilmek, üretken, rejime ve ilkelerine bağlı insanlar yetiştirebilmek amaçlanmıştır.

Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasal değişim süreci dört aşamada anlatılabilmektedir. İlk aşama tepki biçimlenmesidir. O güne kadarki toplumsal ve ekonomik düzen yabancıların etkisinde olduğu için emperyalizme karşı bir tepki oluşmuştur. Yeni devletin kurucularının geliştirdiği ideoloji, padişah egemenliğine ve emperyalizme karşı halk egemenliğine dayalı batılı bir nitelik taşır. İkinci aşama, iktidarı ele geçirmek yani, yeni ideoloji sahiplerinin iktidara gelişi. Nitekim bu da bir devrim ya da Kurtuluş Savaşı gibi bir savaşla mümkün olmuştur. Üçüncü aşama, iktidara gelen kurumun kendi ideolojisi çerçevesinde toplumu biçimlendirmesi, yani uygulama aşamasıdır. Yeni düzene geçişte iki araç kullanılır; yeni kurumlar ve yeni ideolojinin toplumda yayılması. Son aşama ise kurumsallaşmadır. Yani, yeni ideolojiye uygun olarak ortaya çıkan değişiklikler topluma mal edilerek kurumsallaştırılır.¹⁹⁹

Her yeni ideoloji ya da düşüncenin elde etmek istediği genç nüfus, eğitim kurumlarındaki düzenlemelerle kazanılmak istenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların bu çerçevede düzenlenmesi ise en etkili yol olarak kabul edilmiştir. Bu sebeptendir ki köy enstitülerin kurulmasında ülke koşulları etkilidir. Ancak, enstitülerin biçimlenmesinde köy ihtiyaçları kadar cumhuriyetin ideolojisinin alt tabakaya benimsetilmesi amacı da etkindir. Rejimin yayılmasında araç olarak görülmüşlerdir. Sadece eğitim değişimde yetersiz kalmış, ne zamanki köye kapitalizm girmeye başlamış, değişimin nesnel şartları sağlanmış ve değişim gerçekleşebilir olmuştur. Toprak mülkiyeti, üretim ve bölüşüm mekanizması değişmedikçe eğitimin toplumsal değişime katkısı sınırlı kalmıştır.

Eğitim tek başına toplumsal değişimi başlatacak güçte olamamıştır ama dönüşüme katkıda bulunmuştur. Eğitim anlayışındaki gerçekçilik ve üretici insan yetiştirebilme çabası katkılarının başlıcalarıdır. Enstitülerin, eğitimin yaygınlaştırılması,

¹⁹⁹ Kongar, s.374-376

cumhuriyetin ve ilkelerinin benimsetilmesi, köye göre öğretmen yetiştirerek hem eğitim alanında hem tarım alanında etkin kılma yoluyla köyü değiştirebilme amacı toplumsal değişimdeki rolünün önemli olduğunun göstergesidir.

Enstitüleri eleştirenlerden bazıları; örneğin, Kemal Tahir, köyü değiştirme fikrinin söylendiğini ama yapılmadığını iddia etmişlerdir. Onlara göre sistemin amacı, bugünkü köyün kendi kendine yeterli kalmasını sağlamaktır. Bu da köy insanlarının ilkel üretim çağında yaşamaya devam etmeleri demektir. Öğretmenler de verilen eğitim ve kişisel nitelikleri nedeni ile köyü değiştirebilecek yapıda değildiler.²⁰⁰ Hâlbuki enstitülerin amacı, köy çocuklarının karakterlerini değil sahip oldukları koşullarını iyileştirebilmektir. Yapılmak istenen, geleneksel ilişkilerden soyutlanmış, üretken, cumhuriyet rejimini benimsemiş köylüler yetiştirmektir.

Atatürk'ün sürekli vurguladığı çağdaş toplum teması, cumhuriyet dönemi politika ve uygulamaları açısından temel hedefti. Çağdaş toplum olabilme yolunda gerekli olduğu düşünülen devrimler gerçekleştirilmişti. Yönetici kadrolar toplumu çağdaş kapitalist üretim ilişkilerini oluşturabilecek biçimde hazırlama çabasını üst yapısal öğelerle başlatmış, devrimleri tabana yaymada da eğitimi etkin bir araç olarak görmüştür. Köyü değiştirmekten çok toplumun tümünü değiştirebilmeyi amaçlayan uygulamalara ağırlık verildi. Bu noktada köy enstitüleri, eğitim kurumu olarak çağdaş toplum olma yolundaki dönüşüme yaptıkları katkı açısından eleştirilmektedirler. Daha öncede belirtildiği gibi enstitüleri tek başına köy kalkınmasının aracı olamazlardı. Tek başlarına ancak eğitim anlayışı, ilkeleri, yeni tutum ve alışkanlıkları tanıtmaya görevini yapabilirlerdi.²⁰¹

Enstitülü Şahhüseyinoğlu; “ *Sadece okuma yazma değil, demokratik gelişime de katkısı vardır. Doktora gidersin dersin ki; tam bir kontrol yap. Göz, kulak beyin kontrolü vs. herhangi bir arıza bulduğu zaman da giderir. Köy Enstitüleri de kalkınmayı, toplumu ele alıyordu. Okuma yazma yeterli değil. Ne bu? Buraya tarımcılık, bahçecilik, hayvancılık lazım. Peki, burada geçerli olan araç gerecin yapımı? Basit bir şekilde onu öğretiyor. Marangozluk falan öğretiyor. Bu da yeterli değil onu nasıl*

²⁰⁰ Kemal Tahir, Bozok'taki Çekirdek, 4. Basım, İstanbul: İthaki Yayınları, 2009, s. 152-156

²⁰¹ Bahadır, s. 153-154

koruyacak, meyvesini nasıl saklayacak, nasıl pazarlayacak? Kooperatifçiliği kuruyor, öğretiyor. Bu da yeterli değil, diyor ki konut meselesini de halledelim. Eskiden bazı köyler vardı halen de var. Küçük bir pencere, kapkaranlık bir yer. Ahırla beraber, tuvaleti yok. Onu hallediyor, modern yapıcılık yapıyor. Bu da yeterli değil diyor; sağlık meselesi var. Bu da yeterli değil diyor; demokratik haklar, kalkınma. Çünkü topluca alıyor ele. Muhtar seçimi, milletvekili seçimi, haklarını arama yöntemleri, kadın-erkek ilişkileri... Bunların tümünü öğretiyor.” diyerek enstitülerin neler yaptıkları konusuna açıklık getirmektedir.²⁰²

Yapılan tartışmalar çerçevesinde köy enstitüleri hakkında vurgulanması gereken noktalardan biri; toplumsal değişme olgusu yalnızca eğitim kurumu ya da başka bir toplumsal kurum aracılığıyla değil, toplumsal ilişkilerin tüm boyutları ile gerçekleştiğidir. Bir diğer nokta ise, toplumsal değişimin temelinde insan ilişkilerinin olduğudur. Bu ilişkileri ise toplumsal olgular ve kurumlar belirler. Toplumu oluşturan tüm birim ve ögeler etkileşim halindedirler.²⁰³

Köy enstitüleri ile köyde önder olabilecek tipte eleman yetiştirme amacı güdülmüştür. Cumhuriyet yönetimi ümmet toplumu yerine ulus toplumu oluşturma yolunda öğretmeni sosyal ve kültürel değişim aracı olarak görmüştür. Köye okulu öğretmeni kitap ve teknik bilgiyi sokmak istemişti. Bu çaba çağdaşlık temasına yapılan vurgunun doğal sonucuydu. Köylerde din ögesini dışta tutmanın mümkün olmadığı gerçeğinden hareketle, köy enstitüleri ile köylüye köyde gerekli bilgileri öğretme çabasını daha düzgün değerlendirmemizi sağlayacaktır. Köy okuluna sadece okuma-yazma öğretmek üzere öğretmen göndermek yerine, köye yararlı çok yönlü elemanlarla hem okuma-yazmayı hem tarımsal bilgiyi sunma çabasında olmak ve eğitimi köy yaşamında etken kılmak köy enstitüleri ile gerçekleştirilmek istenmiştir.²⁰⁴

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde gelişme çabalarında göz önüne alınması gereken bazı hususlar vardır. Gelişme çabaları hem çağın özelliklerine hem kendi toplumlarının içinde bulunduğu koşullara uygun eğitim anlayışı ile hedeflenen amaçlarına insan faktörünü hazırlamak zorundadır. Amaç kalkınmadır. Kalkınma da tek

²⁰² Aydın, s. 33-34

²⁰³ Kongar, s. 270

²⁰⁴ Bahadır, s. 156

yönlü bir kavram değil aksine ekonomik ve kültürel alanda toplumsal ilişkilerin tüm yönlerini kapsayan bir değişkendir. Bu açıdan bakıldığında enstitüler eğitim anlayışı bakımından çağdaş ve toplumsal koşullara uygundurlar. Ancak, hedeflenen amaçlar ile gerçekleştirilebilir olma konusunda uyumsuzluklar vardır. Her zaman değinildiği gibi salt enstitüler ile tüm toplumun değişmesi mümkün değildi.²⁰⁵

Köy enstitüleri, Türk tarihinde daha önce hiç denenmemiş bir işi, Türk toplumunun büyük kitlesine Kemalist devrimin özlemlerine göre etki yapma işini, inanılmaz bir hızla gerçekleştirmeyi ve sonuçlar almayı başarmıştır. Bu bakımından eğitmen uygulaması ve köy enstitülerinin bütünü yalnız eğitimsel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir hareket durumuna gelme özelliğini taşır.²⁰⁶ Köy enstitülerindeki toplum, geniş Türk toplumunda köylü ve kentli oranına benzer bir oranda halkın toplumu idi. Köy enstitülerindeki kentli ya da kentte okumuş öğretmen ve yöneticilerin öğrenci sayısına oranı, tüm Türkiye deki köylü ve kentli oranına uygundu. Enstitü toplumu içindeki söz geçirme ve güç dengesi, yüz binlerce ve belki milyonlarca köylü çocuğu köy enstitülerinde yetiştikçe kent toplumunun karşılaştığı durum konusunda bir izlenim verecek yapıdaydı.²⁰⁷ Köy enstitülerinin halka doğru hareketi, halktan ayrı hareket edenlerin kişisel çıkarlarına dokunmuştur.

Köy enstitülerinin yaptığı halkın dinini yıkmak değil halk inançlarını ve kültürünü millileştirmek olmuştur. Enstitülerin hiçbirinde öğrenciler kendilerinden bir din eğitimi görme isteği göstermemişlerdir. Öğrenciler Kemalist laiklik anlayışını köye taşıdıkları zaman, ciddi din adamlarının da karşı oldukları din sömürücüsü kimselerle çatışmışlardır.

3.3 Kalkınma ve Köy Enstitüleri

Kalkınma kavramı sadece ekonomik alana özgü değildir. Maddi boyutun yanında sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanmasını da içinde barındıran bir kavramdır. Bu sebeptendir ki ekonomik büyüme ve değişimin bir arada olduğu ortamda kalkınma mevcuttur. Eğitimin kalkınabilme çabasındaki rolü işgücünün niteliğinde

²⁰⁵ Bahadır, s.156

²⁰⁶ Kirby, s. 269

²⁰⁷ Kirby, s. 272

karşımıza çıkmaktadır. Eğitimden beklenen işgücünün ekonominin gerektirdiği gibi yetiştirilmesini sağlayabilmesidir. Ekonomiden ise eğitimin gereksinim duyduğu koşulları oluşturması beklenir.

Toplum kalkınması terimi, toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel olanaklarını geliştirmek, toplumları ulusal yaşayışa uydurmak, onların ulusal gelişmeye topyekûn katılmalarını sağlamak üzere halk ve hükümetlerin birleşik gayretleri sonucu ortaya çıkan ilerlemeyi kapsayan uluslararası bir terimdir. Toplum kalkınması çalışmalarının istenen sonuçlara ulaşabilmesi için eğitsel faaliyetlere geniş ölçüde yer verilmesi gerekir. Bu eğitimlerde temel amaç topluluğun problemin farkına varmasını sağlamak ve bu problemlere çözüm yolları arayan bir bilince ulaştırmak olmalıdır. Kırsal alan; ekonomisi tarıma dayalı olan, yüz yüze ilişkilerin yaygın olduğu, işbölümü ve uzmanlaşmanın gelişmediği toplumsal ortamlarda yaşayan insan topluluklarını içermektedir. Bu açıdan bakıldığında toplum kalkınmasının önemli bir işlevi işbölümü, uzmanlaşma ve yüz yüze ilişki sınırlılığını gidermeye yönelik ana toplumla küçük topluluklar arasında gerekli ilişkiyi kurmaktır.²⁰⁸

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerinden biri de eğitimidir. Azgelişmiş ülkelerde eğitimin yapısı: okuma yazma bilen sayısı az; eğitim kurumları hızlı nüfus artışıyla başa çıkamazlar; ülkelerdeki kaynakların dağılımı problemlili ve eğitim harcamaları karşılanamayacak seviyededir. Okullardaki, özellikle de ilköğretimde, kız öğrenci sayısı azdır. Ayrıca azgelişmiş ülkelerde önemli problemlerden biri de vasıflı işgücünün yeterli düzeyde olmayışıdır. Bunu nedeni de üretime dönük, günün gereklerine uygun eğitim politikasının bulunmayışıdır.²⁰⁹

Türkiye’ de azgelişmiş ülkelerin yaşadığı problemleri yaşamış, cumhuriyetin kuruluş döneminde eğitim politikası arayışlarında köy enstitülerini hayata geçirmiştir. Bu yaklaşımı ile eğitimi kalkınma sürecinde bir araç olarak kullanmıştır.

Türkiye’nin Batılı tarzdaki eğitimle kalkınacağı düşüncesi Osmanlı’ dan gelmektedir. Bu fikir Atatürk döneminde pekiştirilerek sürdürülmüştür. Çağdaş bir toplum yaratma çabası içinde olan yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitimden bekledikleri

²⁰⁸ Aydın, s. 34

²⁰⁹ Akın İlkin, Kalkınma ve Sanayi Ekonomisi, İstanbul Ü.Y, 1988, s. 25-27.

büyük orandadır. Osmanlıdan gelen dinsel eğitim ve etkileri silinmek istenmiştir. Bu amaç siyasal hayat için doğru bir karar olsa da ekonomik hayat için fazla anlam taşımamaktaydı. Çünkü ekonomik olarak Batı boyunduruğuna giren Osmanlı'nın yetersizliği eğitim alanında değil gelişen teknolojide idi. Bunun sebebi de ekonomik olarak yetersiz oluşuydu. Köy enstitüleri, cumhuriyet döneminde köyü teknoloji ile tanıştıırıp köyün değişimini sağlayabilmek adına yapılmış bir deneme idi.²¹⁰

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde, laik eğitim toplumun ekonomik kurumlarıyla uyum içinde değildi. Çağdaş okul eğitimi gören bireyler, toplumun ekonomik yaşamında etkili olamıyorlardı. Toplumda üretici konumunda bulunanlar, özellikle köylüler, bu eğitimden yoksun olduğu gibi ona erişebileceği araçlardan da yoksundu. Bu şekilde iş bölümüne doğru gitmek, toplumun ekonomik sistemini çağdaş uygarlığın koşullarına uygun duruma getirmek olanaksızdı. Eğitim görenlerle görmeyenler arasındaki ikilik, teknik öğretimi ekonomik değişimin kaldırıcı yapmak çabalarının da gösterdiği gibi, çağdaş eğitim yöntemleri uygulandığı sürece daha da artacaktı.²¹¹

Ekonomi ve teknolojinin olmadığı bir ortamda sadece eğitimle toplumsal değişimi sağlayabilmek zordur. Türkiye'de kalkınma, ekonomiden ayrı sadece bir kültür sorunu olarak görülmüştür. Kültürel kalkınma çabalarından çok şey beklenmiş ve gerçekleştirilirliği abartılmış, sanayileşmenin gerekliliği göz ardı edilmiştir.

Köy enstitüleri dönemin zorlu ekonomik koşulları düşünülerek kurulmuştur. Oysaki eğitim belli harcamalar gerektiren bir kurumdur. Dolayısıyla, ekonomiden etkilenen bir değişkendir. Azgelişmiş ülkelerde gelir düşük olduğu için eğitim harcamaları ve yatırımları için gereken para konusunda sıkıntı yaşanır. Günümüzde kalkınma, endüstrileşme ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Kalkınma için tarım toplumundan endüstri toplumuna geçiş gerekmektedir. Bu süreçte önemli olan ise öncelikle insan faktörüdür. İnsan faktörünün önemi kalkınmayı geciktiren ekonomik, sosyal ve siyasal yapının zayıflığından doğan engellerin giderilmesinde ve verimliliğin

²¹⁰ Bahadır, s. 158

²¹¹ Kirby, s.98

artırılmasında ortaya çıkar. Hele de ülkedeki toprak ve üretim faktörleri sınırlı ise daha da önemlidir.²¹²

Eğitim düzeyi ve standartları yüksek insana sahip toplumlar daha çok yatırım ve istihdam olanaklarına sahiptirler. Yatırım ve istihdamı fazla ve çeşitli olan toplumların kaynaklarını daha etkin kullanabilme imkanı vardır. Kaynaklarını verimli kullanan toplumlar ekonomik büyüme ve gelişme sürecinde hızlanırlar. Ekonomik olarak büyüdükçe de refahın nüfusa yayılma imkanı artar. Bu döngüyü kuran liberal anlayış çerçevesinden bakıldığında eğitim; ekonomik, toplumsal ve siyasal tüm gelişmelerin ön şartıdır. Ekonomik etkinlik için önemlidir ama üretim faktörlerinin tümü yanında olduğunda anlamlıdır.²¹³

Enstitüler ilköğretim seferberliği ile birlikte gerçekleştirdikleri ve Tonguç'un deyişiyle “ *mihaniki surette bir köy kalkınması değil, köyün manalı ve şuurlu bir şekilde içten canlandırılması*” olan bu mücadele; kuruluş amaçları, ilkeleri ve yaptıkları ile tam bir toplum kalkınması eylemidir. Köyü, köy dışından gelen değil, köyün içinden yetişen yersel önderler canlandıracak, kalkındıracaktır.²¹⁴ Eğitimciler verilen görevlerin hakkıyla yapılabilmesi, lafta kalmaması için öğretmenin hem bilgi ve uygulama hem de materyal yönünden donanımlı olması gerekmektedir. Enstitü mezunları da köylerdeki görevler yerlerine her yönden donanımlı bir şekilde gönderiliyordu.

“*Köy enstitüleri mezun ettiği öğretmeni öğretmen okullarının yaptığı gibi bir törenle ellerine diploma verip eli boş olarak uğurlamaz. Onlara iş ve meslek yaşamlarında gerekli olan 150'ye yakın kitap, tarla ziraatı için at, araba, pulluk, arı kovanları, damızlık inek verir. Bayan öğretmene dikiş nakış makinesi, örgü makinesi, dokuma tezgâhı, ütü takımları verir. Öğretmen kendisine verilen bu araçlarla, üretim hayvanlarıyla köylerde üretici eğitim atılımını göstermek ve gerçekleştirmek zorundadır. Köylerde çalışmaya başlayan öğretmenlerimizi iş başında takip etmezsek kendimizi aldatmış oluruz...*”²¹⁵

²¹² Bahadır, s. 160-161

²¹³ Bahadır, s.161

²¹⁴ Aydın, s. 120

²¹⁵ Aydın, s. 131

Türkiye’de eğitimde modernleşme aslında Tevhid-i Tedrisat Kanunu (öğretimin birliği) ile başlamıştır. Ama bütünsel bir kalkınma anlayışı olmadığı için eğitimde yapılan yeniliklerde sonuç vermemiştir. Eğitim diğer kalkınma planları ile bağdaştırılmamış; ulusal kalkınmadan ayrı, kendi halinde bir okuryazarlık, okutulana öğrenme işi olarak tek başına bırakılmıştır. Bu şekilde hem daha çok masraf gerektiren bir yapı olarak görülmüş hem de yapılan bağımsız yeniliklerde pek işe yaramamıştır. Enstitüler ile eğitimin diğer planlardan ayrılığı kırılmak istenmiş, eğitim devletçilik ve kalkınma planına girmiştir hem de kendi kendini finanse ederek. Köy enstitüleri Kemalizmin prensiplerine dayanılarak bir yandan batıyı anlama diğer yandan da uygarlığa geçişin yollarını Türk toplumunun kendi ihtiyaçlarına göre bulma fikrinin bir sonucudur.²¹⁶

Enstitülerin kuruluş yıllarında toplumsal yapının geriliği göz önüne alınmıştır. Amaç çağdaş toplumun geldiği seviyeye ulaşmaktır. Böylelikle kalkınma çabası içine girilmiştir. Eğitim kalkınmanın aracı olarak görülmüştür. Eğitim ile ihtiyaca göre eğitilmiş bireyler ile kırsalın kalkınması amaçlanmıştır. Geleneksel toplumsal yapıdan kurtulmak, köyü canlandırmanın yolu olarak görülmüştür. İnsan faktörünü kalkınma amacı için değerlendiren bir çabadır. Ama sarf edilen çaba, öncelerde de belirttiğimiz gibi, ekonomik koşullar olmayınca yeterli olamamıştır.

Eğitimin toplumsal yapının değişmesindeki rolünü davranışsal yapıda sağlayacağı değişimlerle değerlendiren kesim, köy enstitülerini davranışsal yapıda bir değişim yaratamadığını ve bu sebepten dolayı istenilen başarıya ulaşamadığını savunmaktadırlar. Enstitülerin kuruldukları yıllarda toplum tarım toplumu özellikleri göstermekteydi. Dolayısıyla köy enstitüleri köyde gerekli mesleklere yönelik bir program oluşturmuştu. Ancak unutulmaması gereken nokta kalkınma çabasında sanayileşmenin önemi idi. Bu çabada eğitimin ve yeni tip öğretmenin yapabilecekleri sınırlı idi. Toplum yapısındaki köklü ve önemli dönüşüm anlamındaki kalkınmanın hem ekonomik yapıda hem davranışsal yapıda değişim demek olduğu ve bunu da eğitim kurumunun sınırlı ölçüde etkileyebileceğini vurgulamak gerekmektedir.²¹⁷

²¹⁶ Bahadır, s. 165

²¹⁷ Bahadır, s. 166–167

Ekonomik, teknik, sanayi gibi birçok alanda yaşanan zorunlu sınırlılıklara karşın enstitüler kuruldukları bölgelerde birçok yeniliğin önünü açmışlardır. Enstitüler, kuruldukları bölgelerin yanı başındaki bazı köylerin ekonomik yaşamlarını etkilemiş, buralara ticaret hayatını öğretmiştir. Örneğin, Hasanoğlu köyünde yapılmış bir incelemede köy enstitülerinin türlü etkilerinin olduğu söylenmektedir. Enstitü sayesinde Hasanoğlanlılar köylerinde haftada bir gün pazar kurulması için müracaat ederek komşu köyler için pazar halini almaya başlamışlardır. Köyde bir otel yapmak için bile teşebbüse geçenler olduğu ifade edilmektedir. Dükkanlardaki malların sayısında ve çeşitliliğinde artışların yaşanmasıyla köy iktisadi hayatta rekabete girmiş oldu.²¹⁸

Enstitülerin kuruldukları bölgelerin ekonomik değişkenlerinin ortaya çıkmasında da etkileri olmuştur. Örneğin, Gönen Köy Enstitüsü potansiyel olarak varlıklı, ama yağışlı mevsimlerde ve özellikle savaş koşulları yüzünden yeterli sayıda vagon bulunamadığı için kendi pazarlarından tümüyle yalıtılmış durumdaydı. Daha çok enstitünün orda olması ve enstitünün girişimleriyle bu bölge savaştan sonra ilk yol yapımı programında öne alınmıştır. Enstitülerin doğrudan ekonomik etkileri, kendi ekonomik amaçlarına bağlı bir iştir. Her enstitü kendi üretim çalışmalarını rasyonelleştirmek, kendi bölgelerinde ekonomik anlamda liderlik yapabilmek için kendi yolunu bulmaya çalışılmıştır. Arifiye Köy Enstitüsü'nde ise, enstitünün kendi bölgesine özgü tarım üretimi yapabileceği toprağı bulunmamaktaydı. Bu yüzden enstitü yanı başındaki Sapanca gölünde balıkçılığa yöneldi. Enstitünün tavsiyelerine göre hareket eden köylüler balıkçılığa başladılar. Balıkçılık bu gölgenin en önemli endüstrilerinden biri oldu. Birçok küçük çiftlik birleşerek meyve üretimi yapmaya başladılar. Bu bölgenin meyvesi, hatta balığı, İstanbul a kadar genişleyen bir piyasaya yayılmıştır.²¹⁹

Köy enstitülerinde eğitimin amacı, yalnızca halkı aydınlatmak yoluyla okuryazar yapmak ya da halka ulusçuluk aşılama, pratik bilgiler vermek olmamıştır. Amaç, köylünün toplumun ekonomik ve kültürel yaşamına çağdaştırıcı değişimler getirmektir. Devletçi bir ekonomik gelişme sistemi bakımından enstitülerin sadece kırsal kesimin okulu olarak var olması önemli bir ekonomik üstünlük sağlayamaz ya da çok uzun sürede ekonomik bir yarar sağlanabilirdi.

²¹⁸ Kirby, s.297

²¹⁹ Kirby, s. 298-299

SONUÇ

Tüm toplumsal olgular gibi köy enstitüleri de var oldukları ortamın koşulları ile birlikte değerlendirilmelidirler. Enstitülerin ortaya çıkmasında ülkenin içinde bulunduğu sosyo ekonomik koşullar ve yönetim anlayışı etkili olmuştur. Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu aşamasında, yeni rejime güven duyulmasını sağlamak ve ulus-devletin temel değerlerini toplum bilincine yerleştirmek gibi öncelikli konuların yanında, kapitalizmin ekonomik alt yapısını devlet eliyle kurma sorunuyla da karşı karşıya kalınmıştır. Bu doğrultuda, cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitim anlayışı, kapitalist üretim tarzına yönelik toplumsal yapı için gerekli emek gücünün ve sosyal üretimin sağlanmasının devlet eliyle gerçekleştirilmesini esas almıştır. Tek parti döneminde hemen hemen tüm toplumsal sorunların cehaletten kaynaklandığı, toplumsal amaçların da eğitim üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Halkının %80'nini kırsal kesimin oluşturduğu Türkiye'de öncelik köylere verilmeliydi. Köylerdeki eğitimin nasıl olması gerektiği sorusuna verilen yanıt, fırsat eşitliği vurgusuyla değil köyün ihtiyaçları vurgusuyla formüle edilmiştir. Matematik, Türkçe gibi okul derslerini öğrenen köy çocuğunun daha sonra öğreneceği dersler, aynı zamanda tarlada uygulamasını yapabileceği ziraat dersleri olmalıdır.

Cumhuriyetle birlikte başlayan kültür ve eğitim reformlarına egemen olan politika, bütüncül kalkınma stratejisi olmuştur. Yeni rejimin yeni insan modeli yetiştirme projesi, kalkınma politikalarının ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü yapılacak olan değişimlerin kabul görebilmesi için rejimin kurucuları ile aynı zihniyeti paylaşacak olan insanlara ihtiyaç vardı. Türkiye ancak bu şekilde Osmanlı'dan kalan mirasın etkisinden kurtulabilirdi. Eğitimde ilköğretimin amacı, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlarını, yurttaşlık bilincini benimseterek yetiştirebilmektir.

Ülke ekonomisi açısından bakıldığında; köy toplumlarının parası yoktu ve kendi kalkınmaları için verebilecekleri tek şey, kendi fiziksel güçleriydi. Savaş sonrası toparlanmaya çalışan devletin de bu kesim için harcayabileceği fazla parası yoktu. Yalnız bir bölgenin dahi hükümet yöntemlerine göre kalkındırılması, eğitilmesi ve bunların sürmesi için harcamalar yapılmasına devletin gücü yetmemekteydi. Ama bu kitleyi çağdaş uygarlığın koşullarına uygun düzeye getirmeden siyasal, hukuksal ve

sosyal reformlar yapmanın bir faydası olmayacaktı. Bu yapılmaksızın ne kaynaşmış bir ulus, ne de ulusal bir ekonomi olabilirdi. Tonguç' un bu saptaması, eğitim deneyine yol açmıştır. Tonguç'a göre gerçekçi bir eğitim politikasının zorunlu amacı, çağdaş ölçütlere göre tarım ekonomisinin rasyonelleştirilmesini kolaylaştırmak, eğitimi bunun başlıca aracı olacak şekilde kurmak ve yürütmektir.²²⁰

Köy enstitülerinin amacı, geniş halk kitlelerine eğitim hizmeti ve bunun yanı sıra köye gerekli olan birçok alanda verimli olabilme fırsatı sunmak; eğitim yolu ile ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmak ve bu yolla köylünün bilinçlenmesini sağlayabilmek olmuştur. Bu dönemde toplumsal yapının değiştirilebilmesi ve sosyo-ekonomik gelişimi için eğitimden çok şey beklenmiştir. Eğitim kurumu önemli görevler üstlenmiş fakat tek başına yeterli olamamıştır. Değişim için eğitimin yanı sıra ekonomik ve siyasi alanda köklü değişimler gerekmektedir. Ayrıca, eski düzeni devam ettirmek isteyen eşraf, toprak ağası, din adamı gibi kimseler köy enstitülerinin değiştirmek istediği toplumsal ilişkilere karşı olmalarının doğal sonucu olarak, köy enstitülerini eleştirmiş, değişime engel olmak için faaliyetlerde bulunmuşlardır.

Köy enstitüleri projesi sistem olarak yararlı, amaca uygun, gerçekçi ve olumlu idi. Ancak uygulamada karşılaşılan birtakım sorunlar, eksiklikler ve engeller, hatta belki de en önemlisi politik amaçlara alet edilmesi köy enstitüleri sisteminin sonlanmasında etkili olmuştur.

Köy enstitüleri belli bir toplumsal yapıda kurulmuşlar ve bu yapıdan farklılaşan bir toplumsal yapının egemen olduğu zamanda da ortadan kalkmışlardır. Eğitim biliminin alanına girmiş olmakla birlikte, eğitim kurumu olarak özellikle kullanılan eğitim tekniği açısından bakıldığında, köy enstitülerinin bütünüyle eleştirilmelerinin doğruluğu tartışmalıdır. Günümüzde de uygulamalı eğitimin, mesleğe hazırlama sürecinde “yaparak, yaşayarak öğrenme ilkesi” nin gerekliliği herkesçe kabul edilmektedir.

Dönemin eğitim hareketleri açısından önemli bir uygulama olan köy enstitüleri, kendilerine ait ilkelere sahip kurumlar olarak tartışılan bir girişim olmuşlardır. Köy

²²⁰ Kirby, s.131

enstitülerini günümüzde bazı kesimler devrim olarak niteleyip kapanmasını yitirilmiş olarak değerlendirirken, bazı kesimler de bu kurumlara karşı olumsuz bir tutum sergilemeye devam emektedirler. Devamı gelmeyen bu uygulamanın sonuçlarının tam olarak bilinmemesi kapatılma nedenlerinin anlaşılmasını zorlaştırırken, bir yandan da günümüzde hiçbir kurumda yaşanmayan üretim kaygısının bir zamanlar eğitim yolu ile sağlanmaya çalışılmış olması düşündürücüdür.

Kırsal alanla kentsel alan arasında sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan farklılıklar söz konusudur. Aynı zamanda bu alanların kendilerine has sorunları mevcuttur. Örneğin, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yer alan köylerde sağlık, eğitim, ekonomik kazanç elde etme yolları gibi konulardaki ihtiyaçlar ön planda iken, Karadeniz Bölgesi'ndeki köylerde ulaşım, tarıma elverişli arazi ve hayvancılık konularında ihtiyaçlar ön planda görülebilir.²²¹ Dolayısıyla Köy Enstitüleri Sistemi'nin önemli bir özelliği olan bölgesel örgütlenme yapısı günümüzde de oluşturulabilir. Buna en uygun yapı üniversiteler olacaktır. Aynı enstitüler gibi bölgenin ihtiyaçlarına yönelik ve aynı zamanda o bölge insanından yararlanmak suretiyle etkinlik gerçekleştirilebilir.

Enstitü mezunları atandıkları kırsal alanlarda çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunlar eğitim eşitsizliği, ekonomik (üretimsel) sorunlar ve kamu hizmetlerinden yararlanamama başlıklarında toparlanabilir. Enstitü mezunları bu sorunlara çözüm getirebilecek nitelikte yetiştirilmişlerdir. Mezunların öğretmen olarak üstlendikleri temel görev gereği eğitsel konularda gereken yapılmıştır. Aynı zamanda yöre insanının demokratik yaşamdan uzak oluşuna bağlı olarak ortaya çıkan, temel haklarını alamama, savunamama şeklinde beliren bir takım kamu hizmetleri sorunları da köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin çabalarıyla aşılmıştır. Sorunların çözümünde bireysel çabalar ile sonuca gitmemişlerdir. Eğitim ve kalkınmanın bir kitle hareketi olduğu bilinci ile gerek kooperatifleşme gerekse de meslek örgütlenmeleri konusunda örgütlü bir mücadele örneği vermişlerdir.

Ayrıca enstitü mezunu öğretmenler, ekonomik kalkınmanın gerçekleşebilmesi için üretime dayalı bir kırsal yaşantının oluşabilmesini sağlamak amacıyla yörelere uygun birçok iş kolunun gelişmesinde önderlik yapmışlar ve köylünün üretici konuma

²²¹ Aydın, s.163

gelmesini sağlamışlardır. Enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda gerek kendi çalışmaları gerekse de halkın bu çalışmalardan örnek almaları yoluyla kazanç sağlanmıştır.

Köy enstitüleri olgusu basit ve yalın bir ilköğretim seferberliğinden öte, kırsal alanda başlayan ve kalkınma sorununa toptan bakan bir toplum kalkınması projesidir. Köy enstitüleri, geleneksel eğitim sistemi dışında bir çalışma ve ülkeye has bir eğitim öğretim yapısını oluşturan özgün kuruluşlar olmuşlardır. Burada verilen eğitim ile mevcut olan zihin ve becerilerin kullanılması, kişilik gelişimi, öğrenmenin yanında düşünmek ve çözüm üretmek ile bilgi üretimini gerçekleştirme modeli oluşturulmuştur.

Eğitimde, “koşullar düzelsin, bunları da yaparız” anlayışının yanlışlığı enstitülerle birlikte adeta kanıtlanmıştır. En güç koşullarda bile, çok yönlü özgürleştirici, yaratıcı, katılımcı eğitim yapılabildiği, akılcı bir planlama ile güç koşullarda da eğitime kaynak yaratılabildiği görülmüştür. Bunun temel koşulu bilinç, yurtseverlik, sorumluluk ve eğitimi üretici kılmaktır. Evrensel kültüre en etkili biçimde yerel ve ulusal değerler işlenerek ulaşılabilmektedir. Kendi değerlerini benimsemeyen, sevmeyen kişinin evrensel kültüre katacağı fazla bir şey yoktur. Topluma yararlı hizmet verecek beceriler kazanılmadan, onu etkilemek neredeyse olanaksızdır. Ahlak soyut kurallar belletilerek kazandırılmaz. Onun için eğitim, gerçek bir etkileşme ve dayanışma ortamı oluşturarak, burada gerçek değerler yaratarak ve bunları yaşatarak öğretilir.²²²

Köy enstitüleri on yıllık bir zaman dilimi içinde uygulanmış olmasına ve silinip gitmesi için büyük çaba harcanmasına karşın geride izler bırakmıştır. Bilimsel temellere dayanması ve toplumun gereksinimlerine uygunluğu, çağcılığı, silinip gitmesini engellemiş, o ilkelerle yetişen kuşakların çeşitli alışkanlıkları toplumu etkilemişti. Eski öğrenciler azalınca, kurulu düzenin araçları iyice bozuluncaya, işlikler, meyve bahçeleri, ağaçlar, bakımsızlıktan yok oluncaya kadar yeni gelenleri etkilemişlerdir. Enstitü öğrencileri tarafından kurulan tesislerin, iş ve üretim alanlarının kalıntıları,

²²² Altunya, s.123

öğretmen okuluna dönüştürülen bu kurumların izleri olmuştur. Bugün bile Anadolu'nun birçok yerinde bu kurumların kalıntısı olan ormanlar ve bahçeler bulunmaktadır.²²³

Bir köy öğretmenin kendi ağzından dedikleri enstitülere karşı olan memnuniyetin ifadesidir: *“İlkokula köyde başladım. Köye yönelik bir eğitim kuruluğu olan köy enstitüsünde çalışmak, onların kuruculuğunu yapmak gibi ülke çapında bir sevabın mutluluğunu yaşadım. Bu çalışmanın beni kötüleyerek işten almak isteyenler için hazır nedenler oldu. Yalnız ben değil, oralarda çalışanların ve oradan çıkanların tümü aynı işleme tabi tutuldu. Bugün bu kadarcığını yazabilmek bile bana bir mutluluk oluyor. Olacak iş değil ama tekrar dünyaya gelsem bana “Bir meslek seç” deseler, köy enstitüsü de devam ediyorsa hiç beklemeden köy enstitülerinde öğretmen olmak derim.”*²²⁴

Köy enstitüleri, Türkiye'nin 19. yy'ın ilk yarısından beri giriştıği çağdaş uygarlığa ulaşma yolundaki çabaları içerisinde en büyük sorunlarından biri olan eğitim sorununun en verimli, en ussal, en ekonomik ve en özgün çözümlemesi olduğunu göstermiştir. Türkiye'nin köy eğitimi sorununa, “her köye bir okul, her okula bir öğretmen” şeklindeki dar çerçeveli bir görüş yerine, daha geniş bir çerçeve içerisinde, “çağdaş bir ulus yaratmak” amacıyla yaklaşmıştır. Türkiye, savaş sonrasında yeni bir döneme girerken, bu görüşü yalnız köy eğitiminin değil, tüm Türkiye eğitiminin temeli yapılmıştır.

Tonguç'a göre eğitim sorununun iki yanı vardı: Türk köylüsüne ekonomik işte ayrımlaşmanın yollarını açmak, bu yol açıldıktan sonra da daraltıcı yaşam koşullarından kurtulmuş olan köylünün tutacağı yolda Türk eğitimcilerinin onları izlemesi ve gözlemlemesi.²²⁵ Yine Tonguç'a göre, bir bireyin yaşam amaçlarına rasyonel olarak varabilmesi için seçeceği iş ve meslek konusunda deneyimi ve bilgisi olması önkoşuldur. Genç kuşaklara iş dünyasını açacak ve bireyin meslek seçimini rasyonel bir şekilde kararlaştırabilmesini sağlayacak bir eğitim sistemi kurulması gerekliydi.²²⁶

²²³ Türkoğlu, s. 533

²²⁴ Evren, s.5

²²⁵ Kirby, s. 99

²²⁶ Kirby, s.103

Tonguç bir yazıda şöyle demektedir: “*Geleceğin okulunu çocuklar için bir cennet haline getirmek ülküsü zafer çelenkleriyle süslenirse, Köy Enstitüsü denemesinin kazandırdığı değerlerden de yararlanarak, ulusumuzun karakterine en uygun eğitim kurumları yaratılabilir. Bunlara yakışacak adı bulmakta zorluk çekilmez.*”²²⁷ Tonguç’un bu sözlerinden önemli olanın ad değil öz olduğu anlaşılmaktadır. Köy enstitüleri bütün yönleriyle sürdürülseydi, 1956’da okulsuz ve öğretmensiz köy kalmayacaktı. Her 8–10 köy bir sağlık memuruna ve bir ebeye kavuşacaktı. 1956 yılında, plana göre bütün köyler sağlık denetimine alınmış olacaktı. Köy kümelerinin ortalarına yapılan bölge okulları yoluyla köy çocuklarına sekiz yıllık öğretim olanağı sağlanacak ve giderek ilkokullar sekiz yıla çıkarılacaktı. Yetişkinlerin eğitimi ve okuma yazması kısa sürede sağlanacaktı. Köylü, ekonomik düzeyini yükseltici, yaşamında işe yarayan bilgiyle donatılacaktı. Köy enstitüleri, tarih boyunca Türk bütünlüğüne, Türk kültürüne yapılan hizmetlerin, açılan kapıların en büyüklerindendir. Sonuçta kazanan yine Türk halkı ve yurdu olacaktı.²²⁸

Sorundan yola çıkarak ülke koşullarında var olan insan gücü potansiyelini kullanmayı; okuma, yazma ve kırsal işlerde teknik bilgiye sahip eğiticiler elde etmeyi amaçlayan; kısa zamanda, kısıtlı olanaklarla ve zorlu koşullarda, mali bakımdan devlet bütçesine uygun ucuz maliyetle, ihtiyaca yönelik insan yetiştirmeyi kendine hedef edinen bu proje, bazı aksaklıklar ve engellemelere rağmen başarılı bir deneyim olmuştur.

Çağımızın ve yurt gerçeklerinin, çözüm bekleyen toplum sorunlarının sonuçlandırılması için yeterli donanımına sahip insan yetiştirmek eğitimin ve eğitimi yönetme işini yüklenenlerin kaçınılmaz görevidir. Düşüncesi, tutumu, bilgi ve becerisiyle yeni insanı ancak eğitim yaratabilir. İnsanların iç dünyasını ve kişilik farklılıklarını da göz önünde tutmak koşuluyla, iş eğitimi ihmal etmemek, günümüz eğitim sisteminin ve okulunun ana ilkesi olmalıdır.

²²⁷ Pazar, s.162

²²⁸ Makal, s.76

KAYNAKÇA

Kitaplar:

- Akyüz, Yahya. **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri 1849–1940**. Ankara: Doğan Kitabevi, 1978.
- Altunya, Niyazi. **Köy Enstitüsü Sisteminin Düşünsel Temelleri**. 3. Basım. Ankara: Düzgün Yayıncılık, 2002.
- Altunya, Niyazi. **Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış**. İstanbul: Umut Matbaacılık, 2009.
- Apaydın, Talip. **Köy Enstitüsü Yılları**. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1989.
- Arman, Hürrem. **Piramidin Tabanı Köy Enstitüleri ve Tonguç**. Ankara: İş Matbaa, 1969.
- Ateş, Toktamış. **Türk Devrim Tarihi**. 2. Basım. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Avcıoğlu, Doğan. **Türkiye’nin Düzeni Dün-Bugün-Yarın I. Kitap**. İstanbul: Tekin Yayınevi, 2001.
- Aydın, Baha Mutlu. **Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2007.
- Başaran, İ.E. **Temel Eğitim ve Yönetimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 112, 1982.
- Başaran, Mehmet. **Özgürleşme Eylemi-Köy Enstitüleri**. 5. Baskı. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık, 2008.
- Boratav, Korkut. **Türkiye’de Devletçilik**. 2. Basım. Ankara: İmge Kitabevi, 2006.
- Boratav, Korkut. **Türkiye İktisat Tarihi 1908–2005**. 11. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi, 2007.
- Boratav, Korkut ve Ergun Türkcan. **Türkiye’de Sanayileşmenin Yeni Boyutları ve KİT’ler**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1994.
- Dündar, Can. **Köy Enstitüleri**. 7. Baskı. İstanbul: İmge yayınevi, 2008.

- Evren, Nafiz. **Köy Enstitüleri Neydi Ne Değildi**. 1. Basım. Ankara: Güldikenî Yayıncılık, 1998.
- Gedikoğlu, Şevket. **Evreleri, Getirdikleri ve Yankalarıyla Köy Enstitüleri**. Ankara: İş Matbaa, 1971.
- Gök, Fatma. **75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 1999.
- Görmez, Kemal. **Yerel Demokrasi ve Türkiye**. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.
- Hüsnü, Suat, Tahsin Tola ve İsmail Hakkı. **Köycülüğümüzün Temelleri**. İstanbul: Sebat Matbaası, 1935.
- İlkin, Akın. **Kalkınma ve Sanayi Ekonomisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1988.
- İnan, Afet. **İzmir İktisat Kongresi 17 Şubat- 4 Mart 1923**. 2. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1989.
- İnönü, İsmet. **Hatıralar 2. Kitap**. 2. Basım. Ankara: Bilgi Yayınevi, 1992.
- İnsel, Ahmet. “Devletçiliğin Anatomisi”. **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**. Cilt 2. İstanbul: İletişim Yayınları, 1983.
- Karaömerlioğlu, Asım. **Orda Bir Köy Var Uzakta- Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem**. 1. Basım. İstanbul: İletişim Yayınlar, 2006.
- Kazgan, Gülten. **Tanzimattan 21.yy’ a Türkiye Ekonomisi**. 3.Baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006.
- Keleş, Ruşen. **Kentleşme Politikası**. Ankara: İmge Kitabevi, 1996.
- Kepenek, Yakup ve Nurhan Yentürk. **Türkiye Ekonomisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2003.
- Kipal, Ulaş ve Özgür Uyanık. **Türkiye Milli İktisat Tarihi (Devletçilik)**. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2001.
- Kongar, Emre. **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1981.
- Kirby, Fay. **Türkiye’de Köy Enstitüleri**. 2. Baskı. Ankara: Güldikenî Yayınları, 2000.
- Kuruluşunun 85. Yılında Cumhuriyet’in Projeleri Sempozyumu**. M.Ü.İ.İ.B.F. İstanbul: Dizayn Yayıncılık, 2009.

- Makal, Mahmut. **Köy Enstitüleri ve Ötesi**. 3. Basım. Ankara: Güldikenî Yayıncılık, 1997.
- Parla, Taha. “Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Oku”. **Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt 3**. İstanbul: İletişim Yayınları, 1992.
- Pazar, Meral. **Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum: Köy Enstitüleri**. 1. Baskı. Ankara: Güldikenî Yayınları, 2001.
- Sezen, Serîye. **Devletçilikten Özelleştirmeye Türkiye’de Planlama**. Ankara: TODAİE, 1999.
- Soysal, Emin. **İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri**. Bursa: Uygun Basımevi, 1945.
- Şahin, Hüseyin. **Türkiye Ekonomisi**. Bursa: Ezgi Kitabevi, 1985.
- Tahir, Kemal. **Bozkırdaki Çekirdek**. 4. Basım. İstanbul: İthaki Yayınlar, 2009.
- Tekeli, İlhan ve Selim İlkin. **Savaş Sonrası Ortamında 1947 İktisadî Kalkınma Planı**. Ankara: ODTÜ Türkiye Belgesel İktisat Tarihi 3. İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2009.
- Tekeli, İlhan ve Selim İlkin. **Cumhuriyetin Harcı İkinci Kitap Köktenci Modernitenin Ekonomi Politikasının Gelişimi**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004.
- Tezcan, Mahmut. **Toplumsal Değişme ve Eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1994.
- Timur, Taner. **Türk Devrimi ve Sonrası 1919–1946**. Ankara: Doğan Yayınları, 1971.
- TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası İzmir Şube. **Köy Enstitüleri ve Tarım**. 1. Basım, 1995.
- Tonguç, Engin. **Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç**. İstanbul: Ant Yayınları, 1969.
- Tonguç, İsmail Hakkı. **Canlandırılacak Köy**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1947.
- Türkoğlu, Pakize. **Tonguç ve Enstitüleri**. 1. Baskı İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık, 1997.
- Tütengil, Cahit Orhan. **Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler**. İstanbul: Berksoy Basım Evi, 1948.
- Uludağ, İlhan ve Arıcan Erişah. **Türkiye Ekonomisi**. İstanbul: Der Yayınları, 2003.

Uyar, Hakkı. **Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi**. İstanbul: Boyut Yayınevi, 1998.

Zürcher, Erik Jan. **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.

Sürekli Yayınlar:

Altınkaynak, Hikmet. “ Nerede O Köy Enstitüleri ”. **Cumhuriyet Gazetesi**, 20 Nisan 2008.

Altunya, Niyazi. “ Köy Enstitüleri”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. 26. sayı, 2002.

Aysal, Necdet. “ Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”. **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, 2005, ss. 35–36.

Bulut, Recep. “ Nisandaki Güneşler ”. **50. Yılında Köy Enstitüleri**. Sayı.143. Ankara: San Matbaa, 1990, ss.60–67.

Coşkun, Ali. “ Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye Ekonomisi”. **Atatürkçü Düşünce Dergisi**. Sayı.4, 2003, ss.72–77.

Erdem, Çiğdem. “ Cumhuriyet yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde ve Köylülükte Dönüşümü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak Köy Eğitim Kursları”. **Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi**. Cilt. 10, Sayı. 3, 2008, ss.187–200.

Eserpek, Altan. “Eğitim ve Toplumsal Değişme”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1978.

Günçe, Ergin. “Türkiye’de Planlamanın Dünü-Bugünü-Yarını”. **ODTÜ Gelişme Dergisi 1981 Özel Sayısı** (Türkiye’de Planlı Gelişmenin Yirmi Yılı 1960–1980). Ankara, Mayıs 1981.

İçli, Gönül. “ Türk Modernleşme Sürecinin Günümüzdeki Yönelimi.” **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2002, ss. 245–254.

İnaç, Hüsamettin. Ümit Güner ve Sinan Sarısoy. “Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri.” **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi**, 2006, ss. 59–70.

- Kafkas, Gürşen. “ Yeniden Köy Enstitüleri” . **Cumhuriyet Gazetesi**, 17 Nisan 2008.
- Karaman, Suay. “ 63. Kuruluş Yılında Köy Enstitüleri ”. **Tüm Öğretim Üyeleri Derneği**, 2003.
- Karaömerlioğlu, Asım. “Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler”. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Sayı. 76, 1998.
- Kazgan, Gülten. “Cumhuriyet Tarihinde Yaşanan Yapısal Dönüşümler”. **Kuruluşunun 85. Yılında Cumhuriyet’in Projeleri Sempozyumu**, İstanbul: M.Ü. İ.İ.B.F. 23Ekim 2008, ss.27–54.
- Kızıloluk, Hakkı. “ Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2007, ss.21–29.
- Köy Enstitüleri Dergisi I- VIII: 1945–1947**. Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı. Ankara: Güner Matbaacılık, 2005.
- Küçükoğlu, Adnan. “ Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü)”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 2006, ss. 377–392.
- Şener, Mehmet. “ Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri”. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt. 28, Sayı. 1, 2008, ss. 203–226.
- Toprak, Zafer. “ Cumhuriyet Türkiye’sinin Fay Hatları: Toplumsal ve Kültürel Yapıda Kırılmalar 1923–2008”. **Kuruluşunun 85. Yılında Cumhuriyet’in Projeleri Sempozyumu**. İstanbul: M.Ü. İ.İ.B.F., 23Ekim 2008, ss.88–96.
- Yapıcı, Mehmet. “Köy enstitüleri neden kuruldu, neden yıkıldı?”. **Cumhuriyet Gazetesi**, 1 Mayıs.2004.
- Yılmaz, Tahsin. “Köy Enstitülerini Sınıfsal ve Düşünsel Temeller”. **Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri**, 1990.

Yayınlanmamış Tezler:

- Bahadır, Ziyet. “Köy Enstitülerinin Sosyolojik İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- Filiz, Aytül. “Kalkınma Eğitim İlişkisi: Köy Enstitüleri Deneyimi ”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Hizmetçi, Hüseyin. “Türkiye’de Devletçiliğin Sosyal Yapıya Etkisi (1930–1960)”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Somel, Ali. “1930’lardan 1960’lara Geçişte Devletçilik ve Planlamanın Dönüşümü: Forum Dergisindeki Tartışmalar”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Tuğluoğlu, Fatih. “Modernleşmenin ve Devletçi Ekonomi Politikasının Kırsal Kesim Üzerine Etkileri (1929–1939)”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, 2007

İnternet Kaynakları:

- Altunya, Niyazi. “ Türkiye Köy İlkokullar Hakkında Rapor-1952”.
<http://www.pdfqueen.com>.
- Altunya, Niyazi. “ Köy Enstitüleri Uygulamasından Çıkan Sonuçlar”.
<http://mulkiyederigi.org>.
- Eskicumalı, Ahmet. “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişiminde Eğitimin Rolü, 1923–1946”. <http://buje.boun.edu.tr>.
- Geray, Cevat. “ Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması”.
<http://dergiler.ankara.edu.tr>.
- Kartal, Sadık. “ Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri”.
<http://efd.mersin.edu.tr>.
- Köroğlu, Kazım. “Köy Enstitüleri”. <http://www.pdfqueen.com>.
- Ortaş, İbrahim. “Ülkemizin Kaçırdığı En büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri”. 2005
<http://www.koyenstituleri.net>.

Özçelik, Özer ve Güner Tuncer. “ Atatürk Dönemi Ekonomi Politikaları”.
<http://www.sosbil.aku.edu.tr>.

Somel, Cem. “ Küreselleşen Dünyada Kalkınma Stratejisi Nasıl Olmalı ”.
<http://mulkiyederigi.org>. (24 Eylül 2009).

Tonguç, Engin.“Bazı Eleştirilere Yanıtlar”. 2009. <http://www.koyenstituleri.net>.

Üşür, İşaya. “ Küreseldik: Bir Değişmenin İdeolojisi Üzerine On tez”.
<http://mulkiyederigi.org>.