



**Yazar/Author**

Zeynep YILDIRIM\*

**Makale Adı/Article Name**

**Köy Enstitülerini Stratejik Planlama Bağlamında Değerlendirmenin İmkani**

*Opportunity to Evaluate Village Institutes in the Context of Strategic Planning*

**ÖZ**

Köyün kalkınması ve köylünün eğitimi Cumhuriyet'in ilk döneminde ciddi bir sorun olmuştur. Okur-yazar sayısının nüfusa oranla düşük olduğu Türkiye'de, o dönemde kırsal kesimde, köy enstitüleri aracılığı ile okur-yazar sayısının artırılması planlanmıştır. Köy enstitülerine ilişkin fikirler, "Eğitmen Projesi"ne kadar uzanır. İlk eğitmen kursu, 1937 yılında Eskişehir Çifteler'de açılmıştır ve askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapan köy gençlerinin, bir eğitimden geçirilip, köylerine eğitmen olarak görevlendirilmesi şeklinde, ilk uygulamalar hayata geçirilmiştir. Yeterli sayıda öğretmenin olmadığı Cumhuriyet'in ilk döneminde, mevcut öğretmenler için köylere gidip, öğretmenlik yapmak zahmetli bir uğraş halindedir. Köy enstitüleri, kendi köylerinde gönüllü ve özverili çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi fikrine dayanır. Köy enstitüleri, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün himayesinde, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in ve İsmail Hakkı Tonguç'un çalışmaları ile 1940 yılında resmen kurulmuştur. Köy enstitülerinde öğrencilere, okuma-yazma öğretildiği ve temel bilgiler verildiği gibi, buldukları yörenin geçim kaynakları (ziraat, arıcılık, kümes hayvancılığı, vb.) konusunda da eğitimler verilmiştir. Köy enstitüleri, Türkiye'de eğitim-öğretimin kırsal koşullara göre düzenlenmesini içeren ve Türkiye'nin koşullarında ortaya çıkan özgün bir eğitim-öğretim modelidir. Köy enstitüleri stratejik bir planlama ile hayata geçirilen kalkınma hamlesidir. Bu çalışmada köy enstitülerinin ortaya çıkışı ve kapatılması süreci incelenmiştir. **Anahtar Kelimeler:** Stratejik Planlama, Köy Enstitüleri, Köy Eğitimi.

**ABSTRACT**

The education issue of the village and the villager became a serious problem in the first period of the Republic. In Turkey, where the literacy rate was low compared to the population, it was planned to increase the literacy rate in rural areas through village institutes at that time. Ideas of village institutes go back to the "trainer project". The first trainer course was opened in Eskişehir Çifteler in 1937, and the first practices were implemented in the form of training the village youth who did their military service as corporals or sergeants and assigning them as trainers in their own villages. In the first period of the Republic, when there were not enough teachers, it was a laborious task for existing teachers to go to villages and teach. Village institutes are based on the idea of training teachers who will work voluntarily and selflessly in their own villages. Village institutes were officially established in 1940 under the auspices of President İsmet İnönü, with the work of Minister of National Education Hasan Ali Yücel and İsmail Hakkı Tonguç. In village institutes, students were also given education on literacy, basic knowledge, and livelihoods of the region (agriculture, beekeeping, poultry farming, etc.) outside of formal education. Village institutes are a unique education-teaching model that includes the regulation of education in Turkey according to rural conditions and emerged in Turkey's conditions. In this study, the process of emergence and closure of village institutes has been examined. Village institutes, which are an important move in the field of education, are an effective and efficient development move with a strategic planning.

**Keyword:** Strategic Planning, Village Institutes, Village Education.

## Extended Abstract

In the study named “Village Institutes as an Example for Strategic Planning”, a general review of village institutes was made. The process leading to the establishment and closure of the village institutes has been evaluated. Although the use of the concept of strategic planning in public institutions is an application that came to life after the village institutes, it is possible to see the village institutes project as strategic planning in the field of education. The aim of this study is to examine the village institutes as a strategic planning. This study was prepared by making a literature review, which is a qualitative research technique. In strategic planning, it is necessary to evaluate the situation first and take action to improve the current situation. In organizations with vision and mission in strategic planning, the process should be supported from the top manager in order to reach the targeted point. In the process, it is desired to reach the target set with the control systems that have been created before, with the controls made to see whether the target is progressing in accordance with the purpose. Village institutes emerged as institutions with a vision and mission. The goal is to educate the villagers. The education of peasants is a very important issue for the progress of the Young Republic. The fact that the majority of the population lives in villages and that those living in rural areas earn their living in the agricultural sector necessitated an education model suitable for the conditions of the village. With the next step, both education and economic development will be provided. The village institute is not just an economic development move. At the same time, with the education starting from the institutes, peasant citizens will learn about their country and its values, and reinforce their homeland belonging and responsibilities. Village institutes were opened under the auspices of the then President İsmet İnönü and continued their educational activities for approximately 14 years. A total of 21 village institutes opened in 14 years served as regional schools. It was aimed to train teachers who have both vocational and manual skills with the multi-faceted education given in the village institutes, the education period of which is 5 years. Expected from teachers who graduated from village institutes; It is to be effective in the education of both students and village people in the schools they will open when they go to their own villages. The prospective teachers in the village institutes were only those who graduated from the first school among the village children at first. With the subsequent arrangements, children living in cities and towns also had the opportunity to go to village institutes. Not only village teachers were trained in village institutes. A large number of health officers and trainers have been trained. In addition, the village institutes, which are effective in raising young people with crafts and arts, with the job-technique, skill, agriculture, animal husbandry, agriculture, art courses, have been at the center of criticism since the first period they were opened. It is one of the criticisms that the idea of village institutes keeping the villagers in the village will reveal the peasant-urban distinction and deepen the existing separation. The fact that only village children are accepted to the institute has been evaluated as a cause for social disconnection in the future at the point of education. Those who oppose the village institutes are usually the wealthy landowners. There are two reasons for their opposition: the first reason is the potential of the villagers, who learned to read and write, to rebel against the centuries-old order; The second reason is the piece of land, which is determined by law to be given to the village teacher. According to the Law on Village Institutes, the teacher who comes to the village is given school, work workshop, garden, etc. Land is obtained from the state land in order to create an area. In case fertile land is not in the state treasury, land will be procured from the landowners. This situation creates a reason for those who are uncomfortable with the Land Reform issue, which has been on the agenda since 1935, for those who oppose village institutes. Another criticism of village institutes was developed for teachers. They considered the fact that teachers are equipped with various duties and powers as a reason for conflict between teachers and other public officials in the village. Concerns have been raised that the village teachers will exert pressure on the villagers with their powers and will tend to humiliate them. While the wide powers given to village teachers were criticized on the one hand, it was also criticized that both the villagers and the students were not educated in the religious and spiritual fields and information was not given. It was questioned why the teachers did not educate the public on religious knowledge. The most serious criticism of village institutes has been made over communism. Criticisms developed that village institutes were pro-communist institutions, which were considered objectionable in the political atmosphere of that period. It has been

emphasized that the administrative staff of the village institutes are supporters of Russia, and the education style of the students in the village institutes reflects the communist lifestyle. Another criticism of the institutes; It is the collaborative work of the village people in the construction of village institutes. While the ministry financed the city schools, the construction of the village institutes was a burden on the villagers. This is a situation that undermines the constitutional principle of equality. All these and similar criticisms brought the end of village institutes. Although different practices were implemented in response to criticisms such as the admission of children from a city to village institutes, the abolition of the obligation of teachers to serve in the village for twenty years, and the gathering of male and female students in different schools, it was closed in 1954 and replaced with the "Primary Teachers' School". has been opened. Village institutes are a local project created based on the realities of Turkey in line with the needs of the village. It is a product of strategic planning created for the education, development and strengthening of citizenship ties of the village people. Although village institutes were established as a result of strategic planning, they did not respond to the criticisms directed at them in the process, and could not change and transform themselves by staying within the plan. In addition, he remained incapable of defending himself in the face of criticism against village institutes. Village institutes, which could not save themselves from the influence of the political atmosphere, took their place in history as an important educational move in the history of the Republic.

### Giriş

Strateji kavramı köken olarak, askerî kurumlardaki hareket ve operasyonların tasarlanması anlamına gelmektedir. Bu kavram, örgütün kendi kapasitesi ve dış çevresiyle ilgili analiz ve öngörülere bağlı olarak, hedef ve önceliklerin belirlenmesi, bunların başarılması için planlamalar yapılması, insan ve insan dışı tüm araçların kullanılma sürecidir (Nohutçu 2007, aktaran Eryiğit, 2013: 153). Plan ise; zaman ve emek israfını önler; yöneticilerin dikkatini amaç üzerine çeker; ortak bir çabanın oluşmasını sağlar; tüm imkanların, amaca yönelip yönelmediğini kontrol eder; daha rasyonel kural ve ilkelerin gelişmesine imkan sağlar; yetki devrini kolaylaştırır; denetimde kullanılacak standartları ortaya çıkarır (Yılmaz, 2003: 68). Kamusal ihtiyaçlar ve mevcut kaynaklar dikkate alındığında, kamu idarelerinin faaliyetlerini planlı şekilde yerine getirmeleri önem arz etmektedir. Stratejik planlama; planlı hizmet sunumu, politika geliştirme, belirlenen politikaları programlar ve bütçelere dayandırma ile uygulamayı etkin şekilde izleme ve değerlendirmeyi sağlamaya yönelik temel bir araç olarak kabul edilir. Ulusal düzeydeki kalkınma planları, Cumhurbaşkanlığı programları ve stratejiler çerçevesinde kamu idarelerince hazırlanan stratejik planlar, programlar, sektörel ve tematik planlar, bölgesel planlar ve il gelişim planlarıyla birlikte planlama ve uygulama sürecinin etkinliğini arttırmakta ve kaynakların rasyonel kullanımına olanak sağlamaktadır (DPT, 2021: 1). Dolayısıyla stratejik planlama, kamu idarelerinde ve özel sektörde bir süreç ve kaynak planlaması olarak kullanılmaktadır.

Türkiye'deki mevcut planlama anlayışı; yapılan planların uygulamaya geçirilememesi, planlandığı gibi uygulanamaması, uygulandığı durumda belirlenen hedeflerle ulaşmada isabet sağlanamaması ve hızlı değişim karşısında, değişime ayak uydurulamaması gibi nedenlerle zaman zaman eleştirilmiştir. Stratejik planlamada; kamu örgütlerinin yönetim kapasitelerini arttırmak, misyona bağlı olarak hareket etmek, mevcut durumu doğru analiz ederek, uzun süreli düşünmeyi sağlamak ve tüm tarafların yer aldığı bir yönetim yapısının oluşması amaçlanmaktadır (Genç, 2009: 1-2). Stratejik planlama sistemi, kendi içinde; mevcut durumda neredeyiz?, nerede olmak istiyoruz?, hedeflediğimiz yere nasıl ulaşırız?, hedefimize gidecek yol haritamızı nasıl belirleriz?" gibi sorulara yanıt arar. Stratejik planlama yapılırken, çevresel analiz ve içsel değerlendirmeler dikkate alınır. Hedefin belirlenmesinde, kalitenin ve stratejilerin geliştirilmesinde, üst yönetimin katılımı planlama için önemlidir. Ayrıca stratejik planlama aşamaları, her zaman ileri doğru gitmeyebilir. Stratejik planın, izlenecek aşamaları olmasına

rağmen, bazen herhangi bir adımda elde edilen veriler, plancıları birkaç basamak geriye götürebilir, çünkü öngörülen durumlar ya da koşullar değişmiş olabilir (Küçüksüleymanoğlu, 2008: 403-404). Her durumda, stratejik planın amaçlar doğrultusunda uygulanabilmesi için, hazırlık süreci önemlidir. Stratejik planlama, farklı görevlere ve donanımlara sahip birçok kişiyi bir araya getiren, başta üst yöneticiler olmak üzere idarenin genelinde sahiplenmeyi gerektiren bir sürece ihtiyaç duyar. Stratejik planlamanın başarısı, çalışmalarının başarısına, plan öncesi hazırlıkların yeterli düzeyde yapılmasına bağlıdır (DPT, 2021: 9).

Stratejik plan yapmanın, örgütler için sağlayacağı avantaj, bu örgütleri, hem stratejik planı olmayan örgütlere karşı hem de öngörülemez durumlara karşı daha güçlü hale getirmektedir. Stratejik planlamayla, gelecekte karşılaşılması muhtemel durumlara tedbir amaçlı oluşturulan farklı stratejik senaryolar, geleceğin öngörülemez şartlarında, şartların gerektirdiği değişime, esnek ve hızlı ayak uydurmayı sağlar. Stratejik planlama, örgüt kaynaklarının, hedeflerinin ve çevresel şartların, birbirleriyle uyumlu olmasını sağlar. Stratejik planlamanın, daha sonraki aşamasında, durum analizinin yapılması ile saptanan verilere göre, örgütün vizyonu ve misyonu çerçevesinde, örgütün hedefleri doğrultusunda, etkinliği ve verimliliği sağlayacak, strateji ve eylem planı oluşturulur. Stratejik eylem planı oluşturulurken, hedefe ulaştıracak stratejiler belirlenmelidir. Bu stratejiler belirlenirken, hedeflerine ulaşmayı engelleyecek olan sınırlılıkların da tespit edilmesi gerekir. Ayrıca, stratejik planlama dâhilinde kullanılacak insanî kaynakların ve araç-gerecin, belirli aralıklarla testlerden geçirilmesi gerekir. Yani stratejik planlamada, iyileştirmelerin, gelişmelerin, kullanılan kaynakların ölçümlerinin belirli aralıklarla yapılması gereklidir. Ölçümlerin ne zaman-nasıl yapılması gerektiği ise, stratejik planın içinde yer almalıdır. Stratejik planlamada izleme, performansın ölçülmesi ve değerlendirme ile süreç devamlılık kazanır. Stratejik planlama; örgütün bulunduğu ve ulaşmak istediği hedef arasındaki yolu tarif eder. Örgütün amaçlarını, hedeflerini ve hedeflere ulaşmayı mümkün kılacak faaliyetlerini belirlenmesi gerekir. Uzun vadeli ve geleceğe dönük bir bakış açısı taşır ve tüm üyelerin dahil olmasını gerektirir (Demir ve Yılmaz, 2010: 84-85).

Cumhuriyet tarihinin önemli bir eğitim hamlesi olan köy enstitüleri, stratejik planlama dâhilinde değerlendirilmesi mümkün olan kurumlardan birisidir. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ve diğer bürokratların sahiplendiği, oluşturulan amaç etrafında bir politikanın geliştirildiği ve uygulama sürecinin başlatıldığı bir oluşum olarak köy enstitüleri, stratejik bir eğitim planlamasıdır. Var olan eğitim sistemindeki eksikliklerin giderilmesi ve kırsal alanın kalkındırılması için köy enstitülerinin, bir planlama ve bir hedef doğrultusunda ilerlediğini görmek mümkündür.

Köy enstitüleri ülkenin içinde bulunduğu zorlu koşullardan, eğitim seviyesini ve eğitim bilincini artırarak çıkılacağına duyulan inançtan hareketle, kırsaldan başlayarak, topyekün ekonomik ve sosyal kalkınmayı amaçlayan kurumlar olarak ortaya çıkmıştır. 1954'te kapatılıncaya kadar köy enstitüleri, Türkiye'nin toplumsal hayatında nitel ve nicel etkiler bırakmışlardır. Bu kurumların hedef kitlesini, Türkiye'nin kırsal kesiminde yaşayan vatandaşlar oluşturmuştur. Köy enstitüleri, aktif oldukları on dört yıl boyunca (1940-1954), Anadolu'nun çeşitli yerlerinde, eğitim hayatında merkezî okullar olarak devam etmişlerdir (Elmas, 2020: İ). Köy enstitüleri ülkenin çeşitli bölgelerine açılırken, enstitülerin etki alanları belirlenmiştir. Köy enstitülerinin etki alanları dikkate alınarak, bölgeler oluşturulmuş ve bu bölgeler üzerinden ülkenin genel olarak kalkınması için eğitim-öğretim sürecine girilmiştir. Bu şekildeki eğitim planlamasının hedefinde ise, ekonomik, kültürel ve sosyal bir kalkınma anlayışının genç kuşaklara ve onları yetiştirecek öğretmenlere aktarılması vardır. Bu nitelikleriyle, kampüs ölçeğinden ülke geneline ulaşan ve eğitimden kalkınmaya giden bir yelpazede köy enstitüleri, planlı bir ilerleme projesinin

uygulanmış halidir. Köy enstitüleri, ülkenin eğitim ve ekonomik durumunu iyileştirecek çözüme yönelik bir uygulamadır. Bu kurumlar “hiçlikten üretmek” ve “yaşayarak ve uygulayarak öğrenmek” ilkelerinden hareket eden, bilinçli, eşitlikçi, kendine güvenen ve yaşamın ilkelerini özümsemiş bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Köy enstitüleri, teorik ve uygulamalı eğitimin birlikte verildiği, kolektif üretim modelinin benimsendiği, evrensel olan bilgilerden yola çıkılarak, yerel ürünlerle değer üretildiği, yöreye özgü üretimlerle özgün ortamın oluşturulduğu alanlardır (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018: 262-263).

1940 yılında; Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü, İzmir Kızılcıllu Köy Enstitüsü, Kastamonu Gököy Köy Enstitüsü, Lüleburgaz Kepritepe Köy Enstitüsü, Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü, Antalya Aksu Köy Enstitüsü, Samsun (Ladik) Akpınar Köy Enstitüsü, Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü, Kars Cılavuz Köy Enstitüsü, Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü, Bahçe Düziçi Köy Enstitüsü, Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü, Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü, Isparta Gönen Köy Enstitüsü kurulmuştur. 1941 yılında; Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü, Konya İvriz Köy Enstitüsü kurulmuştur. 1942 yılında; Erzurum Pulur Köy Enstitüsü, Sivas Pamukpınar Köy Enstitüsü; 1944 yılında; Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü, Ergani Dicle Köy Enstitüsü, kurulmuştur. Son olarak 1948 yılında, Van Erciş Köy Enstitüsü kurulmuştur (Yıldız ve Akandere, 2018: 283). Hem eğitim hem de yaşam alanı olarak tasarlanan enstitülerin, çevresel organizasyonları oluşturulup kurgulanırken, çok sayıda işlevin bir arada bulunduğu yerleşke modeline uygun olmasına özen gösterilmiştir (Şimşek ve Mercanoğlu, 2018: 263). Köy enstitülerinin bölgesel etkileri de kuruldukları alanlardan bağımsız değildir. Enstitüler, köylerin yakınında bulunan ve tarıma elverişli olan, kara ya da demiryolu bağlantısının bulunduğu merkezi alanlarda kurulmuştur (Tural, 2016: 19). Böylece çevredeki illerin köylerini de kapsayacak şekilde, enstitülerin yerleri tespit edilmiştir. Köy enstitüleri planlama ve uygulama metotlarıyla, başta eğitim olmak üzere, sosyal ve ekonomik faydaya yönelik bir hamle olması bakımından, kalkınma hamlesinin önemli adımlarından biridir. Bu çalışmada köy enstitülerinin ortaya çıkması, kurulması ve enstitülerin kapanma süreci ele alınacaktır.

### 1. Köy Enstitülerinin Kuruluşu

Köy enstitülerinin resmi olarak ortaya çıkması 1940 yılında kanunlaşan, 3803 sayılı köy enstitülerinin kurulmasına ilişkin kanundur. Onun öncesinde Türkiye'nin sosyal ve ekonomik durumunun genel bir şekilde izah edilmesi önemlidir. 1935 yılında yapılan nüfus sayımında; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kırsal-kentsel nüfus gibi toplumun sosyal ve ekonomik nitelikleri, sayısal olarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre; 1935 yılında 16. 157. 450 kişi yaşamaktadır. O dönemde, Türkiye'deki toplam köy sayısı 34.876'dır. Toplam nüfusun 12.355.376'sı, köylerde ya da kırsal alanda yaşamaktadır (Uzman, 2022). 1938 yılında İstatistik Umum Müdürlüğü'nün raporuna göre, nüfusun yüzde 81'i çiftçilik ile geçimini sağlamaktadır. Şehirlerde yaşayanlar toplam nüfusun yaklaşık olarak yüzde 19'unu oluşturmaktadır. Yani nüfusun çok büyük bir kesimi, kırsal alanda yaşamını sürdürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1940 yılındaki verilerine göre, okuma-yazma çağındaki olan (7-16), 3.749.909 çocuğun yüzde 70'i okuma yazma bilmemektedir. Eğitim çağındaki çocuklardan; şehir ve kasabalarda yaşayan çocukların yüzde 60'ı, köylerde yaşayan çocukların ise, sadece yüzde 20'si okula gitmektedir (Elmas, 2020: 13-15). Genel olarak, nüfusun %76.7'si okuma yazma bilmemektedir (Uzman, 2022). Yani nüfusun büyük bir kısmı; okuma yazma bilmemektedir, kırsalda yaşamaktadır ve geçimini tarımdan sağlamaktadır.

Halkı, topyekûn eğitmek için çeşitli zamanlarda, eğitim seferberlikleri yapılmış, çeşitli defalar farklı eğitim uygulamaları hayata geçirilmiştir. Eğitim yoluyla, halkı bilinçlendirmek ve milli



kimliği inşa etmek, bir devlet politikasıdır. Türkiye’de eğitimle milli, tekçi, özcü ve Türkçü bir yaklaşımla, bir millet yaratma düşüncesi, İttihat ve Terakki Fırkası’nın iktidarı ele geçirmesinden itibaren, önemli görülen ve uygulanan bir durumdur. Dolayısıyla, topyekûn eğitim çalışmaları hayata geçirilmiştir. Eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikler milli bir bilinç oluşturma doğrultusunda yapılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, muallim mektepleri, köy mektepleri, şehirlerde açılan okullar ve öğretmenler vasıtasıyla, “milli bir eğitim sistemi” hayata geçirilmiştir/geçirilmek için uğraş verilmiştir (Çapar, 2012: 13-15). İttihat ve Terakki Fırkası döneminden itibaren, milli mücadelenin en harareti olduğu dönemlere kadar ve o dönemde, eğitim yoluyla, milli şuurun güçlendirilmesi, modern dünyaya dahil olma ve çağın gereklerine uygun yaşama imkanlarına kavuşma mümkün görülmüştür. 1921 yılında toplanan Maarif Kongresi, eğitime verilen önemin bir göstergesidir. Türk Milleti için, milli eğitimin bağımsızlık kadar önemli olduğunun vurgulandığı bu kongrede, ilk ve orta öğretim kademeleri hakkında görüşülmüştür. Atatürk’ün büyük bir ilgisinin olduğu kongrede, gerekli vasıtalara sahip oluncaya kadar eğitimin bir plan dahilinde yürütülmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretimin sadeleştirilmesi, uygulamalı hale getirilmesi ve yörelere göre çeşitlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Kapluhan, 2014: 125-132).

Köy enstitülerinden önce, başta şehirler olmak üzere, çeşitli mezra, köy ve kasabalarda Millet Mektepleri, Türk Ocakları, Halkodaları, Halkevleri ve Köy Okuma Odaları açılmış ve halka çeşitli eğitimler verilmiştir. Fakat bu tür eğitim-öğretim kurslarında, okur-yazar olan vatandaş sayısında beklentinin karşılanmadığı görülmüştür (Çağlayan, 2014: 127). Mustafa Necati’nin Maarif Vekili olduğu dönemde (1925-1928), eğitimi bir plana bağlamanın gerekliliği üzerinde durulmuş ve eğitim felsefesinin ve politikasının yeniden oluşturulması için çaba gösterilmiştir. 1924 yılında Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in raporu doğrultusunda, Türk eğitim sistemi pragmatik bir çizgiye oturtmuştur. Ayrıca, teknik ve meslekî öğretimin üzerinde durmuş, sanat eğitimi ve beden eğitimi programlarına önem verilmiştir (Güven, 2001). Mustafa Necati’nin döneminde, önemle ele alınan bir diğer mevzu ise, öğretmen eksikliği ve öğretmen yetiştirme sorunu olmuştur. Öğretmen ihtiyacının fazla olduğu bu dönemde, mevcut ihtiyacın, bir eğitim planı dâhilinde, uzun yıllar içinde çözümlenebilecek olması göz önünde bulundurularak, kısa sürede ve kalıcı bir çözüm planına gereksinim duyulmuştur. Tasarlanan planla, 10 yıllık süre içinde, her yıl üç bin öğretmen yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Mevcut öğretmen okullarının kontenjanının artırılması, yeni öğretmen okullarının kurulması (Gazi Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü), eğitilmiş kesimde bulunan farklı meslekteki kişilere, öğretmen kursları açılarak öğretmen ihtiyacının kapatılması ve köy okullarına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır (Zabun, 2021: 327). Mustafa Necati’nin döneminde yaşanan diğer önemli eğitim hamlesi ise, Harf İnkılabı’dır. 3 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı “Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir (www.mevzuat.gov.tr, 1928). Bu kanunun yürürlüğe girmesinin ardından, okuma-yazma bilmeyen vatandaşlar için “Millet Mektepleri” ismiyle okulların açılmasına karar verilmiştir. 7284 sayılı kararname numarası ile Millet Mektepleri, 11 Kasım 1928 tarihinde kabul edilmiştir (Millet Mektebi Talimatnamesi, 1928). Mustafa Necati’nin hazırlamış olduğu bu Talimatname’ye göre, Maarif Vekaleti’nin sorumluluğunda kurulan Millet Mektepleri’nde; hiç okuma yazma bilmeyenlere ve Arap harfleri ile okuyup-yazabilenlere, dörder aylık periyotlarla, haftada altı saat ders verilecektir (Kılıç, 2021: 146).

1932 yılına gelindiğinde eğitim için atılan bir diğer adım olarak, “Halkevleri” kurulmuş, vatandaşları sadece okur-yazarlıkta ve temel bilgilerde değil; kültürel, toplumsal ve güzel sanatlar alanında da geliştirmek istenmiştir. Aynı zamanda, halkevlerinde, kültürel öğelerle birlikte,

çağdaş dünyayı yakalamak, Atatürk İlke ve İnkılaplarını yaymak ve kökleştirmek amaçlanmıştır (Kapluhan, 2012: 181). Halkevlerinin başına, daha sonra Maarif Vekili olan Doktor Reşit Galip Bey getirilmiştir. Maarif Vekili Doktor Reşit Galip döneminde, önemli bir eğitim hamlesi olarak, “1933 Üniversite Reformu” gerçekleştirilmiştir. Ülke kalkınmasının köylerden başlaması gerektiğini savunan Reşit Galip, üç sınıflı köy okullarını, beş sınıfa çıkarmıştır. Yine bu dönemde, köy yatılı okulları kurulmuş, köycülük okulları açılmış ve köye öğretmen yetiştirmek için planlar geliştirilmiştir. Reşit Galip, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu için de çalışmalarda bulunmuştur (Yasa, 2020). Her ne kadar, eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitilmiş insan sayısının artırılması için çeşitli adımlar atılmış olsa da mevcut olan yetersizlik giderilememiştir. 1925-1928 döneminde Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin ve 1932-1933 yılları arasında bakanlık görevinde bulunan Doktor Reşit Galip'in döneminde, köye yönelik çalışmalar yetersiz kalmıştır. Doktor Reşit Galip döneminde, “1933 Üniversite Reformu” çalışmalarına ağırlık verilmesi, köy eğitiminin ihmal edilmesine sebep olmuştur (Elmas ve Altınışık, 2018: 411). Mustafa Necati'nin ve Reşit Galip'in erken yaşta vefat etmeleri, köye yönelik eğitim politikalarının hayata geçirilememesinin bir nedeni olarak düşünülebilir. Fakat, köyü bir bütün olarak kapsayacak ve onu kendi içinde, kendi değerleri ışığında eğitecek, (köy enstitüleri düzeyinde) bir proje de geliştirilememiştir.

Okuma-yazma bilmeyen nüfus sayısındaki fazlalık ve özellikle nüfusun çoğunluğunun köylerde yaşıyor olması, kalkınmak için başlangıç noktasının köylerde olduğunu göstermiştir. Çünkü ihya edilmesi gereken yerler ve nüfusun kaynağının bulunduğu yerler köylerdir. Köye yönelerek, köyü canlandırmak, köylüyü köyünde tutarak üretime katmak istenmiştir (Çapar, 2012: 15). Köylüye eğitimin ulaştırılması ekonomik sebeplerle de ilişkilidir. Bir politika olarak, köye ve köylüye dönüştürülen yaşandığı 1930'lu yıllarda, ithal ikameci sanayi sektörünün oluşturulması için mali kaynaklar yetersizdir. Zaten dönem itibariyle Türkiye, hammadde ihracatçısı bir tarım ülkesidir. Büyük çoğunluğu, köylü vatandaşlardan oluşan genç cumhuriyetin, kendine yetebilirliğini sağlayacağı alan, kırsalda tarım sektöründedir. Köylüye, yeni üretim teknikleri öğretmek, üretim çeşitliliğini ve verimliliğini arttırmak için köylere giderek eğitimler verilmesi, 1930'lu yılların Türkiye'si için etkili bir ekonomik hamledir (Erdem, 2008: 191). Böylece, köye ve köylüye dönme, gelişmiş toplumlara olduğu gibi, köylünün de mutlaka medenileşme yolunda eğitilmiş olması demektir (Çapar, 2012: 16). Ayrıca, cumhuriyetin kurulmasından itibaren geçen zaman diliminde, halk henüz tam olarak, Cumhuriyet'in ilkelerini kavrayamamıştır. 1930'lu yılların başında, kırsalda ve köylerde yaşayanların büyük çoğunluğu, genç cumhuriyeti ve ilkelerini bilmemektedir (Elmas ve Altınışık, 2018: 411).

Eğitim sorunu, Cumhuriyet'e, Osmanlı Devleti'nden kalan bir mirastır. Osmanlı Devleti, askerî sahada yaşanan yenilgileri bertaraf etmek için orduda çeşitli reformlara girişmiş ve askerî okullarda, modern eğitim için, reformlar gerçekleştirmiştir. Askerî alanda yaşanan eğitim reformları, sivil alanda da kendine yer bulmuş ve geleneksel eğitim kurumlarının yanına, Batı tipi modern eğitim kurumları eklenmiştir. 2. Mahmut döneminde, ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Fakat, Osmanlı Devleti döneminde, eğitimde örgütlenme, düzenleme ve uygulamalar istenilen düzeye ulaşamamıştır. Eğitim sahasında, çağdaş dünyaya ulaştırılacak düzenlemeler, yetersiz kalmıştır (Gültekin, 2018: 123). Mevcut okullara öğretmen bulunmasında yaşanan sıkıntılar, ailelerin çocuklarını okula gönderme konusunda isteksiz davranmaları, ders kitaplarının temininde yaşanan aksaklıklar, okur-yazar oranının düşüklüğü, 1911 yılından itibaren, ülke çapında devam eden savaşların sosyo-politik ortamı, Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e aktarılan gerçekliklerdir (Önsoy, 1991). Yaşanan çalkantılı süreç, eğitimdeki

gelişmelere engel olmuştur. Bu koşullar altında, Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e toplamda (kent-kır), 4194 ilkokul, 69 ortaokul, 13 lise, 20 öğretmen okulu, 17 sanat okulu ve 1 üniversite (darülfünun) kalmıştır (Gültekin, 2018: 123). Osmanlı Devleti'nde, kırsal nüfusun eğitime yönelik olarak, 2. Meşrutiyet'e kadar, kayda değer bir adım atılmamıştır. Kırsal alanda “Sıbyan (mahalle) Mektebi” ve “medreseler”, eğitim hayatının belirgin kurumları olmuştur. Bu kurumlarda dinî bilgiler, hatipler ya da imamlar tarafından öğrencilere aktarılmıştır. 2. Meşrutiyet döneminde ise, kırsal alanın iyileştirilmesi ve kalkındırılması için, köylünün eğitilmesi ve köy eğitiminin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Sevinç, Kantar Davran, ve Sevinç, 2016: 253-256).

Cumhuriyet döneminde, 1935 yılında, yaklaşık 35000 köyün, ancak 5400'ünde okul vardır. Ayrıca okullarda eğitim verecek nitelikli eleman sayısı da yetersizdir. O güne kadar az sayıda açılan tarım okulu, sağlık okulu ve öğretmen okulu<sup>1</sup> yeterli sayıda mezun verememiştir (Elmas ve Altınışık, 2018: 411). Köylü halkı eğitmek için açılan ve öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan okullar, dönem itibariyle uzun vadeli sonuçlar vermemiştir. 1926 yılında, ilk kez açılan daha sonra kapatılan “Köy Muallim Mektepleri” ile daha sonra açılan, aynı program ve işleyişte olan “Köy Öğretmen Okulları” uygulamaya konulmuştur. 1937 yılında İzmir'de ve Eskişehir'de, 1938 yılında ise Edirne'de olmak üzere üç adet “Köy Öğretmen Okulu” açılmıştır, fakat bu okullar 3 yıllık süre boyunca beklenen başarıyı gösterememiştir (Yıldız ve Akandere, 2018: 282). Köylerde ihtiyaç duyulan öğretmen açığını giderilememiştir.

O dönemde öğretmen okulları yıllık olarak, yaklaşık yedi yüz mezun vermiştir. Öğretmen okulları hem şehir ve kasabaların hem de köylerin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını karşılamaya çalışmıştır. Fakat öğretmen okullarının, yıllık mezun ettiği öğretmen sayısı bakanlığın talep ettiği sayının altında kalmıştır. Ayrıca bina, yetişmiş öğretmen, ders araç-gereç eksikliği ve ödenek azlığı nedeniyle öğretmen okullarında, öğrenci sayılarının artması da mümkün olmamıştır (Elmas, 2020: 17-18). 1936 yılında Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın ifade ettiğine göre; emeklilik, istifa, ölüm gibi sebeplerle, yıllık olarak, üç yüz civarında öğretmen artışı yaşanmaktadır. Bakana göre, mezun sayısının böyle devam etmesi durumunda öğretmeni olmayan 35 bin köye, Cumhuriyet, yüz yıl sonra ancak öğretmen gönderebilecektir (Akyüz 1999'dan aktaran Çakmak, 2007: 223). Fakat biran önce, köylünün eğitilmesi gereklidir. Ekonomik ve sosyal yönü olan köylünün, eğitimi sorununu çözmek için çalışmalar, 1930'lu yıllardan itibaren sistemli hale dönüştürülmüştür. Köylünün eğitimi; hem köylünün ekonomik olarak kalkındırılmasında ve ekonomik çıktıların artırılmasında hem de ülke nüfusunun yüzde 80'inden fazlasını oluşturan köylü nüfusun, Cumhuriyet yönetiminin bilgisiyle ve ideolojisiyle bütünleşmesinde önemlidir (Erdem, 2008: 198).

## 2. Köy Enstitülerinin Amacı ve Çalışma Biçimi

Köy enstitülerinin kuruluş amacı, köyün ve köylünün kalkınması ve kırsal kesimdeki okur-yazar sayısının artırılması için, köyü ve köylüyü bilen öğretmenler yetiştirmektir (Çağlayan, 2014: 128). Köy enstitülerine gelmeden önce, kısaca köy eğitime ilişkin faaliyetlere değinmek gerekir. Köy eğitimi için önemli bir adım 1935 yılında, net bir şekilde atılmıştır. Atatürk'ün kurmaylarından olan Saffet Arıkan, bakanlık görevine getirilmiş ve eğitim çalışmalarında önceliğin “köy eğitimi”ne verilmesi istenmiştir. Köy okulları için yetkin öğretmenler yetiştirilinceye kadar, askerde çavuşluk ya da onbaşılık yapmış olanlardan başlamak üzere, köyde yaşayan okur-yazar

<sup>1</sup> Cumhuriyet döneminde, “köye öğretmen yetiştirmek” amacıyla ilk olarak, Denizli ve Kayseri'de “Köy Muallim Mektepleri” açılmıştır. 1933 yılına gelindiğinde diğer öğretmen okullarından farkının olmadığı ve eğitimde ikiliğe neden olduğu düşüncesi ile kapatılmıştır (Yıldız ve Akandere, 2018: 281)



gençlere, altı aylık eğitimlik kursu verilerek, köylerdeki okuma-yazma bilen kişi sayısının artırılması istenmiştir. Saffet Arıkan, bu amaca yönelik olarak, İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne İsmail Hakkı Tonguç<sup>2</sup>'u vekaleten getirmiştir (Elmas ve Altınışık, 2018: 411). İsmail Hakkı Tonguç'un, köy eğitimiyle özel olarak ilgilenmesini istemiştir. İsmail Hakkı Tonguç, görevi sırasında, Anadolu'da inceleme gezileri yapmıştır. İlköğretim müfettişlerine, köylerde incelemelerde bulunmaları ve gözlemlerini raporlamaları için görev vermiş ve onlardan gelen bilgiler doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı'na, köy öğretmenleri planını içeren bir rapor sunmuştur. Rapor, incelenmiş ve bakanlık tarafından uygun görülerek, köy öğretmeni projesinin başına, İsmail Hakkı Tonguç getirilmiştir. Öğretmenlerin yetiştirileceği yer olarak ilk önce, Eskişehir Çifteler seçilmiştir. Burada eğitim görüp köylerine dönen öğretmenler, sadece köylerindeki çocuklara ders vermekle kalmamış, yetişkinlere yönelik, akşamları okuma-yazma kursları da açılmıştır. 1937 yılında, İsmail Hakkı Tonguç'un iki yıllık süre içindeki değerlendirmesini kapsayan öğretmenlere yönelik hazırladığı raporda, yaşanan deneyimi "müspet" olarak değerlendirmiştir. Fakat köylerde çocuklara, sadece pratik meslek becerilerini kazandırmanın yetersiz olduğunu, çocukların yeteneklerinin elverdiği kadar ilerlemelerini sağlayacak bir eğitim sisteminin hayata geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Altunya 1990'dan aktaran Yıldız ve Akandere, 2018: 282).

Atatürk'ün vefatından sonra, İsmet İnönü Cumhurbaşkanı olunca, Milli Eğitim Bakanlığı görevine, Hasan Ali Yücel getirilmiştir. Bu dönemde, Tonguç önceden vekalet ettiği İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne, asaleten atanmıştır. Köy eğitimi için, yeniden bir düzenleme yapılarak, 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı "Köy Enstitüleri ve Köye Lüzumlu Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu" ve Kanun'un 1. maddesinde yer alan "*köy öğretmeni ve diğer meslek erbabı yetiştirmek üzere, tarım işlerine uygun arazi bulunan yerlerde, Milli Eğitim Bakanlığı'nca, köy enstitüleri açılır*" hükmüne göre, köy enstitüleri kurulmuştur. Daha önce uygulanıp başarısız olunan köy öğretmen okullarının ve yeterli bulunmayan öğretmen projesinin, eksik kalan yanları tespit edilerek, eksikliklerin giderilebileceği yeni bir sistem olan köy enstitüleri böylece açılmıştır (Yıldız ve Akandere, 2018: 282). Cumhurbaşkanı İsmet İnönü, köy enstitülerine ilişkin çalışmalara, yoğun ilgi göstermiş ve destek vermiştir. Cumhurbaşkanı İnönü, çeşitli defalar, köy enstitülerine ziyarette bulunmuştur. Buralarda, öğretmen ve idareci evlerinden yemekhanelere kadar, çeşitli denetimler yapmıştır. Hasta öğrencilerle ilgilenmiş, yapısal eksikliği bulunan enstitülerin, gerekli malzemelere ulaşması için gelen talepleri dikkate almıştır. Enstitülerde, öğrencilerin Türk kimliği altında birleşmesi için özen gösteren İnönü, öğrencilerin derslerdeki faaliyetleriyle de ilgilenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenme merakından memnun kalmıştır (Gülen, 2022: 205).

Toplumun büyük çoğunluğuna hitap eden köy enstitüleri projesiyle, topyekün modernleşme hamlesine, kırsalda yaşayan halk da dahil olmuş ve modernleşme yolunda yeni bir kapı açılmıştır. Toplamda 21 adet açılan köy enstitüleri, öğrencilerini köy okullarından seçmiştir. Bu kurumlarda,

<sup>2</sup> Köy enstitülerinin fikir babası olarak İsmail Hakkı Tonguç, bu sürecin önemli bir ismidir. İsmail Hakkı Tonguç kimileri tarafından anti-entelektüalist olarak eleştirilmiştir. Fakat Tonguç'un kendisi de, nesli tükenmekte olan (angaje) entelektüel geleneğin bir temsilcisidir. Tonguç hayatını ülkesine ve ülkesinin eğitim sistemine adanmış bir eğitimcidir. "Elzemi lazıma tercih etmek zorunluluğu" ile kurulan köy enstitüleri bir taraftan da İsmail Hakkı Tonguç'un yoğun mesaisi üzerinden şekillenmiştir. Tonguç çalışmalarını sahaya inerek üretmiş, gördüğü sorunlara çözüm aramıştır. Kendi ifadelerine göre spekülâtif düşünceye ve şematik yaklaşımlara karşı mesafeli duran Tonguç, "nazariyecî ulema taslaklarından", "kalem erbabından", "kendi insanına ve toplumuna yabancılaşmış bilgilerden" nefret eden bir kişiliktir (Özsoy, 2008: 267-270).

öğretmenlik dışında, sosyal ve ekonomik olarak köylünün kalkınmasına fayda sağlayacak meslekler de öğretilmiştir (Akyüz, 2021). Köy enstitülerinde, okuma-yazma öğrenmenin yanı sıra öğretmen adaylarına, köylüye örnek olması maksadıyla meydana getirecekleri, tarla, bağ, bahçe gibi zirai işlerle uğraşmaları için eğitim verilmiştir (Çağlayan, 2014: 128). Enstitüler, geniş bir alanda eğitim-öğretim görecektir şekilde tasarlanmıştır. Etraftaki köylere, şehirlere ve bölgelere doğru genişleyen alanda, doğal, toplumsal ve kültürel inceleme – araştırma, eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Köy enstitülerinin eğitim-öğretim planında, öğrencilerin köylerden geldiklerine ve tekrar köye döneceklerine dikkat edilmiş ayrıca, öğrencilerin, kendi yörelerinden başlayarak etrafı tanımalarına-incelemelerine yönelik müfredat oluşturulmuştur (Oğuzkan 2007'den aktaran Kartal, 2008: 30).

Köy enstitülerinin müfredatı, ders saatlerini ve tatili kapsayacak şekilde planlanmıştır. Köy enstitülerinde, eğitim süresi beş yıl olarak belirlenmiştir. Bu süre içinde, 114 hafta, sadece kültür derslerine ayrılmıştır. 58 hafta, ziraat derslerine ve zirai uygulamalara ayrılmıştır. 58 hafta, teknik derslere ve uygulamalara ayrılmıştır. Beş yıllık süre içindeki tüm tatiller, 30 haftayı kapsamaktadır. Haftalık olarak öğrenciler, 44 saat çalışmıştır. İkinci sınıftan itibaren, enstitü öğrencilerine, köyde yapılabilecek bir meslek eğitimi daha verilmiştir (Tonguç, 1943: 145).

Erkek öğrenciler; dülgerlik, demircilik, yapıcılık şubelerinden birisine dahil olmuşlardır. Kız öğrenciler; dokumacılık, biçki-dikiş, ziraat sanatları şubelerinden birisini seçmişlerdir. Öğrencilerden, aldıkları eğitimleri, köyün ihtiyaçlarına ve gereklerine uygun olarak, köylüye önder olacak şekilde hayata geçirmeleri istenmiştir (Tonguç, 1943: 145). Köy enstitülerinde yetişecek öğretmenlerin, çok yönlü olması istenmiştir. Bu nedenle öncelik, tarım teknikleri uygulamalarına verilmek üzere; arıcılık, inşaat bilgileri, bağcılık, sağlık hizmetleri, demircilik, marangozluk, terzilik gibi birçok alanda, teorik ve uygulamalı olarak ders verilmiştir. Bu uygulamalı eğitim ile köy enstitüsü mezunu öğretmenler, hayatın içinde aktif bireyler olarak, köy halkının bilmediği sorulara cevap verecek şekilde eğitilmiştir (Tural, 2016: 19).

Köy enstitülerini, yalnızca öğretmen yetiştiren kurumlar olarak düşünmemek gerekir. Köy enstitülerine, içinde yer aldığı çevreyi inceleyen, çevrenin gelişmesi için çalışan ve çevrenin kalkınmasını amaç edinen, kırsal kalkınmayı vazife olarak üstlenen kurumlar olarak bakmak isabetlidir. Bu okullar, kırsal alanda toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmayı sağlamak için ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirmek üzere kurulan yapılardır. Köy enstitülerinde eğitim gören köy çocukları, daha sonra köyelerine dönmüşlerdir. Tarımda, sanatta ve sağlık alanlarında öğretmen olarak, köyün ve köylünün kalkınmasına destek olmuşlardır (Kartal, 2008: 35). Köy öğretmenleri, köylerin eğitim seviyesinin yükseltilmesi için ve kırsal kalkınmanın başarıya ulaşabilmesi için görevlerle donatılmıştır. İşte bu görevlerin altından kalkabilmek için köy enstitülerinde, yoğun ve çok yönlü bir eğitim sürecinden geçirilmişlerdir. Çok yönlü eğitim sürecinden geçen köy öğretmenlerinin, sadece köy çocuklarını değil köylünün tamamını eğitmek gibi bir misyonu vardır.

1942 yılında çıkan “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu”nda, köy öğretmenlerinin görevleri belirtilmiştir. “Okul ve kurslarla ilgili işler” ve “köy halkını yetiştirmek ile ilgili işler” diye öğretmenlerin vazifeleri iki sınıfa ayrılmıştır. Geniş halk kitlesinin eğitim düzeyini yükseltmek, okulla ve kursla ilgili çalışma alanıdır. Köy halkını yetiştirmekle ilgili olarak, köy nüfusunun tamamının eğitiminden, köy öğretmeni sorumlu tutulmuştur, diyebiliriz. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler, köyde, Cumhuriyet reformlarının öğretilmesi ve yerleştirilmesi için uygun koşulları oluşturmaktan sorumlu tutulmuştur. Halkın politik, ekonomik, kültürel yaşama aktif

olarak katılmasını sağlayacak eğitimlerin, köy halkına verilmesi de köy öğretmenin vazifelerinden sayılmıştır (Kartal, 2008: 26).

1 Temmuz 1940 tarih ve 435 sayılı “Enstitülerdeki Eğitim-Öğretim’in Düzenlenmesi” isimli bir genelge yayımlanmıştır (Demircan, 2007: 20). Genelgede, öğrencilerin, çeşitli görevlerle donatılması istenmiştir. Örneğin, enstitü arazisine ağaç dikilmesi, bataklık alanların kurutulup ıslah edilmesi, yol yapımı ya da bozuk yolların iyileştirilmesi, işlenmemiş toprakların işlenebilir hale getirilmesi ve imar işleriyle ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiği, belirtilmiştir. Hayvan ve bitkilerde görülen her türlü hastalıkla mücadele etmeleri için öğrencilere, gerekli bilgilerin verilmesi gerektiği, genelgede yer alan maddelerdendir (Oğuzkan, (n.d)).

Genelgede, öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve alışkanlıklara yer verilmiştir. Öğrencilerin, kendi kültürlerini tanıması amacıyla, geziler düzenlenmesine ve enstitülerde köy hayatını içeren kitapların da olduğu kütüphanenin kurulmasına değinilmiştir. Enstitünün yanına, bir yurt müzesi kurulması ve bu müzede; bulunulan yerin, coğrafi ve tarihî özelliklerine göre, etnografik, jeolojik ve tarımsal değer taşıyan eşyaların yer alması istenmiştir. Ayrıca, öğrenci ve öğretmenlerin birlikte sahneleyecekleri müsamereler düzenlenmesi ve halk oyunlarının da müsamerelerde sergilenmesi istenmiştir (Oğuzkan, (n.d)). Köy enstitüleriyle, hayatın her alanına dokunulmak istenmiştir. Bazı enstitülerin hemen yanında anfi tiyatrolar kurulmuştur. Köy enstitüsüne gelen öğrenciler Gogol, Çehov, Moliere, Shakespesre oynamışlardır (Kartal, 2008: 31). Enstitülerde eğitim-öğretim faaliyetleri, sadece maddi hayatın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile sınırlı tutulmamıştır. Kültürel hayatın da güzelleştirilip, zenginleştirilmesi için çalışmalara önem verilmiştir.

Birçok alanda yetkinleştirilmek için eğitilen öğrenciler, gidecekleri köylerdeki aksaklıklarla mücadelelerde, çözüm odaklı yaklaşım göstermeleri amacıyla, çeşitli alanlarda eğitilmişlerdir. Köy eğitimindeki başarıya ya da başarısızlıkta, sorumlu olan kişi, köy öğretmenidir. Başarının ya da başarısızlığın sorumluluğunun öğretmene ait olması, köy enstitülerini özgün kılan unsurlardan birisidir. Enstitülerde yetişen öğretmenler, kendi köylerindeki başarıdan sorumlu tutulmuştur. Öğretmenlerin, gittikleri köylerde başarısız olmaları durumunda, bu kusuru üstlenecek başka bir üst mercii ya da üst bir kurum olmadığından dolayı, köylere gidecek öğretmen adaylarının, köy enstitülerinde en iyi şekilde yetiştirilmesi için yoğun bir eğitim ve uğraş verilmiştir (Elmas ve Altınışık, 2018: 421). Sorumluluk, köy öğretmenlerinde olmasına rağmen, bölgesel olarak kurulan köy enstitüleri, kendi bölgesinde olan, görev yapan köy öğretmenlerinin, denetleme, izleme ve yardım etme noktasında yanlarında olmuştur (Elmas ve Altınışık, 2018: 422).

Köy enstitüleri kapalı devre bir eğitim sistemi değildir. Yukarı doğru yükselmenin mümkün olduğu bir eğitim modelidir. Köy enstitüleri mezunları, öğretmen olarak, köy okullarına atanıp, eğitimcilik hayatına, mevcut bilgilerle devam etmek zorunda değildir. Öğretmenler, görgü ve bilgilerini artırmak amacıyla, eğitim hayatlarını devam ettirebilirler. Bunun için, yüksek okul olarak nitelenebilecek, eğitim kurumları oluşturulmuştur (Kartal, 2008: 31). 1942-1943 eğitim-öğretim yılında, Ankara’daki Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde, Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Eğitim süresi üç yıl olan Yüksek Köy Enstitüsü’ne, köy enstitülerinden mezun olan öğrenciler, sınavla alınmıştır. Yüksek Köy Enstitüsü, toplamda 209 mezun vermiştir (Bahadır, 2002: 284). Burada, öğrencileri yetiştirecek olan öğretim elemanları, Ankara’da bulunan Ziraat ve Veterinerlik Fakültesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi gibi, farklı eğitim kurumlarından gelmiştir (Arslan, 2018: 105). 5 yıllık enstitüyü bitirip öğretmenliğe hak kazanan öğrenciler, Yüksek Köy Enstitüsü’nün yaptığı sınavı kazanarak, bu yüksek okulda, yapı işleri, zirai işletme, güzel sanatlar gibi, sekiz daldan birinde, eğitim görmüşlerdir. Öğrencilerin,

yüksek enstitüyü bitirebilmeleri için akademik bir araştırma yapmaları gerekli görülmüştür. Öğrenciden istenen araştırma, köyün ve köylünün kalkınmasına katkıda bulunacak bir içeriktir (Kartal, 2008: 31). Yüksek Köy Enstitüsü'nde, öğretmenin yanı sıra, müfettiş, gezici öğretmen ve gezici başöğretmen gibi, köy enstitülerini denetleyen kadrolar da yetiştirilmiştir. Yüksek Köy Enstitüsü'nde, eğitim en az üç ders yılı sürmüştür (Oğuzkan 2007'den aktaran Kartal, 2008: 32). Köy enstitüleri, sadece köylünün eğitimi için, öğretmen yetiştirmeye yönelik, eğitim hareketi değildir. Köy enstitüleri projesi, geniş kapsamlı bir tasarımdır. Eğitimci okulu, daha sonra açılan köy enstitüleri ve Yüksek Köy Enstitüleri, bu tasarımın aşamalarını oluşturan kurumlardır. Köy enstitüsü bünyesinde oluşan üretim birimleri, satış kooperatifleri, köy okullarının köylü tarafından yapımı, milli eğitimde yeni bir örgütlenmeyi ve yeni bir eğitim modelini ortaya çıkarmıştır (Tonguç 2001'den aktaran Kartal, 2008: 30).

Köy enstitüleri sisteminin başında, Milli Eğitim Bakanlığı adına, İlköğretim Genel Müdürlüğü bulunmaktadır. Yukarıdan aşağıya doğru bir çizelge şeklinde düşünülürse; bakanlık merkezi, köy enstitüleri ve bunların bölgelerine giren illerdeki mülki idare birimleri ve bunlara bağlı köy eğitimi ile ilgili değişik birimler bulunmaktadır. Köy enstitüleri, 2-4 ilden oluşan, birer bölge kuruluşlarıdır. Enstitülerin tümünün üstünde, onların öğrenci verdiği Yüksek Köy Enstitüleri yer alır. 1942 tarihli 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu", köy okullarını, köy enstitüsü sisteminin bir alt sistemi olarak kabul etmiştir (Altunya, 2009: 67). Köy enstitülerinin yönetim organları; müdürlük makamı, öğretmenlerden oluşan kurul, öğrencilerin oluşturduğu öğrenci yönetimi, mali işlerle ilgili komisyon ve disiplin kurulundan oluşmaktadır (Altunya, 2009: 70). Köy enstitülerinin sahip olduğu yönetim biçimi, bu kurumları özgün kılmıştır. Enstitülerde, yönetici, öğretmen ve öğrenciler yönetime katılarak, görüş beyan etmiş ve köy enstitülerinde yönetimin, nasıl yol alacağına belirleyici olmuşlardır. Köy enstitüleri sisteminde, eğitimci yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri sisteme dahil olarak "katılımlı demokrasi" kavramını uygulamaya geçirmişlerdir (Altunya, 2014: 28). Köy enstitülerin giderleri; devlet bütçesine, insan emeğine ve kooperatifler gibi ekonomik örgütlenmelere dayanmıştır. Dönem itibarıyla, yaşanan akçal kaynak kıtlığı "üretici eğitim" anlayışıyla giderilmiştir. Enstitülerin sermayesi, insan aklına, insan emeğine, özverili ve planlı çalışmaya, verimli Anadolu topraklarından kazanılacak maddi ve manevi değerlere dayandırılmıştır (Altunya, 2009: 75).

Köy enstitülerinde yaklaşık 14 yıllık süre içinde, 17000'i aşkın öğretmen, 8000 civarında eğitimci, yaklaşık 2500 kişilik sağlık memuru yetiştirilmiştir. Eğitimin ışığı, yaklaşık 16000 civarında köye ulaşmıştır. Projeye başlarken, yaklaşık 35000 öğretmensiz köyün, en az yarısına öğretmen gönderilmiştir (Elmas, 2020: İİ). Sadece öğretmen değil, bazı köylere sağlık memuru da gitmiştir. Köy okullarındaki köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin yardımıyla, bazı öğrenciler zanaat sahibi olmuş ve mezun olup iş hayatına karışmıştır.

### 3. Köy Enstitülerine Yönelik Eleştiriler

Köy enstitüleri, Türk eğitim tarihinde, Türkiye'ye özgü olan ender kurumlardan birisidir. Köy enstitüleri, Cumhuriyet döneminin, en özgün ve en çok ses getiren eğitim kurumlarından. Köyün ve kırsal hayatın ileri götürülmesi için hayata geçirilen proje, oldukça önemli bir eğitim hamlesidir (Aysal, 2005: 267). Ayrıca UNICEF, bu eğitim projesini, "21. yüzyılın eğitim projesi" olarak koruma altına almıştır ve bu proje birçok araştırmaya akademik düzeyde konu olmuştur (Şen, 2021). Eğitim bilimci John Dewey'in hayranlık duyarak, "hayallerimdeki okullar" dediği ve UNESCO tarafından gelişmekte olan ülkelere tavsiye edilen köy enstitüleri, hem öğretmen yetiştirme anlayışıyla hem de kapatılışıyla büyük tartışmalara neden olmuştur (Elmas, 2020: 5).

Nüfusunun büyük çoğunluğu kırsalda yaşayan bir ülkede, farklı bir eğitim anlayışını hayata geçiren köy enstitüleri, kuruluş sürecinden başlayarak, kapanmasına kadar geçen süre içinde çeşitli eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Köy enstitülerine yönelik Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yapılan eleştiriler, ilk yıllarda Köy Enstitüleri Kanunu'na yönelik yapılmıştır (Çakmak, 2007: 225). Çakmak'ın (2007: 227) belirttiğine göre, Köy Enstitüsü Kanunu, mecliste oylanırken, 429 milletvekilinin 278'i oylamaya katılmıştır. 148 milletvekili oylamaya katılmazken, oylama sonucu Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilmiştir ve kanuna yönelik red oyu çıkmamıştır. Fakat o yıllarda oylamaya katılmamak, red oyu vermekle eş değerdir. Yani tek parti döneminde, oylamaya katılmamak, muhalif kalmak demektir. Oylamaya katılmayanların tamamını, muhalif olarak nitelemek, her ne kadar doğru olmasa bile, kanuna karşı olanların sayısı, azımsanamayacak kadar fazladır. Bu demektir ki, daha kanun çıkmadan köy enstitülerine karşı muhalif fikirler oluşmuştur.

Köy enstitülerinin açılmasına ilişkin kanunun, görüşmeleri sırasında, köy enstitülerine yönelik, İstanbul Milletvekili Kazım Karabekir tarafından, eleştirel bir tutum gösterilmiştir (Aysal, 2005: 274). Kırk birinci birleşimde Kazım Karabekir, köy enstitüleri hakkında, mecliste yaptığı konuşmada; Köy Enstitüleri Kanunu'nu, "*büyük bir ihtiyacı karşıladığından, hakikaten her türlü şükrana layık*" olarak nitelemiştir (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 41. İnikat, 1940: 72). Kazım Karabekir aynı konuşmasında, köy enstitüleri hakkındaki endişelerini dile getirmiştir. Ona göre, köy enstitülerine, sadece köy çocukları alınmamalıdır. Şehir ya da kasabalarda ilkokulu bitiren öğrencilerden, köy enstitülerine giriş şartlarını taşıyanlar ve köy enstitülerinde beş yıllık eğitim görmeyi kabul edenler de eğitim alabilmelidir. Böylece, öğretmenler arasında "köylü-şehirli" ayrımı olmayacaktır (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 41. İnikat, 1940: 73-74). Enstitülere, sadece köy çocuklarının alınması fikri, toplumda köylü-kentli ayrımını pekiştireceği endişesini ortaya çıkarmıştır. Köy enstitülerine; köy çocuklarının alınması ve bu kurumlardan mezun öğretmenlerin, köylerde kalmasının, toplumsal eşitsizliğe kapı aralayacağı düşünülmüştür. Bu tür bir sınıfsal bölünmenin, anayasayla sabit olan halkçılık ilkesine, muhalefet oluşturacağı iddia edilmiştir (Aysal, 2005: 277).

Köy enstitüleri üzerine yapılan tartışmalardan diğeri, öğretmene verilecek olan topraklarla ilgilidir. 1940 yılında Köy Enstitüsü Kanunu'nun 12. maddesinde yer alan "*köy öğretmenlerinin tayin edildikleri okullara, köy hududu içerisindeki ziraat işlerine elverişli arazilerden, Köy Kanunu'na göre satın alınarak, öğretmenin ve ailesinin geçimine, okul talebesinin ders tabikatına yetecek miktarda, arazi tesis edilir. Köyde devlete ait arazi var ise okula bu araziden bir kısım verilir*" (resmigazete.gov.tr, 1940) hükmü yer almaktadır. Bu madde, özellikle köy enstitüsüne ilişkin kanun oylamasında, oylamaya katılmayan geniş toprak sahibi milletvekilleri için, çekince teşkil etmiştir. Köy Enstitüsü Kanunu'nda yer alan, "öğretmene toprak verilmesi" konusu; 1930'lı yılların ortalarından itibaren başlayan ve 1945 yılındaki Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile zirveye ulaşan "toprak reformu" düşüncesinden bağımsız düşünülemez. 1930'dan itibaren gündeme gelen toprak reformunda; köylülerin köylerinde tutulması, mülkiyet duyguları beslenmiş bir kitlenin (köylülerin), Cumhuriyet rejimine dahil edilmesi, köylülere toprak dağıtılarak her çeşit potansiyel radikal ve sol hareketlerin önüne geçilmesi gibi amaçlar güdülmüştür. Toprak Reformu Kanunu'nun 17. maddesi'nde yer alan, "*topraksız veya az topraklı işçiler, ortakçılar ve kiracılar; kolay bir şekilde, işledikleri toprağın sahibi olabilirler. Toprak sahipleri; dağılmaya esas tutulan miktarın dörtte üçünü alabilir, gerisi onu işleyenlere dağıtılır*" hükmü, ortaklığın yaygın olduğu Türkiye'de, büyük arazi sahiplerinin topraklarına el koymayı



ve mülkiyete sahip olmayı mümkün hale getiriyordu<sup>3</sup>. Toprak reformu ile ilgili kanun görüşmeleri ve bu 17. madde dolayısıyla, Köy Enstitüsü Kanunu'nun 12. maddesi, mecliste toprak sahibi olan milletvekilleri tarafından, muhalefetle karşılanmıştır (Karaömeroğlu, 1998: 31-34-40). Tek parti döneminde oluşturulan toprak reformu projesi, büyük toprak sahiplerini rahatsız edince, köy enstitülerine karşı söylemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Arslan, 2018: 112). Yani Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'na muhalefet olanlar, köy enstitülerine de muhalefet olmuşlardır (Çakmak, 2007: 233).

Köy enstitülerine yönelik eleştirilerin bir kısmı da, öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Köy enstitülerine yönelik, 1942 yılında kabul edilen, “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu”nun 10. maddesinde düzenlenen, “Köy eğitmen ve öğretmenlerin vazife ve salahiyetleri” (mevzuat.gov.tr, 1942) hakkında, mecliste söz alan Eskişehir Milletvekili Emin Sazak, “*Bu madde muallimlere o kadar salâhiyet veriyor ki, hekim, hâkim, ne bileyim mürşit, Peygamber, hepsi. Yani bunlar köyün ziraatini temin edecek, askerî işlerde akıl verecek, hulâsa her şey yapacak. Ben, hakikaten bu yeni köy muallimlerinin yetişme tarzı itibariyle çok emniyet duydum. Bu çocuklar bu sahada çok iyi çalışacaklardır. Hoşuma giden cihet, bu çocukların her şeyi öğrenerek köye gitmeleridir. Çocuk bu suretle yetişirse hakikaten bir inkılâp olacak diye bir fahir ve sevinç duydum. Fakat bunu böyle yaptığımız vakit köye gidecek bir muallim, ben köyde muhtarım diyecek, o zaman da köy kalkınması yerine herkes dağa kaçacak. ....Fakat mektepte ne vakit çalışacak? Onun için ben rica ederim bu maddeyi baştan aşağı lâğvedelim. Bilmiyorum, bu kanunun diğer maddelerinde de böyle birer hayale kapılarak ileri gidilmiş kısımları var mıdır? Ben bu madde ile bu güzel eseri çok geri bırakacağımızdan korkarım. Hakikaten Türk köylüsü şehirde yetişmiş muallimden istifade edemiyordu. Bu çok fantazi olmuş, bunu kaldıralım ve çok güzel olan bu eseri bozmayalım. Bunu rica ediyorum. Eğer kanunun diğer yerlerinde, maddelerinde de böyle şeyler varsa, hattâ bendeniz rica edeceğim, biraz dursun da düşünelim diyeceğim. Bu madde çok hatalıdır, çocuğa ders imkânını vermez. Oğlum, senin vazifen bunlardır, yardım et, amma müdahale değil, diyebiliriz. Fakat, muallim köylülere, gelin bakalım, konferans vereceğim, sizi adam edeceğim, has dur, selâm dur derse, o muallime ısınmanın imkânı yoktur, köylüyü mektebe ısındırmağa imkân yoktur. Bendeniz bu itibarla böyle bir salâhiyetin verilmesine taraftar değilim. Bir taraftan hani köylüyü büsbütün her şeyden uzak tutuyoruz, Ziraat enstitüsünden daha dün çıkmış bir genç bütün nazari şeyleri alıyor, köye vardığı zaman tatbikatta büsbütün cahil oluyor. Sen iki gün okut, gönder köye. Köylüyü onun emrine ver, bir de genç bir kaymakam geldi mi hapı yuttu. Şunu şöyle yapacaksınız, bunu böyle yapacaksınız....Bunu böyle çok fantaziye boğarak öldürmeyelim. Eser büyüktür. Bu eserin selâmeti namına bunu yapmayalım” (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 68. İnikat, 1942: 62). Kanuna yönelik eleştirilerde, öğretmenlere fazlasıyla yetki verildiği, köyün her türlü ictimai meselesinde yetkili kılındığı, fakat köylü üzerinde eğitim, öğretim boyutuyla ne derece etkili olacağının hesaplanmadığı vurgulanmıştır. Öğretmenlere verilen geniş yetkiler, köyde görev karmaşasının çıkmasına neden olabilecektir. Köy muhtarının, köy ihtiyar heyetinin ve öğretmenin yetki alanlarının birbirine karışma ihtimali, eleştirilmiştir (Çakmak, 2007: 228). Kütahya Milletvekili Besim Atalay, köy öğretmenlerinin vazifeleri arasına, din eğitimini de eklemek gerektiğini belirterek, “*Arkadaşlar, ben bu maddeye ufak bir fıkra katılmasını teklif ettim, takririmle. Fıkra şudur : «Köylerde eğitmenler ve öğretmenler din terbiyesine, mânevi terbiyeye önem**

<sup>3</sup> 1945 yılında meclise gelen “Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu” belli bir azınlığın yoğun muhalefeti altında yapılan uzun görüşmeler neticesinde kabul edilmiştir. Ancak mecliste çoğunluğun oyları ile kabul edilen yasa, azınlığın direnişi ile işlerliğini yitirmiştir (Çakmak, 2007: 232).

vereceklerdir.»... Arkadaşlar, halk karanlıkta kalırsa bir şeye inanmazsa felâkettir, bomboş kalan yere başka bir şey dolar. Korkum budur. Birçok gençleri yetiştireceksin, eline sanat vereceksin. Her halde bunlar refah içinde yaşayan insanlar kadar refah içinde yaşamayacaklardır. Bunlara bir de mânevi gıda vermezsen, kalplerini mânevi kıymetlerle doldurmazsan karanlıkta kalırlar...” demiştir (T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 68. İnikat, 1942: 63). 10. maddede öğretmene, geniş yetki ve görev verilirken; köylerdeki öğretmenlerin, din terbiyesi ve manevi terbiye vermesi konusunda da görevlendirilmesi gerektiği ve konunun ihmal edildiği belirtilmiştir (Çakmak, 2007: 228).

Köy enstitülerinin sonunu getiren en ciddi eleştiriler, komünizm üzerinden yapılmıştır. 2. Dünya Savaşı'nın konjonktürel havasından, köy enstitüleri de etkilenmiştir. Köy enstitülerinin kuruluşu, devletin tekçi, özcü ve milliyetçi ideolojisinin yükseldiği bir zamanda, 2. Dünya Savaşı'nın öncesinde, ırkçı-milliyetçiliğin Avrupa'da yükseldiği bir vakitte, gündeme getirilmiştir (Çapar, 2012: 15). Savaşın sonuna doğru, Almanların yenileceği az çok tahmin edilince, SSCB tehdidi üzerine düşünölmeye başlanmıştır. Savaş dışında kalmayı başaran Türkiye, savaş sonrasında da denge politikasını izlemeyi devam ettirmiştir. Dış politikada yaşanan gelişmeler, iç politikanın da etkilenmesine sebep olmuştur. SSCB tehlikesine karşılık, İngiltere (askerî yardım) ve Amerika (ekonomik kalkınma yardımı /Marshal Planı) yardımlarının kabul edilmesi, antikomünist fikirlerin de ölkede yayılmasına ve taraftar bulmasına neden olmuştur (Arslan, 2018: 111).

Savaş sonrası dönemde komünizm başta olmak üzere, Rusya ile ilgili olan her şey, tehdit olarak değerlendirilmiştir. Halk arasında, köy enstitülerinin, komünizmi desteklediği iddiaları, enstitülerin içinden gelen mektuplarla desteklenmiştir. Çifteler Köy Enstitüsü'nden ve Hasanoglan Köy Enstitüsü'nden bir grup öğrenci, enstitülerde “aşırı sol” yayınların okunduğunu ve öğretmenlerin de bu türden kitaplar önerdiklerini iddia etmişlerdir (Bilecik, 2016: 333).

Köy enstitülerinin uygulamaları ve işleyişi, komünist düşünceyle bağdaştırılmıştır. Yatılı olan enstitülerde, kız-erkek öğrencilerin karma eğitim sisteminde olması ve bu durumun; Türk aile yapısına uygun olmaması ve komünist yaşam tarzının bir yansıması iddiasıyla yoğun şekilde eleştirilmiştir. Eleştirilere göre; köylüye, okul ve köy işlerinin yapımında ağır sorumluluk verilmiştir. Okul, işlik, öğretmen evi yapımında verilen imece usulü görevlerle, köylülere getirilen yükümlülükler çok fazladır. Köy halkının, çocuklarını okula gönderirken katlanmak zorunda kaldığı maliyetin fazla olması, bir taraftan da anayasanın eşitlik ilkesine aykırıdır (Turan 1999, aktaran Aysal, 2005: 277). Şehirdeki okullar, bakanlıkça ödenek verilerek tamamlanmaktadır. Fakat köy okullarında, köylüden para alınmakta, parası yoksa, fiili çalışmaya mecbur bırakılmaktadır (Çağlayan, 2014: 125). Öğrenciler de, köylülerle benzer biçimde, yoğun bir çalışma yükünün altına girmektedir. Rusya'da öğrencilerin, halk işlerinde çalıştığı, aynı uygulamanın, köy enstitülerinde tatbik edildiği savunulmuştur. Ayrıca köy enstitülerinde, teoriye yönelik derslere ağırlık verilmesinden sonra da, Sovyet Rusya'nın eğitimine yaklaşıldığı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Yıldız ve Akandere, 2018: 289). Bu tür eleştiriler, giderek yükselen bir tonda, hem siyasiler tarafından hem de halk tarafından dile getirilmeye devam etmiştir. Aysal'a göre (2005: 278), bu eleştiriler, “bilinçli bir kötüleme kampanyasıdır”. Köy enstitüleriyle, köylerdeki canlanma ve eski düzenin yıkılma ihtimali enstitülerin sonunu getirmiştir.

Türkiye içinde antikomünist bir dönemin yaşandığı 1946 - 1950 yılları arasındaki çok partili hayata geçiş aşamasında, en çok eleştirilip yara alan kurumlar, köy enstitüleri olmuştur. 1946 yılında Recep Peker hükümeti kurulunca, Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç, görevlerinden alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı görevine, Reşat Şemsettin Sirer getirilmiştir (Aysal, 2005: 279). Yeni bakan, “köy enstitüleri projesi”ne karşıdır. Şemsettin Sirer'e göre, köy enstitüleri mevcut haliyle eğitimde ikilik çıkarmaktadır ve komünizm yanlısı kurumlardır. Bu

nedenle, gerek müfredat olarak gerekse yapı olarak öğretmen okuluna dönüşmesi gerekmektedir (Çakmak, 2007: 234). Çok partili siyasi hayatın denendiği 1946-1950 yılları arasında, enstitülerde “solcu” olduğu gerekçesiyle öğretmenler tasfiye edilirken, enstitülere yönelik çeşitli suç isnatları çoğalmıştır. Özellikle Çifteler Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nde, komünizm yanlılarının örgütlendiğine yönelik ihbarlar, giderek artmıştır. Enstitülerde okuyan öğrenciler de, yaşanan atmosferin tesirine kapılarak kendi aralarında milliyetçi-komünist, sağcı-solcu, ilerici-gerici ayrımı ve tartışmaları yaşamaya başlamışlardır (Aysal, 2005: 280).

Demokrat Parti’nin 1950 yılında iktidara geçmesi ile birlikte, Cumhuriyet Halk Partisi, muhalefette kalmıştır. Yeni dönemde, önceki iktidarın eğitim politikaları, şiddetle eleştirilmiştir. Böyle bir ortamda ne eğitimciler ne de siyasetçiler, karşılıklı görüşmelerle, bir uzlaşma zemini yakalayamamıştır. Çözumsuzlüğün sebebi ise, bu kurumların “siyasi bir renk” olarak algılanmış olması ve henüz bu kurumları, demokratik sistem içinde, değerlendirebilecek yetkinlikte bir iklime sahip olunamamasıdır (Binbaşıoğlu, 1995: 19-20).

Enstitülerdeki karma eğitim modeli, hem meclis içinde hem toplumda eleştirilen konuların başında geldiğinden, Demokrat Parti döneminin ilk yıllarında, köy enstitülerindeki kız öğrenciler, Trabzon Beşikdüzü ve İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü’ne toplanmış ve köy enstitülerindeki kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim görmesi sistemine son verilmiştir. Kız öğrencilerin, iki yerleşkede toplanması, kız çocuklarını kendilerinden uzağa göndermek istemeyen aileler için bir sorun olarak görülmüştür. Kız öğrencilerin iki okulda toplanmış olması ve oraların da epey uzaklığa sahip olması halkın, köy enstitülerine yönelik olumsuzluk duygularını perçinlemiştir (Çakmak, 2007: 244).

Görüldüğü gibi, kırsal sorunların çözümü için yola çıkılan bu proje, bambaşka problemlere ve tartışmalara sebep olmuştur. Mevcut olan toprak mülkiyet sistemi, üretim ve bölüşüm mekanizması, köy enstitülerinin lehinde ve aleyhinde olanların zihniyet yapısı, maddi, kültürel, sosyolojik ve ideolojik olgular köy enstitülerinin, tek başına, kırsal sorunları çözmeye yetersiz bırakmıştır (Bahadır, 2002: 284). Köy enstitülerinin kurulması için gerekli toprağın bulunamaması bile, daha başlangıç aşamasında büyük sorunlar yaratmıştır. Köy enstitüleri açmak için, kamulaştırma yapmak, devlete ve yöneticilere büyük zorluklar çıkarmıştır. Yeni girilen demokratik dönem içinde bu tür sorunlar, büyük yankılar uyandırmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 19). Eğitim yoluyla köyün ve köylünün geliştirilmesi amacıyla ortaya konulan bu projenin etkileri, Türkiye’nin dış dünyaya açılmaya başladığı, köylünün çağdaş üretim anlayışı ve araç-gereçleriyle tanıştığı 1950 sonrasında, yani köy enstitülerinin kapanma sürecine girdiği dönemde gözle görülür hale gelmiştir (Bahadır, 2002: 284).

Demokrat Parti’nin, Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, “tek parti döneminin, propaganda aracı” olarak gördüğü, köy enstitülerini, köy çocuğu-şehir çocuğu ayrımını önlemek ve yapısında düzenlemeler yapmak için 1952-1953 eğitim yılında, öğretmen okulları ile birleştirmiştir (Sitembölükbaşı, 2000: 88). Nihayetinde, 24 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı “Köy Enstitüleri ile İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun” ile köy enstitüleri, kapatılmıştır. Köy enstitülerinin adı “İlk Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir (Çağlayan, 2014: 125). Böylece, on dört yıllık köy enstitülerinin eğitim-öğretim faaliyetleri sona erdirilmiştir.

## **Sonuç**

Cumhuriyet tarihinde özgün bir eğitim biçimi olan köy enstitüleri, insan kaynağını kalifiye etmeye yönelik bir planlamanın sonucunda ortaya çıkan, ülkenin koşulları ile bağlantılı kurumlardır. “şuanda neredeyiz?, nerede olmak istiyoruz?, olmak istediğimiz yere nasıl ulaşırız?, gibi stratejik planlamada önemli olan sorular üzerinden, bir eğitim süreci planlanmıştır. Ülkenin

mevcut durumunu göz önünde bulundurarak, hayata geçirilmiş olan köy enstitüleri, faaliyette bulunduğu boyunca ve sonrasında, Türk halkının dimağında, ciddi izler bırakmıştır. Köylünün okur-yazar ve eğitilmiş hale getirilmesi ve beraberinde yaşanacak sosyal-ekonomik dönüşüm için yola çıkılan köy enstitüleri projesiyle, müspet ilerlemeler kaydedilmiş ve zamanın şartlarına uygun eğitim verecek, öğretmenler yetiştirilmiştir.

Köy enstitüleri, var olan eğitim açığını gidermek için yapılmış rasyonel bir hamledir. “1940 yılında, dünyanın büyük bir kısmı savaşa tutuşmuşken, Türkiye’de, eğitim vasıtası ile geriliğe karşı açılacak bir savaş için “ilköğretim seferberliği” hazırlıkları yapılmıştır. Türkiye, uygarlık düzeyine ulaşmaya araç gördüğü köy enstitülerinin ağırlık merkezine, “barışı” koymuştur.... Bu kurumlardaki küçük başarılar bile nasıl büyük güçlüklerle, birçok insanın zahmetleriyle başarılmıştır... Köy enstitülerinin gelişmesi keyfe göre, tesadüflere bağlı, tecrübesizlikler ve ehliyetsizlikler eseri olarak meydana gelmemiştir. Her büyük iş gibi, sayısız karar verme anları ile karşılaşacaktır. Verilen kararlar, elde edilen tecrübelerle göre, muhtemel risklerle, muhtemel şıklar arasında yapılmış hesaplamalarla, zamanında ve yerinde verilmiştir” (Kirby, 1962: 201). Gerçekten köy enstitüleri, on dört yıllık zaman diliminde yaptığı etkilerle aradan geçen bunca zamandan sonra bile, araştırmalara konu olacak bir yoğunluğa sahiptir. Cumhuriyet, ilk çeyreğini tamamlayıp, ikinci çeyreğine geçerken, köy enstitüleri üzerinden yaşanan tartışmalar, zamanın ruhuyla ilişkilidir. Bu eğitim hamlesi, planlı bir eğitim modeli olarak, stratejik bir değere sahiptir. Misyon ve vizyona sahip olan bu kurumların, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün yoğun desteğini gördüğünü, Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç’un büyük bir ilgi ve dikkatle üzerine eğildiğini ve örgütsel anlamda etkin bir destek bulunduğunu söylemek mümkündür.

Genel ve geniş açıdan bakıldığında köy enstitülerinin stratejik planlamanın bir ürünü olduğunu söylemek mümkündür. Mevcut olan kötü eğitim koşullarının ancak köy enstitülerinin ve köylü olan, köyün şartlarını bilen, eğitilmiş köylü çocukları ile çözülebileceğine duyulan inançla yola çıkan köy enstitülerinde, öğrencilere, gittikleri köylerde birer hare gibi etrafını aydınlatmak ve Cumhuriyet’in ilke ve değerlerini halka öğretmek gibi bir misyon yüklenmiştir. Köy enstitüleri, on dört yıllık süre içinde verdiği mezunlar ile eğitimci kadro açığını önemli ölçüde gidermiştir. Köy enstitüleri, vizyon ve misyon sahibi kurumlar olarak ortaya çıkmış ve on dört yıl boyunca eğitim sisteminin içinde, en başından beri köy enstitülerine karşı oluşan muhalif havayı, etkili savunma yöntemleri geliştirerek bertaraf edememişlerdir. Mevcut duruma karşı savunma sistemi geliştirememişlerdir. Genç Cumhuriyet’in temel sorunlarından olan nüfusun eğitilmesi konusunda, yönetim kadrosunun beklentisini ve halkın ihtiyacını karşılayan bu kurumlar, kuruluş öncesinde uzun gözlemler yapılarak planları oluşturulmuş yapılardır. Anakronizm bunalımına girmeden söylemek gerekir ki; köy enstitüleri, o günün koşullarında köylüye yönelik en iyi eğitim hamlesidir. Köy enstitüleri, nüfusun yüzde 81’inin köylerde yaşadığı bir dönemde ve öğretmen sayısının yetersiz olduğu bir ülkede eğitimde ve eğitime bağlı kalkınma hamlesinde, etkin bir çözüm yolu olarak ortaya konulmuştur.

### **Kaynakça**

Akyüz, Z. (2021, Eylül 24). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. <https://tr.thefasjournal.com/>: <https://tr.thefasjournal.com/2021/09/24/turkiyede-koy-enstituleri/> adresinden alınmıştır

Altunya, N. (2009). *Köy enstitüleri*. <http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr>: <http://www.koyenstitulerivakfi.org.tr/?Syf=5veId=6222> adresinden alınmıştır

Altunya, N. (2014). Köy enstitüleri sisteminde yönetim. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, (10), 28-49.

- Arslan, Ö. Ö. (2018). Köy enstitülerinin toplum kalkınmasındaki rolü. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 6 (1), 84-119.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü*, 9 (35), 267-282.
- Bahadır, Z. (2002). Köy Enstitüleri. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 283-285.
- Bilecik, S. (2016). Eğitime siyasi ve ideolojik yaklaşımlar bağlamında köy enstitüleri ve imam hatip okulları. *Mütefekkir, Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 329-347.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye 'de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Çağlayan, E. (2014). Köy Enstitüleri'nin açılması ve Dicle köy enstitüsü. *Journal of Turkish Studies*, 9 (1), 119-132.
- Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan kapatılışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde köy enstitülerine yönelik muhalefet. *ÇTTAD*, 6 (15), 1221-250.
- Çapar, M. (2012). Bir başka açıdan köy enstitüleri. *Eleştirel Pedagoji Eleştirel Eğitim Dergisi*, 12-22.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. (2010). Stratejik planlama ve süreci ve örgütler açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(25), 69-88.
- Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 17-26.
- DPT. (2021). Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu (Sürüm 3.1, 2021). [http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/0QRai+Kamu\\_Idareleri\\_Icin\\_Stratejik\\_Planlama\\_Kilavuzu\\_V3\\_1\\_.pdf](http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/0QRai+Kamu_Idareleri_Icin_Stratejik_Planlama_Kilavuzu_V3_1_.pdf) adresinden alınmıştır
- Elmas, A. (2020). *Köyü Canlandırma Hareketi Olarak Köy Enstitüleri*. Ankara: İksad Publishing House.
- Elmas, A., ve Altınışık, S. (2018). Köy enstitülerinde denetim uygulamaları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (18), 401-425.
- Erdem, Ç. (2008). Cumhuriyet yönetiminin 1930'lu yıllarda köyde ve köylülükte "dönüşüm"ü gerçekleştirme isteğinin bir aracı olarak "Köy öğretmen kursları" . *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 187-200.
- Eryiğit, B. H. (2013). Stratejik planlama, stratejik planlamaya ilişkin alternatif yaklaşımlar ve stratejik yönetim okulları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4 (9), 152-172.
- Genç, N. (2009). Türk kamu yönetiminde stratejik planlama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 1-8.
- Gülen, A. (2022). İsmet İnönü ve köy enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* (70), 188-207.
- Gültekin, M. (2018). Eğitimin tarihsel temelleri. In M. Gültekin, *eğitim bilimine giriş* (pp. 113-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, İ. (2001, Ocak, Şubat, Mart). *Mustafa Necati'nin Türk eğitimine katkıları*. Retrieved from Milli Eğitim Dergisi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/149/guven.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/guven.htm)



- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 4(8), 123-134.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* (26), 172-194.
- Karaömeroğlu, A. (1998). Bir tepeden reform denemesi: "Çiftçi Topraklandırma Kanunu" nun hikayesi. *Birikim*, 31-47.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy enstitüleri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 23-36.
- Kılıç, F. (2021). "Maarif vekili Mustafa Necati Bey'in yeni Türk alfabesinin öğretilmesi için yürüttüğü faaliyetler. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, (39), 135-155.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye'de köy enstitüleri*. Ankara: Rüzgârlı Matbaa.
- "Köy Enstitüleri Kanunu" resmigazete.gov.tr. (1940, Nisan 22). 10 03, 2022 tarihinde www.resmigazete.gov.tr: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf> adresinden alınmıştır
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 403-412.
- mevzuat.gov.tr. (1942, Haziran 19). *Köy okulları ve enstitüleri teşkilat şeması*. www.mevzuat.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.4274.pdf> adresinden alınmıştır
- www.mevzuat.gov.tr. (1928, 1928, Kasım 1). "Türk harflerinin kabulü ve tatbiki hakkında kanun". <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.1353.pdf> adresinden alınmıştır
- "Millet Mektebi Talimatnamesi", resmigazete.gov.tr. (1928, Kasım 11). 10. 05. 2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1048T.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oğuzkan, A. F. (n.d). Köy enstitüleri öğretim programları. Retrieved from <https://docplayer.biz.tr/37227150-Koy-enstituleri-ogretim-programlari-dr-a-ferhan-oguzkan.html>
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 1-23.
- Özsoy, S. (2008). Bir eğitim ütopyacısı: İsmail Hakkı Tonguç. *Yeniden İmece Dergisi*, 2 (3), 267-276.
- Sevinç, M. R., Kantar Davran, M., ve Sevinç, G. (2016). Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 253-272.
- Sitembölükbaşı, Ş. (2000). Tefik İleri. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 88. Retrieved from TDV İslâm Ansiklopedisi.
- Şen, A. (2021, Ocak 27). *27 Ocak 1954, Anadolu'nun Işıkları Söndü: Köy Enstitüleri Kapatıldı*. 09 30, 2022 tarihinde <https://ichmeinsgut.de/>: <https://ichmeinsgut.de/2021/01/koy-enstituleri/> adresinden alınmıştır
- Şimşek, G., ve Mercanoğlu, C. (2018). Bir "Planlama Örneği" olarak köy enstitüleri. *Şehir Plancıları Odası*, 28 (3), 261-281.
- T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1940, 41. İnikat, Cilt 10. <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d06/c010/tbmm06010041.pdf> adresinden alınmıştır

- T.B.M.M. Zabıt Ceridesi, 1942, 68. İnikat, Cilt 26. [HYPERLINK "https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d06/c026/tbmm06026068.pdf"](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d06/c026/tbmm06026068.pdf)  
<https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d06/c026/tbmm06026068.pdf> adresinden alınmıştır
- Tonguç, İ. H. (1943). Köy enstitülerimizde eğitim ve öğretim ilkeleri. *A.Ü.DTCF Dergisi*, 1 (5), 137-147.
- Tural, A. (2016). Türk eğitim tarihinde alternatif bir model: köy enstitüleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 17-21.
- Uzman, N. (2022). *1935 Nüfus Sayımı*. 10 01, 2022 tarihinde [ataturkansiklopedisi.gov.tr: https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/1935-nufus-sayimi/](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/1935-nufus-sayimi/) adresinden alınmıştır
- Yasa, A. (2020). *Reşit Galip (Baydur) (1893-1934)*. Retrieved 08.05.2023, from [ataturkansiklopedisi.gov.tr: https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/resit-galip-baydur-1893-1934/?pdf=3406](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/resit-galip-baydur-1893-1934/?pdf=3406)
- Yıldız, N., ve Akandere, O. (2018). Köy enstitülerinin ideolojik yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17 (35), 275-316.
- Yılmaz, K. (2003). Kamu kuruluşları için stratejik planlama uygulaması. *Sayıştay Dergisi*, 14 (50-51), 67-86.
- Zabun, E. (2021). Mustafa Necati ve eğitim felsefesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 332-330.

#### **Çatışma beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da kuruluş ile finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.