

Köy Enstitüleri'nde Uygulanan Eğitim Pratiklerinin Eleştirel Pedagoji Çerçevesinde İncelenmesi¹

Merve AVCI KARACA²

Bülent ALCI³

Özet

Anahtar Kelimeler

Son yıllarda dikkat çeken eğitim yaklaşımlarından biri eleştirel pedagojidir. Alanyazın incelendiğinde Türk eğitim sistemi içerisinde eleştirel pedagojiye benzer eğitim pratiklerine en çok Köy Enstitüleri döneminde rastlandığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim neticesinde elde ettikleri kazanımların eleştirel pedagojik bağlamda yaşamlarına yansımalarının incelenmesidir. Neticede, eğitim programlarının değerlendirilmesi geleceğe de ışık tutacaktır. Araştırma, nitel araştırmalardan hermeneutik olgubilim araştırması (fenomenoloji) olarak şekillenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma grubunu, kartopu tekniği ile katılım gösteren 9 Köy Enstitüsü mezunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların kültürel yeniden üretim, ekonomi, ideoloji/ politika ve eğitimin işlevselliği olarak dört başlık altında eleştirel pedagojiyi yansıtan anlamlandırma ve deneyimleri ortaya konulmuştur. Katılımcıların hepsinin kültürel yeniden üretimin olumsuz döngüsünden çıktıkları, eğitimde fırsat eşitliğini benimsedikleri, Atatürkçü düşünce ile yaşamlarına şekil verdikleri, üretici eğitimi esas aldıkları ve bu temalar doğrultusunda çok çeşitli eylemlerde buldukları sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca; demokrasi, özgürlük, eleştirel eğitim, iş içinde eğitim, köyün kalkınması gibi kategorilere de katılımcıların sık sık değindiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

Eleştirel Pedagoji

Köy Enstitüleri

Köy Enstitüsü Mezunları

Eleştirel Pedagojik Yansımalar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.05.2023

Kabul Tarihi: 20.11.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1304311

¹ Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanmış Köy Enstitüleri'nin Eleştirel Pedagoji Uygulamasının Yansımaları isimli tezden üretilmiştir.

² merveavci95@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-8386-2154

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, bulent_alci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4720-3855

Examining Village Institutes' Educational Practices Within The Critical Pedagogy Framework

Abstract

One of the scholarly debates of last few years has been about the critical pedagogy. It was noted that the appliances of critical pedagogy were mostly encountered during the Village Institutes period regarding the Turkish education system. The aim of this study was to investigate the reflections of the Village Institute graduates' learning outcomes in the critical pedagogy context. It was conducted as a hermeneutic phenomenology study within the scope of qualitative research method. In this study, the data were collected through a semi-structured interview and, the content analysis technique was used in data analysis. Thorough snowball technique, the study was carried out with 9 Village Institute graduates. As a result of the study, the interpretations and experiences of the participants reflecting critical pedagogy were revealed under four subordinate themes as cultural reproduction, economy, ideology/politics and the functionality of education. It was concluded that all of the participants left the cultural reproduction cycle, adopted equality of opportunity in education, shaped their lives with Atatürkist thought, based on productive education and took various actions in line with these themes. Moreover; democracy, freedom, critical education, learning by doing and development of the village were among the recorded results that the participants frequently mentioned. Findings of the study were discussed depending on the relevant literature.

Keywords

Critical Pedagogy
Village Institutes
Graduates of Village Institutes
Reflections of Critical Pedagogy

About Article

Sending Date: 27.05.2023
Acceptance Date: 20.11.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1304311

GİRİŞ

Son yıllarda en çok dikkat çeken pedagojik yaklaşımlardan biri, eleştirel pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştiri, bireye özgürlük veren bir düşünme biçimidir (Freire, 1970/2021). Nitekim, eleştiren birey gelişime açık olmasının yanı sıra kendinden beklenenleri de yerine getirebilen bir yetkinliğe sahip olacaktır (Baykurt, 2019). Zaten hedeflenene ulaşmadaki temel anahtar olan eleştirinin özünde, düşünmek kadar eyleme geçilmesinin önemi de oldukça büyüktür (Türkoğlu, 2014). Bu düşüncelerden hareketle ortaya konulan eleştirel pedagojinin felsefesi Neo-Marksizm ve yapılandırmacı eğitim felsefesi üzerinde şekillenir. Aynı zamanda eleştirel pedagoji anlayışı, eğitim ve politika arasındaki yakın bağa da dikkat çeker. Bu doğrultuda da kişilerin özgürleşiminin yanında, adil ve demokratik bir toplumun yapımını da hedefleri arasına katar. Özetle eleştirel pedagoji, öğrenciyi eğitim sürecinin aktif bir parçası olarak görüp kendini tanıyan, toplumu demokratik bir yer haline getirmeyi hedefleyen, eleştirel düşünce ile hareket eden bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlayan sorun tanımlayıcı bir eğitim anlayışıdır (Cevizci, 2019).

Eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu çeşitli konular vardır. Bunlar arasında en çok dikkat çekenleri; kültürel yeniden üretim, ekonomi, ideoloji/ politika ve eğitim işlevselliği gibi konuların eğitim süreci ile olan ilişkisidir.

Kültürel Yeniden Üretim

Kültür, bir toplumun yaşamını etkileyen ana unsurlardan biridir. Nitekim eleştirel pedagojiye göre kültür ve kültürün eğitim yolu ile yeniden üretimi de, üzerinde durulması gereken bir konudur. Baskı ve hegemonya ile eğitim aracılığı ile yayılması hedeflenen kültür aktarımına odaklanan eleştirel pedagoji (Cevizci, 2019) ve eğitim arasındaki ilişki “yumurta ve tavuk” arasındaki ilişkiye benzer (Giorgetti vd., 2017).

Bruner’e (1996) göre eğitim ortamları yalnızca belirlenen resmi hedefler değil, aynı zamanda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, toplumsal güç dengeleri gibi belirli kültürel kavramları da içinde barındırır. Böyle bir eğitim ortamındaki süreç egemen olan kesimin inanışlarının, çıkarlarının topluma aktarıldığı bir süreç olarak karşımıza çıkar. Neticede, içinde bulunulan ortam kişilerin duygu ve düşüncelerini de etkiler. Freire (1970/2021) bu durumu şöyle açıklar; otoriter bir okul ortamında bulunan birey sorgulamamak, kurallara itaat etmek gibi otoriter düşünceler ile yetişir; böylece eleştirel düşünme eylemini yaşamında kullanmayı öğrenemez. Yani, bireyin gerektiğinde otoriteye karşı kendi haklarını savunan bir kişiye dönüşmesi eğitim yolu ile engellenir. Bu da, bireylerin kişisel özelliklerini göz ardı eden standartlaştırılmış müfredatlar ile desteklenir. Zorunlu eğitim ile aktarılan bu müfredatlar ile, bireylerin bireysel özellikleri kasıtlı şekilde arka plana atılır ve egemen kesim eğitim aracılığı ile kendi çıkarlarına hizmet eden köleler yetiştirir (Illich, 1972/2021). Diğer bir ifade ile, bireyler, eğitim yolu ile iktidarın çıkarlarını taşımaya mahkum kültürler içerisine hapsedilir. Oysa ki tam aksine, eğitim ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel özelliklerini ve kültürlerini yansıtan müfredatları uygulamalarının yolu açılmalıdır (Giroux, 1992).

Ekonomi

Eleştirel pedagoji açısından eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki oldukça büyük bir yere sahiptir. Neo-liberal politikanın benimsenmesi ile birlikte eğitimin görevi piyasaların ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren bir süreç haline almıştır. Oysa ki, eğitimin hedefi kesinlikle bu olmamalıdır (Giroux, 1992). Neo-liberal sistemlerde bireyler her ne kadar kendi doğalarından uzaklaştırılarak eğitim alsalar da konu başarısızlığa geldiğinde bu durumdan kendileri sorumlu tutulurlar. Yani, aşılana başarısızlık duygusu ile eleştirel düşünme, kendini gerçekleştirme, sorgulama gibi üst düzey düşünsel becerilere ulaşamayan birey, piyasanın kendi çıkarları için ihtiyaç duyduğu kişi olmaya çabalayarak *nitelikli köleye* dönüşür. Eleştirel pedagoji anlayışı bu köleleştirmenin karşısında yer alan, özgürleşme yolunu seçen bir eğitim anlayışıdır (Sağiroğlu, 2008). Diğer bir ifade ile, kendini tanımadan ekonomik dünyada kendine yer edinmeye çalışan kişilerin yetiştirilmesine karşıt bir anlayıştır.

Ekonomi ve eğitim arasındaki bir diğer nokta da eğitim sisteminden çıkan kişilerin üretici değil, tüketici odaklı yetiştirilmeleridir. Neo-liberal politika ile yakından ilişki içinde olan günümüz eğitim sistemindeki öğrenciler, aldıkları eğitim ile sürekli tüketici konumuna gelirler. Böylece bu politika ve eğitim karşılıklı olarak birbirini besler (Giroux, 2004). Okçabol’a (2014) göre eğitimin serbest piyasaların eline bırakılması ile eğitim piyasalaştırılır; Türkiye’deki sınav sistemi de bu piyasalaşma doğrultusunda gelen tüketim kültürünün bir örneğini yansıtır. Ortaokul ve lise son sınıfta olan öğrenciler, gittikçe niteliksizleş(tiril)en

eğitim ortamlarında yeterli eğitimi alamadıkları gerekçesi ile dersane, kurs vb. ek eğitimlere kayıt olmaktadır. Bunu yapabilmek için de belirli paraların ödenmesi şarttır. Bu durumda maddi durumu kötü olan öğrenciler, bu eğitimden yararlanamamakta ve eşitsizlik ortaya çıkmaktadır. Günün sonunda eleştirel pedagoji anlayışına ters düşen, eğitim yolu ile neo-liberal politikayı besleyen tüketici bir nesil oluşmaktadır.

İdeoloji/ Politika

Neo-liberal politika ile birlikte siyasi amaçlar da eğitim ile aktarılan bir durum haline gelmektedir. Nitekim, ekonomik ve siyasi anlamda güç sahibi olan kişiler eğitim süreçlerini etkilemekte ve kendi çıkarlarına hizmet edecek nesilleri oluşturmayı hedeflemektedir (Başaran, 2020). Siyasetin aktif alanlarından biri olan eğitim ortamında (Giroux, 2003), resmi okullaşma ile hem neo-liberal ekonomiyi besleyen tüketici hem de otoritenin siyasi çıkarlarına ve sürekliliğine hizmet eden kişiler yetiştirilir (Illich, 1972/2021). Oysa eleştirel pedagojiye göre eğitim, bireyleri özgürleştirirken toplumu da geliştirmelidir. Giroux'a (1992) göre, eğitim bireyleri demokratik bir toplumun bir parçası ve aktif bir koruyucusu kılmalıdır. Eleştirel pedagojinin ünlü savunucularından Freire'nin 'praksis' kavramına karşılık gelen bu durum, eğitimin özgürleşme yolu olması gerektiğini savunur. Praksis kavramı bu özgürleşme düşüncesinin eyleme aktarılmasıdır. Eğitim yoluyla özgürleşen bireyler, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumu demokratik yerler haline getirecek kişiler olmalıdır (Freire, 1970/2021).

Eğitimin İşlevselliği

Üretici eğitimi benimseyen eleştirel pedagojinin odaklandığı bir diğer nokta, eğitimin işlevselliği konusudur. Üretim, kişinin kendini tanıyarak, kendi istekleri doğrultusunda ortaya koyduğu ürünler ile gerçekleşir. Fakat tüketim odaklı olan bir eğitim ortamında bireyler, otorite konumunda olan egemen kesimin isteklerine göre eğitim almaktadır. Böylece kendilerini tanımayan, kendi arzularına göre üretmekten uzak bireyler yetiştirilir (İnal, 2009). Böyle bir eğitim ortamında bireylerin gerçek yaşam ile olan bağları zedelenir (Illich, 1972/2021). Başka bir deyişle, kendilerine ve çevrelerine karşı yabancılaşan bireyler (Cevizci, 2019), ruhsal bir çöküntüye uğrarlar (Illich, 1972/2021). Eleştirel, sorgulayıcı, problem çözme odaklı düşüncelere sahip olmamaları için eğitim ortamındaki bireylerin zihinleri aslında gereksiz olan bilgiler ile doldurulur (Freire, 1970/2021). Halbuki verimli bir eğitim süreci, bireylerin istekleri doğrultusunda kendileri olabilmeleri ile gerçekleşebilir (Miller, 2010). Bu nedenle de eğitim süreci bireylerin istek ve arzuları doğrultusunda gerçek yaşamları ile bağlantılı olmalıdır (Giroux, 1992).

Alanyazın incelendiğinde eleştirel pedagoji anlayışının felsefesi ve odak noktalarına benzer bir eğitim pratiğinin Türk eğitim tarihinde en çok Köy Enstitüleri döneminde yer aldığı fark edilmiştir. Bu konuda bir çalışma yürütmüş olan Balcı'nın (2016) oluşturduğu tablo, eleştirel pedagoji anlayışı ile Köy Enstitüleri'nin benzerliğini göstermektedir:

Tablo 1. Eleştirel Pedagoji ve Köy Enstitüleri Arasındaki Benzerlikler

Eleştirel Pedagoji	Köy Enstitüleri
Paulo Freire (ezilenler)	İsmail Hakkı Tonguç (köylüler)
Ivan Illich (okul)	İsmail Hakkı Tonguç
Praksis	İş İçinde Eğitim
Toplumu Dönüştürme	Köyü Canlandırma
Eleştirel Teori	Eleştiri Kültürü
Diyalog	Toplantılar
Problem Tanımlayıcı Eğitim	Üretici Eğitim
Özne- Nesne	Özyönetim
Organik Aydın	Yeni Aydın

Kaynak: Balcı, 2016, s. 76

Tablo 1, eleştirel pedagoji ile Köy Enstitüleri arasındaki benzerliği açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri'ni detaylı incelemekte fayda vardır.

Köy Enstitüleri

Eğitim meselesi, Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihinde her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Kuruluşu ile birlikte acil bir eğitim ve toprak reformuna ihtiyaç duyulan yeni ülkede (Kirby, 1954/2019) çare Köy Enstitüleri ile bulunmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra ülkenin içinde bulunduğu gerçekler de ortaya çıkmış; nitekim, nüfusun %80'nin köylerde yaşadığı tespit edilmiş (Aysal, 2005); toplam nüfusun da okuma-yazma oranının %22 seviyelerinde bile olmadığı kaydedilmiştir (Akyüz, 2020). Böyle bir ortamda halkevleri, millet mektepleri vb. çeşitli girişimler ile halkın okuma-yazma öğrenmesi hedeflenmiş (Baykurt, 2019); fakat en kapsamlı adım Köy Enstitüleri ile atılmıştır. Sonuç olarak çeşitli pilot uygulamalardan sonra 3803 sayılı kanun ile 17 Nisan 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur. 22 Nisan 1940 tarihli Resmi Gazete'de bu okulların kuruluş amacı şu şekilde ifade edilmiştir: "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince Köy Enstitüleri açılır." (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940, s. 13682-13683).

Söz konusu kanunun ilk maddesinden de anlaşılacağı gibi demokratikleşme, ilerleme ve ekonomik alanda yükselme açısından öğretmen yetiştirme, Türk eğitimi için oldukça önemlidir (Tinal, 2008). Ayrıca bu yeni eğitim anlayışı ile enstitüdeki öğrencilerin, öğretmen olarak yetiştirilmesinin yanı sıra pek çok başka alanda yetkin, köylüye model olup onun gelişim ve değişim göstermesini sağlayabilecek kişiler olarak eğitim alması da hedeflenmiştir (Gazalçı, 2015). Diğer bir ifade ile, bu kurumlarda eğitim alan öğrenciler yalnızca öğretmenlik için yetiştirilmeyecek, aynı zamanda zirai bilgi, zanaat bilgisi ve temel sağlık bilgileri ile donanmış olarak mezun olacaktır. Böylece, köylünün kendi içinden gelen bu kişiler, yine köylüye dönerek onlara liderlik edecektir (Eren, 1946). Neticede halkın her anlamda aydınlanmaya ihtiyacı vardır. Onun, kabul edilen yeni yönetim şeklinin aktif bir katılımcısı olmasının temeli de eğitimidir (Arslan, 2004; Aysal, 2005). Bu bağlamda, Köy Enstitüleri tüm bu amaçları karşılayacak "birey aydınlanma, özgürleşme kurumlarıdır" (Gazalçı, 2015, s.30). Bu kurumlar sayesinde, okuma-yazma öğrenen köylü halkın akademik bilgisizliğine son verilirken, sosyal demokratik bir toplum oluşturulacak, ekonomik refah tarımsal hareketlilik

ile sağlanacak ve Kemalist devrimin hedeflediği aydın ve eşit toplum inşa edilecektir (Karaömerlioğlu, 1998). Tüm bu amaçlar doğrultusunda Köy Enstitüleri'nde yaşama yakın bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, yalnızca teori eğitimi vermeyen, aynı zamanda 'iş başında eğitim' anlayışını temel alan enstitüler bu amacı gerçekleştirmiştir (Kucuktamer & Uzunboylu, 2015).

Bu kurumlarda eğitim alan öğrenciler, her bölgeden eşit oranda alınacak şekilde köylerden seçilmekte ve genel olarak 12 yaş başlama, 17-18 yaş bitirme yaşı olarak kabul edilmektedir (Eren, 1946). Toplam 5 yıl eğitim verilen bu kurumlarda, ilk üç yılda öğrenciler kültür, zanaat, ziraat gibi alanlarda ortak dersler alırken; son 2 yıllarında ilgili oldukları alanlara ağırlık vermektedir (İnal, 2020a). Her öğrenci son sınıfa geldiğinde uzmanlığa sahip olduğu marangozluk, demircilik, duvarcılık vb. zanaat dalında; müzik, folklor vb. sanatsal alanda bildiklerini aktarmak ve onlardan da bildiklerini öğrenmek için diğer enstitülere ziyaretlerde bulunmaktadır (Eren, 1946). Böylece, öğrenciler/ enstitüler arasında imece ve kültür paylaşımının yaygınlaşması hedeflenmektedir. Enstitülerde eğitim yıl boyunca devam etmekte, haftalık program pazartesi günü başlayıp cumartesi günü öğleye kadar sürmektedir (Kirby, 2019). Haftalık ders saati 22 saat teori üzerine alınan dersler, 22 saat ise zirai ve zanaat dersleri olmak üzere toplam 44 saattir (Kocabaş, K., 2014).

Köy Enstitüleri'nde uygulanan öğretim programına göre öğrencilerin, aldıkları dersler ile eleştirel, sorgulayıcı, problem çözüme odaklı düşünme becerilerini geliştirdikleri süreç odaklı bir programa tabii oldukları görülmektedir (Kocabaş, A., 2015). Halihazırda yarısı teori yarısı da pratiğe dayalı olan öğretim programının benimsendiği enstitüler (İnal, 2020a; Türkoğlu, 2014), bilgi ve eylem bütünlüğünün sergilendiği örneklerdir. Neticede, işe aktarılmayan bilgi havada kalırken; bilgiden yoksun iş de boş bir hareketten ileriye gidemez (Özsoy, 2012). Aynı zamanda, her enstitünün kurulduğu bölge farklı kültür ve olanaklara sahip olduğundan, enstitülerde uygulanan öğretim programları da bu nedenle esnekliğe sahiptir (Gazalcı, 2015). Sonuç olarak hem eleştirel, problem çözüme odaklı ve sorgulayıcı düşünme becerileri kazandırılması hem de iş içinde eğitim ile gerçek yaşam arasındaki bağ kurulmasının hedeflenmesi açısından Köy Enstitüleri ve eleştirel pedagojinin benzerliği dikkat çekmektedir. Öyle ki, Köy Enstitüleri'nde eğitim alan bireyler ezberci sistemden uzak, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla baş edebilen, hak ve özgürlüklerini bilip durumları eleştirel bir gözle yorumlayıp harekete geçebilen kişiler olarak yetiştirilmektedir (Aytemur, 2013). Aynı zamanda, eleştirel pedagojide olduğu gibi Köy Enstitüleri'nde de demokrasi kavramı büyük bir önem arz etmektedir. Örneğin, Köy Enstitüleri'nde, okuldaki tüm bireylerin katılım gösterdiği ve herkesin eşit şekilde tartıştığı eleştiri günleri ile demokratik bir ortamın önce okulda sonra ise toplumda yer edinmesi amaçlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, eleştiri günlerine tanıklık eden Köy Enstitüsü öğrencileri, toplumun demokratik bir hal almasında aktif katılımcılar olarak yetiştirilmiştir (Baykurt, 2019).

Benzerlikler bunlarla sınırlı kalmamaktadır. Eleştirel pedagojinin karşı durduğu tüketici nesil kültürüne Köy Enstitüleri de karşı gelir. Bu noktada, üretici eğitimi benimseyen Köy Enstitüleri, fikir babası olan Tonguç'un da karşı olduğu tüketim kültüründen uzak durmuştur. Köy Enstitüleri'ndeki anlayışa göre bir işi en iyi şekilde öğrenmenin yolu o işi bizzat yapmaktan geçmektedir (Türkoğlu, 2014). Aynı zamanda, eleştirel pedagojinin dikkat çektiği ezen-ezilen kavramı Köy Enstitüleri'nin de temel problemi olmuştur. Toplumun ezilen kesimi olarak nitelenebilecek köylülerin canlanmasını istemeyecek bazı 'ezen' kesimlerin Köy Enstitüleri'ne karşı geleceği bilindiğinden, bu kuruluşun temelleri sağlam kanunlar ile

korunmaya çalışılmıştır (Tonguç, 2021). Bu kanunlara rağmen, Köy Enstitüleri'nde okuyan köylü gençler egemen kesimde olan toprak ağalarını rahatsız etmiştir (Kartal, 2008). Halbuki, yıllar boyu ezilen konumda kalmış bu kişiler de sonunda eğitim alarak hem kültürel hem de ekonomik anlamda toplumda aktif bir rol alabilmişlerdir (Türkoğlu, 2014; Türkoğlu 2020).

Otoriter konumdaki kişilerin okullar aracılığı ile kendi ideolojilerini çıkarları doğrultusunda yaymak istedikleri görüşü eleştirel pedagojinin ilgilendiği bir diğer konudur. Oysa ki eğitim özgürleşme aracı olmalıdır (Başaran, 2020). Bu bağlamda Köy Enstitüleri'nde uygulanan özgürlükçü anlayış ile eleştirel pedagoji benzerlik gösterir. Nitekim, dönemin otoritesi CHP olmasına ve CHP'nin Köy Enstitüleri ile kendilerine taraftar yetiştirdiği iddia edilmesine rağmen, yapılan seçimde Köy Enstitüleri'nde büyük çoğunlukla CHP'nin lehine olmayan oylar çıkmıştır (Baykurt, 2019). Enstitüler hiçbir siyasi parti ya da kişinin görüşünü yaymak amacı ile kurulmamıştır (Gazalcı, 2015). Sonuçta, Köy Enstitüleri'nde öğrencilere aşılana eleştirme, sorgulama kültürü bir ideolojiyi benimsetme düşüncesi ile oldukça tezattır (İnal, 2020a). Aynı zamanda, böyle bir eğitim ortamında Freire'nin (1970/2021) eleştirdiği, öğrencinin nesne konumunda kalıp aktif olmadığı bir eğitim ortamının bulunmadığı da ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, Gümüşoğlu (2014) öğrenci- öğretmen ilişkisini göz önüne alarak Köy Enstitüleri'ndeki anlayış ile eleştirel pedagojinin benzerliğine dikkat çeker. Her ikisinde de öğrenci ve öğretmenin aynı zamanda birbirinden öğrenenler olarak yer aldığı otoriter olmayan bir eğitim ortamı hakimdir.

Köy Enstitüleri ve eleştirel pedagojinin benzerlikleri, enstitülerin kapatılış nedeninde de benzerlik gösterir. Eleştirel pedagojiye göre ezenler, ezilenleri ezmeye devam etmek ister; Köy Enstitüleri'nde de ezenler olan otoriter kesimin, ezilen konumunda olan köylülerin aynı konumda kalmasını istemesi ile karşımıza çıkar. Ezenler; Köy Enstitüleri ile aydınlananların, haklarını bilen bireylere evrilmesini engellemek için enstitüleri kapatmıştır (Türkoğlu, 2000).

Daha kuruluşundan itibaren çeşitli zorluklara göğüs germesine rağmen, 27 Ocak 1954 tarihli 6234 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri sistemine son verilmiştir (Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun, 1954, 8093). Kepirtepe Köy Enstitüsü mezunu olan yazar Başaran'a (2020) göre bunun sebebi, otoritenin hakkını arayacak yetkinliğe sahip köylülerden hoşlanmaması ve oluşturdukları kölelik sisteminin devam etmesini istemesidir. Sonuç olarak, kuruluşlarından 14 yıl sonra kapatılan enstitüler, 1970 yılında UNESCO tarafından örnek teşkil eden eğitim kurumları olarak tüm dünyaya tanıtılmış ve bir kez daha dikkatleri üzerine çekmiştir (Gümüşoğlu, 2012).

Bu araştırmada, "Eleştirel pedagoji yaklaşımının Köy Enstitüsü mezunlarının hayatlarındaki yansımaları nasıldır?" sorusu verilerin değerlendirilmesindeki ana amacı göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırmalar ile 'ne kadar' sorusundan ziyade 'nasıl', 'neden' gibi sorulara cevap aranır (Büyüköztürk vd., 2020). Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim neticesinde elde ettikleri kazanımların eleştirel pedagojik bağlamda yaşamlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın da temelini 'nasıl' sorusu oluşturduğundan, araştırma nitel araştırma olarak şekillenmiştir. Katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve yaşamlarına aktardıklarını derinlemesine incelemek açısından nitel

araştırmalarda, olgubilim araştırmaları tercih edilir (Patton, 2002). Bu çalışmada da katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından; araştırmanın deseni, olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak belirlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında; araştırmacının konu edindiği olguyu tecrübe eden bireyler ile görüşmeler yapılır ve bu görüşmeler sayesinde araştırmanın konusu çerçevesinde bu olguların derinlemesine anlaşılması, yansıtılması, ifade edilmesi hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2020). Diğer bir ifade ile, görüşme sayesinde yalnızca yüzeysel değil aynı zamanda derinlemesine, gerçek anlamlar çıkarılması da sağlanır (Karasar, 2012). Ayrıca olgubilim deseni; varoluşçu, durum çalışması, transadantal ve hermeneutik çalışma olarak dört farklı şekilde uygulanabilir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Bu çalışmaya uygun olan tür, hermeneutik tür olarak belirlenmiştir. Hermeneutik yaklaşımda araştırmanın amacı, bireyin tecrübe ettiği deneyimlerini anlamak ve yorumlamaktır (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Öyle ki, bu araştırmanın da amacı, katılımcıların eleştirel pedagojiyle benzerlik gösteren eğitim pratikleri doğrultusunda yaşamlarına yansıyan deneyimlerinin anlaşılıp yorumlanmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Köy Enstitüleri'nde eğitim alıp buralardan mezun olmuş bireylerden oluşmaktadır. 9 katılımcının yer aldığı çalışmada, katılımcılar kartopu tekniğinden yararlanılarak çalışmaya katılım göstermiştir. Nitel araştırmalarda kartopu tekniği, çalışma sırasında ihtiyaç oldukça katılımcı sayısı artan bir tekniktir (Fraenkel&Wallen, 2009). Kartopu tekniğinde katılımcılar, araştırma ile bağı olabilecek olası katılımcıları araştırmacıya bildirirler. Bu teknik genel olarak araştırmaya katılım göstermede beklenen kriterlere sahip olan katılımcılara ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılır (Fossey vd., 2002). Bu çalışmada da Köy Enstitüsü mezunlarına gerek sosyal medya kullanımlarının azlığından gerekse şu an için belirli bir kuruma bağlı olmamaları gibi sebeplerden dolayı ulaşmak zor olduğundan kartopu tekniği en uygun teknik olarak görülmüştür.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Mezun Olduğu Köy Enstitüsü	Doğum Yılı	Mezun Olduğu Öğretim Yılı
K1	Savaştepe Köy Enstitüsü	1923	1948-1949
K2	Aksu Köy Enstitüsü	1935	1951-1952
K3	Gölköy Enstitüsü	1934	1953-1954
K4	Ortaklar Köy Enstitüsü	1925	1945-1946
K5	Pamukpınar Köy Enstitüsü	1929	1948-1949
K6	Kızılçullu Köy Enstitüsü	1925	1943-1944
K7	Kepirtepe Köy Enstitüsü	1932	1949-1950
K8	Kepirtepe Köy Enstitüsü	1931	1950-1951
K9	1. Çifteler Köy Enstitüsü	1926	1. 1943-1944
	2. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü		2. 1946-1947

Tablo 2'den görülebileceği üzere, çalışmada 9 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların mezun oldukları Köy Enstitüleri iki katılımcı hariç (K7 ve K8) birbirinden farklıdır. Katılımcılardan yalnız bir tanesinin Yüksek Köy Enstitüsü'nde eğitim aldığı görülmektedir.

Katılımcıların enstitülerde bulunma yılları 1943 ve 1954 yılları arasında değişmektedir. Katılımcıların verdikleri bilgiler doğrultusunda en genç katılımcının 88, en yaşlısının ise 100 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların enstitüye giriş ya da mezuniyet yaşlarının kesin bir yaşı temsil etmediği görülmektedir.

Verilerin Toplaması

Veriler, derinlemesine sorular sorulması hedeflendiğinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirlemiş olduğu konular çerçevesinde görüşmenin akışına göre sorularını derinleştirmesine fırsat verir (Cohen vd., 2007). Olgubilim araştırmalarında katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflendiğinden (Patton, 2002), bu araştırma desenine en uygun veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Ayrıca olgubilim araştırmalarında temel veri toplama aracı olarak görüşmeler, araştırmacı ve katılımcı arasındaki etkileşimden ve esnek yapısından dolayı oldukça kullanışlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da bu aracın kullanılma sebebi, olguyu deneyimlemiş katılımcıların deneyimlerinin ve anlamlandırmalarının derinlemesine incelenmesini arzusudur. Bu kapsamda 75-100 dakika arası süren görüşmelerde önce empati odaklı güven ortamı sağlanmış; ardından sorular, katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden biri olan tümdengelimci yaklaşım odaklı içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Özellikle gözlem ya da görüşme yolu ile toplanan verileri analiz etmek için kullanılan bir teknik olan içerik analizi, toplanan verilerin kodlanıp düzenlendikten sonra kategorilere ayrılarak özetlenmesi ve sonra da yorumlanması aşamalarını temsil etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Tümdengelimci yaklaşım ise, araştırma öncesinde belirli bir kavramsal çerçeveye, temaya sahip olunan ve bu çerçeveye göre verilerin toplanıp analiz edildiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca bu kapsamda temalar arası ilişkilendirme de yapılmaktadır. Nitekim, bu çalışmada da veriler önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde görüşme yolu ile toplanıp önce kodlanmış; sonrasında ayrıldıkları kategori ve alt kategorilerde değerlendirmeye alınıp yorumlanmıştır. Temalar arasında araştırma konusu gereği bağlantılar olduğundan, temalar da birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, bazen kategorileri, alt kategoriler olarak ayırabilmektedir (Williamson vd., 2018). Bu çalışmada da kategoriler içinde bazı keskin ayrımların varlığı dikkat çektiğinden, araştırmacı kategorileri alt kategorilere ayırarak verileri detaylandırma yolunu tercih etmiştir. Araştırma kapsamında yorumlayıcı fenomenolojik analizin kullanılmamasının sebebi ise katılımcıların yalnızca önemli bir olay sonucunda psikolojik anlamlandırmalarının değil, aynı zamanda ne gibi deneyimlere sahip olduklarının, eylemlerde bulduklarının da ortaya konulmak istenmesidir. Çünkü, yorumlayıcı fenomenolojik analizdeki temel amaç bireylerin deneyimlerinin nasıl anlamlandırıldığına analizidir. Diğer bir ifade ile, insanlar hayatlarında çok önemli bir durum yaşadıklarında bu durum hakkında düşünmeye başlarlar ve bu analiz tekniği de bu düşüncelerle ilgilenmeyi amaçlar (Toker, 2022). Fakat söz konusu çalışmada bireylerin düşünce düzeyinde anlamlandırmalarının ötesinde buldukları eylemlerin ya da elde ettikleri kazanımların da incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre bir araştırmanın değerli olabilmesi açısından güvenilirliği oldukça önemlidir. Araştırma ne kadar güvenilir ve geçerliği yüksek ise o kadar değerlidir. Bu bağlamda dört temel ilkedен söz etmektedir; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliktir. İnandırıcılık, elde edilen bulguların farklı kişiler tarafından kontrol edilmesi ile sağlanabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu açıdan, bu çalışmada elde edilen bulgular hem araştırmacı hem de tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca, derinleştirme tekniği de göz önünde bulundurularak görüşmeler esnasında sorularda derinleştirmeye gidilmiştir. Bu yapılırken araştırmacı not tutmayı ve aldığı cevapları teyit etmeyi ihmal etmemiştir. Aktarılabilirlik, incelenen konunun, katılımcılar tarafından anlamlandırıldığı şekliyle doğru bir şekilde yansıtılma derecesi ile alakalıdır (Ritchie & Lewis, 2003). Bu açıdan bu çalışmada, bulgular analiz edilirken sık sık katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenmiştir. Ritchie ve Lewis'e (2003) göre tutarlık genel olarak, araştırma bulgularının tekrarlanabilirliği ve aynı veya benzer yöntemleri kullanan başka bir çalışma yapıldığında tekrarlanıp tekrarlanmayacağı ile ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan sorular hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş ve çeşitli düzenlemeler sonucunda 4'ü demografik olmak üzere toplam 15 soru oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların anlaşılır ve araştırmanın hedeflerine yönelik olmasına, katılımcıları belirli bir görüşe yönlendirme amacı içermemesine dikkat edilmiştir. Ayrıca her görüşme hem sözlü hem de yazılı şekilde kayıt altına alınmıştır. Bu açıdan araştırmanın amacı doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğine de bakılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmacının bakış açısı araştırmayı etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmanın teyit edilebilirliği, araştırmanın geçerliği için büyük bir önem arz etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırma kapsamında teyit edilebilirlik açısından, elde edilen veriler depolanıp saklanmıştır.

Araştırmada Etik Unsurlar ve Konular

Araştırma kapsamında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 27.12.2022 tarihinde 2022.12 nolu toplantı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca katılımcılar, bilgilendirilmiş gönüllü onam formu ile bilgilendirilip imzaları alındıktan sonra çalışmaya katılım göstermişlerdir. Araştırma hakkında soru sorma ve rahatsız oldukları bir durumda görüşmeyi sonlandırma hakları olduğu katılımcılara görüşme öncesinde bildirilmiştir. Gönüllü onam formunda yer alan maddelerden biri olarak araştırmacı, özel bilgilerin gizli kalacağı sözünü vermiş ve kendisi de formu imzalamıştır. İsteyen katılımcılar bu formun imzalı bir örneğini kendilerinde saklamıştır. Veriler analiz edilirken katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, K1 şeklinde takma isimler verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji yaklaşımını hayatlarına nasıl yansıttıkları incelenmiştir.

Araştırmanın bir ana ve bu ana amaç altında şekillenen dört alt amacı vardır. Bunlar; kültürel yeniden üretim (1), ekonomi (2), ideoloji/ politika (3) ve eğitimin işlevselliği (4) gibi temaların Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim ve hayatlarına yansımaları ile olan ilişkisidir. Araştırma verileri bu dört tema altında analiz edilmiştir. Bulgular şöyledir:

Tema 1: Mezunların Kültürel Yeniden Üretim Konusunda Hayatlarına Yansıyan Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı kültürel yeniden üretim boyutu ışığında hayatlarına yansıtıkları deneyimleri ve anlamlandırmaları incelenmiştir. Bu tema şu kategoriler dahilinde alt kategori ve kodları içermektedir:

Öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Vatani duygular: cumhuriyet rejimini yerleştirmek, Atatürk'ün hedeflediği muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak, eşitsizliğe son vermek, köylüyü canlandırmak/ köye hizmet

Kişisel sebepler: öğretmeninden etkilenmiş olması, başka bir enstitüden etkilenmiş olması, ilgisi olması, başka bir şekilde okumanın imkansız olması

Kanun zorunluluğu: kanun gereği 20 yıl zorunlu öğretmenlik hizmeti süresinin olması

'Bireyin düşünsel gelişimine enstitünün katkıları' kategorisi ise şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Kendini tanıma: özgüven, toplumda saygın duruma gelme, yeteneklerini keşfetme

Düşünsel olarak kendini geliştirme: birey olduğunun farkına varma, dünyaya farklı bakma, sorgulama ve araştırma yapma, eleştiriye açıklık

Katılımcıların 'aldıkları eğitime yönelik anlamlandırmaları' kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Öğretmen- öğrenci ilişkisi: anne-baba/ abi-kardeş gibi, eleştiriye açık

Öğretmenlik mesleğine olumlu bakış: mutluluk, gurur

Öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları zorluklar: antipati yaratılması

'Aldıkları eğitimin çalıştıkları eğitim kurumlarına yansımaları' kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Olumlu düşünenler: mesleki tatmin, özgürlükçü eğitim ortamı, olumlu çalışma atmosferi, yaparak- yaşayarak öğrenme, demokrasi kültürü

Olumsuz düşünenler: yıldırma (mobbing), ideolojik suçlamalar, toprak ağaları (burjuvazi)

Bu kategori, alt kategori ve kodlardan elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların, öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki sebebin vatani duygular, kişisel sebepler ve kanun zorunluluğu olarak üç alt kategoride şekillendiği görülmektedir. Vatani duygular konusundaki eğilimin ve kişisel sebeplerin baskın kategoriler olduğu elde edilen veriler arasındadır. Aşağıdaki alıntılardan hareketle K8'in meslek seçiminde vatani bir amaç güttüğü görülmektedir. Bu durum eleştirel pedagojinin de tartıştığı bir konu olan vatandaşlık bilincini göstermektedir. Ayrıca katılımcının sözlerinde cumhuriyet rejimini yani demokrasiyi en alt kesime kadar yayma arzusu görülmektedir, bu durum da praksise örnek teşkil eder. Öyle ki katılımcı bu amaçları doğrultusunda öğretmenlik mesleğini seçmiştir:

"O zamana kadar köyde devlet yoktu. Köye sadece devlet olarak bir jandarma, bir tahsildar giderdi. Köye kimse gitmediği için, köyde bu benim kafama takılıyor. Cumhuriyeti ve cumhuriyet yönetimini yerleştirecek adama ihtiyaç var. Öğretmenler o zamana kadar... Öğretmen kıt; kimse köyde durmuyor. Köyde duracak öğretmen kim olabilir?" (K8)

K5'in alıntısı ise öğretmeninden etkilenip meslek seçiminde bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenin ulaşılması zor bir otoriteden ziyade öğrencisine rol model olan, rehberlik eden bir yapıya sahip olduğu dikkat çekmiştir. Bu açıdan eleştirel pedagoji ışığında bakacak olursak katılımcının meslek seçiminde, nesne-özne ilişkisinden ziyade özne-özne ilişkisi içinde olduğu öğretmeninden etkilendiği görülmektedir:

“İlkokuldan mezun olduğum yıllarda öğretmenimin iyi bir öğretmen olduğunu, acep ben de böyle biri olabilir miyim diye düşünüp durdum. Ancak çok ileri derecede kekeme idim. Buna karşın, öğretmenim Köy Enstitüsü'ne gitmem için bana moral verdi, destek oldu.” (K5)

İkinci kategori olarak bireyin düşünsel gelişimine enstitünün katkıları belirlenmiştir. Bu noktada katılımcıların aldıkları eğitim sonucunda özgüven sahibi oldukları, yeteneklerini keşfettikleri ve toplumda saygın konuma geldikleri ortaya konulurken; düşünsel olarak kulluktan çıkıp birey oldukları, dünyayı farklı perspektiften gördükleri, eleştiriye açık olup daima sorgulama ve araştırma yapma bilinci elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin;

“Bu eğitim beni insan yaptı diyeyim. Kul olmaktan çıkardı birey yaptı. Düşünebilme, düşündüğünü yapabilme, yahut yapma amacını gütmeye alışkanlığını kazandırdı ve hayatta bunu tatbik ettim kendi ölçülerime göre.” (K8)

Bu alıntıdan hareketle, enstitüde aldığı eleştirel pedagojiye benzer eğitim yaklaşımı sayesinde katılımcının kendini keşfetme sürecini tamamlayıp hak ve sorumluluklarını bilen, bunlar hakkında eylemlerde bulunan birine dönüştüğünü vurguladığı görülmektedir. Eleştirel pedagojinin de temel gayelerinden biri, bu sözlerle katılımcının hayatına yansımıştır. Ayrıca bu bulgular ışığında eleştirel pedagoji esas alınarak değerlendirme yapıldığında, bireylerin yaşamlarını şekillendirme konusunda kendi arzu ve isteklerini takip edip piyasaların ihtiyacı olan elaman olarak yetişemedikleri ifade edilebilir. Katılımcılar, vatani duygular ve kişisel sebepler ile seçtikleri mesleklerinde, olumlu duygular ve kazanımlar ile hayatlarını sürdürmüşlerdir. Bu durumda tüketen, kendini gerçekleştirememiş, yalnızca piyasanın ihtiyacı olarak yetişmemiş bireyler oldukları sonucuna ulaşılır.

Ayrıca, katılımcıların eğitim aldıkları ve eğitim verdikleri ortamlar karşılaştırılmaya çalışılırken, anlamlandırma ve deneyimlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların eğitim aldıkları kurumlarda öğretmen ve öğrenci ilişkisinin eleştiriye açık ve samimi olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gurur ve mutluluk verdiği, fakat çeşitli şekillerde katılımcılara yansıtılan antipati nedeniyle zorluklar yaşandığı da ifade edilenler arasındadır. Bu doğrultuda katılımcılar aldıkları eğitimi kendi nezdinde çalıştıkları eğitim kurumlarına yansıttıklarını ifade etmiştir. Bu yansımalar arasında özgürlükçü, demokratik, yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitim ortamı, beraberinde mesleki tatmini ve olumlu çalışma ortamını getirmiştir. Fakat, Köy Enstitüsü mezunu olmaları sebebi ile çeşitli zorluklara göğüs germek zorunda olduklarını ifade eden katılımcılar; yıldırımlara, ideolojik suçlamalara ve toprak ağalarının (burjuvazi) baskılarına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların eğitim aldıkları kurumlarda bulunan özgürlükçü ve huzurlu ortamı, kendi öğretmenlik hayatlarına da taşımaya çalıştıkları görülmektedir. K2 isimli katılımcı enstitüde edindiği eleştiri kültürünü kendi öğretmenlik deneyimine de yansıtmıştır:

“Katiyen! Katiyen kin tutmazdım öğrencilerime. Kaç defa eleştirmiştir öğrencilerim. Ben onlara sevgi duymuşumdur, takdir de etmişimdir. Aferin çekmişimdir. Ben kendimi çok

eleştirttim. İy yani beni dedim, acımasızca eleştirin ve olgunlukla, hoşgörüyü karşıladım eleştirileri, eleştirenleri. İşte o Köy Enstitüsü'nde aldık biz bunları." (K2)

Buna ek olarak, aşağıdaki alıntıda K9'un enstitüde aldığı eğitim neticesinde her zaman sorgulayan, araştıran bir yapıya sahip bireye dönüştüğü görülmektedir. Bu durum eleştirel pedagoji ışığında değerlendirildiğine, katılımcının yetiştiği eğitim pratiğinin bir sonucu olarak eleştirme ve sorgulama gibi çok önemli iki eleştirel pedagojik kavramı benimsediği ve bunu hayatının her anına adapte ettiği görülmektedir.

"Yaşamım boyunca her eylemimi; doğruluğunu, yanlışlığını kendi akıl süzgecime ve bilimsel bilgilerime göre değerlendirdim. Yeterli bilgim olmayan konularda araştırma yaparak yeni bilgiler edindim." (K9)

Katılımcılar eylemlerini gerçekleştirirken çeşitli sebeplerle engellenmeye çalışıldıklarını ifade etmektedir. Bu durumda aldıkları eleştirel, özgürlükçü kültürü; burjuvaziye rağmen kendi çalışma kurumlarına aktarmaları eleştirel pedagojinin temel aldığı ilkeleri yansıtmaktadır. Neticede, eleştiri ve sorgulama kültürü ile yetişmiş olan enstitülüler otoriter kesimleri rahatsız etmiştir. Otoriteler tarafından eğitim ve politika yine bir araya getirilmeye çalışılsa da katılımcılar inançları doğrultusunda praksiste bulunmaktan kaçınmamışlardır. Fakat yine de aşağıda K6'nın sözlerinde yer alan Atatürk'e olan sevgi, katılımcının benimsemiş olduğu Atatürkçü ideolojiyi halka da aşılama çabasını göstermektedir. Öyle ki, eğitim yolu ile ideolojik bir aktarımın yansması da bu sözlerde gizlidir. K6'nın sözleri bu durumun katılımcıların hayatına nasıl yansıdığına bir örnektir:

"Mesela Demokrat Parti hükümeti zamanında çok baskı gördüm. İlla bizim partinin propagandasını yap anlamında bana baskı yaptılar. Ben direndim. İki öğretmendik köyde. Öteki öğretmen, onların dediği yolda hareket etti. Ben karşı çıktım, ben öğretmenim siyaset yapamam, benim görevim öğretmenliktir. Ama o, kabul etti; onların istediğini yerine getirdi. Sonunda 60 İhtilâli olduğu zaman, onu görevden aldılar; beni köyün muhtarı yaptılar. Direndim köyün hepsi de Demokrat Partili olmasına rağmen, onları daha sonra Atatürk'e olan sevgiyi onlara da aşıladım. Onlara da öğrettim." (K6)

Tema 2: Mezunların Ekonomi ve Eğitim Konusundaki Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı ekonomi boyutu ışığında hayatlarına yansıttıkları deneyimleri incelenmiştir. Tema ile ilgili kategori, alt kategori ve kodlar şöyledir:

Üretici eğitim kategorisi, şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Aktif katılım: öğrenci öğrenme sürecine katılmalı

İş içinde eğitim: yaparak- yaşayarak öğrenme

Eleştirel düşünme/ sorgulama: beynin üretim merkezi olması

Yaşama yakınlık: gerekli bilginin öğretilmesi

Öğrenciye/ halka görelilik: bireyin kişiliğine hitap etmenin önemi

Ücretsiz eğitim kategorisi ise ekonomi teması altında belirlenen ikinci kategoridir. Bu kategori de şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Fırsat eşitliği: köylü çocukların tek şansının olduğuna inanç, enstitülerin 21 bölgeye eşit dağılması

Sosyal devlet: yardıma ihtiyacı olana destek, barınma olanağı

Ekonomi teması altındaki kategori, alt kategori ve kodlar ışığında elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların ekonomi ve aldıkları eğitim ile ilgili deneyimleri incelendiğinde katılımcıların, eleştirel pedagojinin ekonomi boyutu çerçevesinde odaklandığı konulardan olan üretici ve ücretsiz eğitim konusuna değindikleri görülmektedir. Öncelikle, katılımcılara göre sosyal devlet var olmalı ve her bireye eşit eğitim hizmetini sunmalıdır. Nitekim sosyal devlete ve eşit eğitim hakkına yer verilen bu ifadede, eleştirel bir yaklaşımın varlığı görülmektedir:

“Okul, eğitim her bireye haktır. Devletin görevi, ona yurt açmaktır.” (K3)

Neticede enstitülerde öğrenciler fırsat eşitliğinden yararlandırıldıkları bir eğitim anlayışı ile eğitim almışlardır. Eleştirel pedagoji ışığında enstitülerde edindikleri bu eşitlikçi anlamlandırmanın eyleme dökülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin K2 ücretsiz eğitim ve fırsat eşitliğinin önemine şu sözleri ile dikkat çekmektedir:

“Şöyle anlatayım; ben 4 yaşında, babası ölen, anası evlenen, yapayalnız evde kalan bir çocuğum, köylü çocuğuyum ve önümde kapkara bir yaşam var. O arada işte bana bir el uzanıyor, Aksu Köy Enstitüsü’nden. Yalın ayak baş kabak ben okula gidebiliyorum, girebiliyorum. ... Köy Enstitüsü’nde okumasam...köyde kalırdım ve yalın ayak baş kabak, yarı aç yarı tok... Bütün bunlardan daha fecisi hayatı tanımazdım; hayatı bilmezdim. İu onu, bunu Köy Enstitüleri’ne borçluyum.” (K2)

Söz konusu katılımcı bu sayede kendini gerçekleştirebilen, hayatın anlamını kavrayabilen biri olduğunu ifade etmektedir. Okumak isteyenlere okuma fırsatının sunulması gerekliliği enstitüler sayesinde o dönem için sağlanmış ve yansımaları da hayata farklı perspektiften bakan bireylerde var olmuştur. Buradan hareketle bu kişiler de benzer bir eğitim anlayışının devam etmesi gerektiği anlamlandırmasına sahiptirler.

Aynı zamanda, katılımcıların üretici eğitime vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. İş başında, öğrencinin sürecin aktif bir parçası olduğu ve gerekli bilgilerin yaparak-yaşayarak bireylere aktarıldığı katılımcıların kendi öğrencilerine yansıttıkları deneyimleri arasındadır:

“Okul bahçemizin bir kısmına soğan ektirdim çocuklara. Güzel soğan yetişti. Taze soğan olarak onları Keşan pazarında öğrencilere sattırdım ve ben o zaman 99 TL alıyordum (maaş); çocuklar o soğanlardan 12 TL para getirdiler okula.” (K8)

Bu bağlamda eleştirel pedagojinin özellikle üzerinde durduğu konulardan biri olan üretici eğitimin, katılımcılar tarafından kendi hayatlarına öğrencileri ile yaparak-yaşayarak eğitim anlayışı ışığında yansıtıldığı ve eğitimde ekonomik eşitliğin de öneminin vurgulandığı görülmektedir.

Tema 3: Mezunların İdeoloji ve Politika Konusundaki Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı ideoloji ve politika boyutu ışığında hayatlarına yansıttıkları deneyimleri incelenmiştir. Kategori, alt kategori ve kodlar şunlardır:

‘İdeoloji’ kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Atatürkçü düşünce: Kemalizm, Atatürk ilke ve inkılapları

Anti-emperyalizm: emperyalizme karşıtlık

'Praksis' kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Öğretim ortamında: öğrenciler ile hareket etme, müdür ve üstleri ile ilişki

Sendikal hareket: sivil toplum örgütlerine üyelik, sendika kuruculuğu

Siyasi hareket: siyasi hayata yansıyan etkiler

Fikir paylaşım kanalları: sosyal medya, köşe yazarlığı/ kitap yazma vb.

'Demokrasi anlamlandırması' kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Eşitlik: herkes eşit olmalı

Hak: insan, haklarını bilmeli; kendini yetiştirmeli

Özgürlük: özgürlük için savaşılmalı

Eleştiri: eleştiriye açık olunmalı

Bu kategori, alt kategori ve kodlar ışığında elde edilen bulgulara göre eleştirel pedagojinin eğildiği ve katılımcıların da söylemleri neticesinde kategori olarak belirlenen ideoloji, praksis ve demokrasi kavramlarının katılımcıların hayatlarındaki yansımalarının neler olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların Atatürkçülük'ü ve emperyalizm karşıtlığını esas alarak demokratik yollarla eyleme geçtikleri yani praksiste buldukları sonucuna erişilmiştir. Nitekim, bu doğrultuda en çok vurgulananlar alt kategori olarak eşitlik, hak, özgürlük ve eleştiridir. Bu kavramlar doğrultusunda katılımcılar, edindikleri ideolojilerini, eğitim yolu ile öğrencilerine; sendikal yollarla meslektaşlarına; siyasi yollarla seçmenlerine ve fikir paylaşım kanalları ile halka göstermekten geri durmamıştır.

"Bizim özgürlüğümüzü kısıtlayan güçlere karşı mutlaka bir cephe oluşturmaya çalıştık biz. Örneğin, Amerikan şeyine karşı, gıdalarına karşı, Amerikan süt tozuna karşı mücadele verdik. Ben bulunduğum çevrede yalnız başıma onun için mücadele verdim; öğrencilerimi o şekilde yetiştirdim. Öğrencilerime, öğrencilerimin hepsinin cebine birer anayasa koydum. Anayasadaki özgürlüklerimizi, anayasanın bize tanıdığı özgürlüğü, bizim devlete karşı olan görevlerimizi öğrenmek için hak ve özgürlükler açısından kendimizi geliştirmek için... anayasanın gerekliliği olduğunu öğrencilerime tattırdım ve her öğrencimin cebinde bir anayasa bulunmaktaydı. O anayasa doğrultusunda Amerikan süt tozlarına karşı mücadele verdik ve beşinci sınıf okuttuğum yılda bir beşinci sınıf öğrencilerim, ilçe içerisinde eyleme giriştiler. Pankartlar yazdılar, pankartlar astılar çeşitli yerlere. Sokakları pankartlarla donattılar ve benim öğrencilerimin olduğu saptandı. İşte ilçenin kaymakamı, polis müdürü, jandarma komutanı sınıfıma kadar geldiler. Sizin öğrencileriniz onlar bu şekilde eylem yapmışlar şeklinde... Öyle şeyler oldu, uğraşlar verdik özgürlük adına." (K3)

K3'ün sözlerinden hareketle katılımcının edindiği demokrasi anlamlandırmasını öğretim ortamında öğrencilerine nasıl yansıttığı görülmektedir. Bu eylemde eşitlik, eleştiri, adalet, hak ve özgürlük kavramları, temeli oluşturmaktadır. Eleştirel pedagojinin odaklandığı üzere ezilenler, demokratik bir toplumun inşasında hak ve özgürlükleri doğrultusunda harekete geçme yolunu (praksis) tercih etmelidir. Bu bağlamda K3'ün alıntısından hareketle katılımcının demokrasi görüşü doğrultusunda daha adil bir toplum için eylemde bulunması, hayatına yansıttığı bu deneyimde görülmektedir. Buna ek olarak katılımcılar edindikleri Atatürkçü ideoloji çerçevesinde de eylemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan katılımcıların hepsinin Atatürkçü ideoloji çerçevesinde birleştiğine dikkat çekmek gerekmektedir. Öyleyse enstitülerin, dönemin hakim ideolojisi olan Atatürkçü ideoloji tabanlı

bir eğitim verdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda enstitüler de yine devletin ideolojik aygıtı olan eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır, sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca ait bulgular katılımcıların alıntılarında görülmektedir:

“Aldığım eğitim ve bilgi ile cumhuriyet yasalarına eksiksiz uydum, Kemalist yolumdan hiç ödün vermedim. Siyaseti severim, yolu yönü çağdaş olursa.” (K5)

“Şimdi Atatürk, bir kere harika bir kişi. O’nu önce anladım. Atatürk’ü çok iyi anladığımı kabul ediyorum ve bunu yaymaya çalıştım. Çünkü Atatürk bir dahi ve Türkiye’yi yaşatan, bugünlere getiren onun felsefesidir. O’nu çok iyi anlamak lazım. Atatürk’ü sevmek yetmez, ben bunu hep öğrencilerime de aşıladım.” (K2)

Bu durumun olumlu ya da olumsuz olarak nitelenebileceği ayrı bir tartışma konusudur. Fakat şunu söylemekte de fayda vardır. Atatürkçü ideoloji özü gereği demokrasi, gelişme ve yenileşme temellidir. Bu açıdan eleştirel pedagojinin de hedefleri arasında yer alan demokratik toplumun inşasında Atatürkçü ideoloji bir yol haritası olabilir.

Tema 4: Mezunların Eğitimin İşlevselliği Konusundaki Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı eğitimin işlevselliği boyutu ışığında hayatlarına yansıtıkları anlamlandırmaları ve deneyimleri incelenmiştir. Bu tema çerçevesinde ulaşılan kategori, alt kategori ve kodlar şu şekildedir:

‘Eğitim programı’ kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Köy Enstitüsü eğitim programı (Olumlu görüş): çok yönlü, bölgeye görelik, iş başında eğitim

Günümüz eğitim programları (Olumsuz görüş): ezberci, uygunluğu düşük

‘Başarı kategorisi’ şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Akademik: sınavlarda üstün başarı, meslekte üstün başarı

Sanatsal: müzik alanında gelişim, resim alanında gelişim, edebiyat alanında gelişim (kitap, manzume, şiir, köşe yazısı yazma)

Zanaatsal: gündelik işlerini kendi yapabilme, farklı alanda da iş sahibi olma yetkinliği

Ekonomik: yoksulluktan kurtulma

Bu kategori, alt kategori ve kodlar ile ulaşılan bulgulara göre katılımcılar, eğitim aldıkları kurumların eleştirel/ özgür eğitim ve üretici eğitimi yansıtan kurumlar olduğunu ifade etmiştir. Burada aldıkları eğitimde kullanılan eğitim programının çok yönlü, bölgeye göre ve üretime dayalı olduğunu ifade eden katılımcılar, günümüzde uygulanan eğitim programlarının ezberciliğe dayandırıldığını ve ne yöreye ne bireye uygun olmadığını ortaya koymuşlardır. Oysa katılımcılara göre eğitimin ana amacı, topluma ve kişiye yönelik, onu mutluluğa götürecek, uygulamalı ve yaşamla iç içe olan bir şekilde olmalıdır. Nitekim, kendi aldıkları eğitim doğrultusunda katılımcılar; akademik, sanatsal, zanaatsal ve ekonomik anlamda üstün başarılar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K8 ve K4 günümüz eğitiminin uygunluğunun düşüklüğüne vurgu yapmaktadır:

“...ve o zaman okuma kitaplarında o kadar güzel konular vardı ki! Çocukların anlayabileceği şekilde. Ben sonradan yazılan kitaplara baktım. Çocukların birçoğu anlayamaz.” (K8)

“Şimdi gecenin yarısında çocuklar okullara gidiyor. Gece yarısında. Bunlar eğitim öğretimi engelliyor.” (K4)

Bu alıntılardan hareketle katılımcıların, günümüz eğitim sistemini kendi aldıkları eğitim ile karşılaştırdıkları ve bu bağlamda bazı eleştiriler getirdikleri görülmektedir. Eleştirel pedagojiye göre eğitim bireye yönelik, onu sürece katan ve keyif veren bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu yaklaşımla eğitim almış katılımcılar, günümüz eğitim sisteminin bunun aksini yaptığını söylemekte ve bu durum sahip oldukları anlamlandırmalar ile çatışmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre olan eğitimin, uygulamalı olması gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Neticede kendi aldıkları eğitim pratiği iş içinde eğitime dayalı olan bir anlayışa sahiptir. Bu doğrultuda kendileri de bu uygulamalı eğitim anlayışını hem sınıflarına hem de yaşamlarının her kısmına yansıtmışlardır. Örneğin K6 sınıfında uyguladığı uygulamalı eğitime dair deneyimlerini şu sözlerle anlatmaktadır:

“Test. Ne oluyor test? A-B-C-D, ezber, işaret... Ondan sonra imtihan bitiyor; o da gidiyor. Sana bir şey veriyor mu? Ne elin, ne kafan, ne beynin... Ha bire ezbere bir şey ezberliyorsun, orada verim gidiyor. Olmaz, bu eğitim değil. ...Benim çocukların hepsi canavar gibiydi, böyle saldırıyordu. Demokrasi, sonsuz. Sınıfta seçim yapılır, herhangi bir konu için. Görev almak isteyen aday çıkar; oy verilir. Yani biz demokrasiyi, çocuklardan başlatarak böyle yaptık oraları. Onun için.... Yani uygulamalı eğitim şart.” (K6)

Bu alıntı eleştirel pedagoji ışığında değerlendirildiğinde hem uygulamalı eğitimin ve demokrasi bilincinin varlığı hem de ezberci eğitimin eleştirisi görülmektedir. Neticede katılımcının kendi öğrencilik hayatında edindiği eğitim pratiği yaşamına da yansımıştır.

Bir diğer kategori de başarıya dair katılımcıların elde ettiği tecrübelerle yönelik bulgulardır. Eleştirel pedagojide olduğu gibi enstitülerdeki uygulamaya, eleştiriye, sorgulamaya ve üretmeye dayalı eğitim anlayışı katılımcıların hayatlarına çeşitli alanlarda başarılar katmıştır. Sanatsal alanda başarı elde eden K7'nin hayatına aktardığı yansıma şöyledir:

“Resimde hayatım boyunca öğrencilerle birlikte ben de resim yaptım. Üç defa devlet resim sergisine resim gönderdim. Üçü de çok başarılı sergilerdi hepsi. Bir defasında 10 resim de gönderdim. Meğer sergi yardımcısı da bizim sınıf arkadaşımymış. Beklemediğimiz şeyi gördüm sizde, dedi. Utandım, dedim. Ondan sonra Köy Enstitülü sanatçılar olarak 10 sergi açtık. Kişisel sergi olarak 30 sergi açtım. Resmi dairelerde... Resmi dairelerde, özel şahıslarda ve yurt dışında yaklaşık 400 resmim bulunmaktadır. Hediyeler hariç.” (K7)

Buna ek olarak K9'un aldığı eğitim neticesinde edebiyat alanında başarı sağladığı görülmektedir:

“Enstitüde kitap okuma alışkanlığımı sürdürdüğüm için zamanla ben de kitap yazabilirim diye düşündüm, eğitimle ilgili otuzdan çok kitap yazdım.” (K9)

Ayrıca enstitüde aldıkları eğitim sayesinde akademik anlamda da meslekte üstün başarı sağladıkları, katılımcıların hayatına yansıyan deneyimleri arasındadır. Örneğin K4 enstitüde aldığı eğitim kalitesinden ve sağladığı üstün başarıdan şu sözlerle bahsetmektedir:

“Eğitim çok verimliydi. 15 sene okuyanlarla denk olduk. 5 sene okuyanlar olarak 15 sene okuyanlarla denk olduk. 12 tane teşekkür yazım var. Bir tane de ödül aldım. Başarı ödülü. Emekli olduğumuz zaman bile bize müracaat ederlerdi. Biz bu köyde... Şey... Kurs açtım öğrencilerin devlet yatılı okullarını kazanması için. ...Yani bu çocuklar doktor, mühendis,

hakim; yüksek mevkilerde çalışmaktalar. Bundan da gurur duyuyorum. Başarı, başaracağım diyenindir.” (K4)

K4'e benzer şekilde K1 de enstitüdeki eğitimin, mesleğine üstün başarı olarak yansımalarının nedeni olarak görmektedir:

“Burada çalışırken öğretmen olarak, veliler mesela ben beşinci sınıfı mezun ettim, yeniden birden başlayacağım, değil mi? Birinci sınıfa kayıt yaptırmaya gelen veliler, çocuğumuzu hocaya (kendisinden söz ediyor) yaz, müdüre öyle derlerdi. Çocuğumuzu ... hocaya. Ben utanırdım öteki arkadaşlardan, böyle yapıyorlar diye. Ama onlar ısrarla bizim çocuk ... öğretmene gitsin. Bu kadar saygı gördüm, ilgi gördüm.” (K1)

Eleştirel pedagoji de eğitimin işlevselliği konusunda bireylere yaşamlarında kullanabilecekleri gerekli bilgilerin verilmesi, bu bilgilerin bireyler tarafından bizzat aktif bir şekilde araştırarak, sorgulayarak, eleştirerek ve yaparak öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Bu durum onları, gerçek başarıya götürecektir görüşünü savunur. Bu noktada, katılımcıların aldıkları eğitim doğrultusunda bu başarılarla ulaştığı ve bunları kendi yaşamlarına yansıttıkları görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim neticesinde elde ettikleri kazanımların, eleştirel pedagojik bağlamda yaşamlarına yansımalarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin temel aldığı konulardan kültürel yeniden üretim, ekonomi ve eğitim ilişkisi, ideoloji/politika ve eğitimin işlevselliği boyutu detaylı şekilde incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kültürel yeniden üretimin olumsuz olarak nitelenebilecek boyutlarından olan bireylerin içlerine doğdukları sosyo-ekonomik sınıf içerisinde kalması durumunun katılımcıların yaşamlarına yansımadağı ortaya konulmuştur. Ayrıca, olumlu olarak gördükleri noktalarda ise, kültürel aktarımın katılımcılar tarafından yaşamlarına yansıtıldığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Örneğin katılımcılar, öğretmenlik mesleğini seçerken vatani ve kişisel duygularını esas alarak tercihte bulunmuşlar ve bu doğrultuda edindikleri amaçları öğrencilerine ve topluma da yansıtmışlardır. Aynı zamanda, öncesinde kendi benliklerine yabancı olan katılımcıların aldıkları eğitim neticesinde sorgulama, öz eleştiri gibi beceriler elde ederek kendilerini tanıma yoluna gittikleri görülmüştür. Bu konu açısından kendileri, içlerinde doğup büyüdüğü aileden ve toplumdan farklı bir kültüre sahip olduklarını ifade etmektedir. Nitekim kültür ya da kültürel değişme ve gelişmenin de en büyük aktarım kanalı eğitimidir (Giorgetti vd., 2017). Joseph Jeyaraj ve Gandolfi'nin (2022) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacılara göre eleştirel pedagoji ile eğitim verilmesi halinde sosyal adalet ve eşitliğe dayalı bir toplumun oluşturulması da sağlanmış olacaktır. Bu açıdan da güvene dayanan, diyalog temelli, öğrencinin yetkilendirildiği bir eğitim anlayışı olan eleştirel pedagojiye ihtiyaç söz konusudur. Mevcut araştırmada da Köy Enstitüsü mezunları eğitim ortamında önce güvende hissedip kendi benliklerini tanımışlar, sonrasında diyalog temelli bir anlayışla toplumu şekillendirmedeki kültürel özellikleri sorgulayarak ayırt etmişlerdir.

Kültürel yeniden üretim ile sosyal sınıflar oluşturarak, bireylerin doğdukları sosyal sınıftan çıkmalarını engellemeyi hedefleyen burjuvazi, eğitim yolu ile bu kapital düzeni sürekli kılmayı hedefler. Nitekim işçi ya da köylü gibi sosyo-ekonomik olarak alt kesimde bulunan halk kesimleri; düşünemeyen, eleştiremeyen, yaşadıkları standartları yükseltmeyen kişilere dönüşeceklerdir (Gorki, ?/1989). Bu bağlamda incelendiğinde katılımcıların aldıkları

eğitim neticesinde bunu aştıkları görülmektedir. Köy Enstitüsü'nde aldıkları eğitimden son derece memnun olduklarını ifade eden katılımcılar, kendi sınıf ortamlarına ve yaşamlarına da bu eğitimi çeşitli şekillerde yansıtmışlardır. Tüm bunlara rağmen, Köy Enstitüsü'nde aldıkları eğitimin burjuvazinin istediği nitelikte olmamasından diğer bir ifade ile özgürlükçü ve eleştirel olmasından dolayı katılımcıların mesleklerini yaparken ideolojik suçlamalar, yıldırma (mobbing), toprak ağalarının (burjuvazi) baskısı gibi çeşitli zorluklara karşı mücadele vermek zorunda kaldığı ifade edilenler arasındadır. Bu durum da, eleştirel pedagojinin odak noktalarından birine ışık tutmaktadır. Otoritenin yani burjuvazinin yetiştirmeyi arzuladığı vatandaşlar statükoyu koruyacak ve ona hayranlık duyacak kişiler olarak yetişmelidir (Russell, 1932/1969). Nitekim, katılımcıların bu tür zorluklarla karşılaşp statükoya karşı mücadele vermesi eleştirel pedagojik bir yansıma olarak nitelenebilir. Ayrıca, katılımcıların baskı ve hegemonyaya karşı verdikleri mücadelelerinde yer alan anlamlandırma ve deneyimlerine temel oluşturan düşünsel nedenleri, Can'ın (2016) çalışması açıklar niteliktedir. Can'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada da egemen ideolojinin desteklenmesi için okulların araç olmasından ve bu noktada da karşıtlaşmalarının da mümkünlüğünden söz edilir. Bu durumda, Kemalist ideolojiyi yansıtan Köy Enstitüleri'nin (Demirkaya Güler, 2015) ve mezunlarının, zamanla değişen iktidar ve güç dengeleri sebebi ile söz konusu çalışmada da bahsedildiği gibi karşıt ideolojiler tarafından baskı altına alındığı görülmektedir. Freire'nin (1970/2020) de özellikle üzerinde durduğu gibi ezen ve ezilen döngüsü şiddetlenerek sürekli olarak devam etmektedir; "Onların (ezilenlerin) ideali insan olmaktır; fakat onlar (ezilenler) için insan olmak, ezen olmaktır." (s. 64).

Araştırmada ekonomi ve eğitim arasındaki ilişki, eleştirel pedagojik bağlamda incelendiğinde katılımcıların, üretici ve ücretsiz eğitim üzerine hayatlarına yansıttıkları anlamlandırma ve deneyimlerinde de eleştirel pedagojinin esaslarını benimsedikleri ifade edilebilir. Katılımcıların tümü, üretim odaklı eğitimin olması gerektiğini ve bu eğitimin ücretsiz şekilde verilmesinin elzem olduğunu bildirmişler; bu doğrultuda yaşamlarında öğrencilerine ve içinde yaşadıkları topluma yönelik ücretsiz ek kurs açma, yaparak- yaşayarak öğretim ilkesini benimseyip uygulama, halkın yararına ücretsiz sanat geceleri, spor müsabakaları düzenleme gibi çeşitli görevlerde bulunmuşlardır. Öyle ki, eleştirel pedagojide olduğu gibi Köy Enstitüleri'nde de eğitim, tüketicilikten ziyade bilinçlenmeye yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır (İnal, 2020a). Gümüšoğlu'nun (2014) yaptığı çalışma da bunu destekler niteliktedir. Araştırmacıya göre, dönemin İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitüsü öğretmeni, öğrenci ve yöneticilerine yazdığı mektuplarda klasik eğitimden farklı olarak Köy Enstitüleri'ndeki eğitimin eleştirel, diyalog temelli, üretici ve hümanist bir eğitim üzerine temellendiği görülmektedir. Buna ek olarak kamuda farklı bir alan olan sağlık sektöründe de gelişen zaman ile birlikte piyasalaştırmanın hakim olmasına dayalı problemi tartıştığı araştırmasında Ergun ve Dericioğulları Ergun (2010) vatandaşı düşünen bir otoritenin piyasalaştırmadan ziyade hastaları, müşteri konumuna düşüren uygulamadan uzaklaşması gerektiği yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Ergun ve Dericioğulları Ergun'un (2010) araştırmasından elde edilen sonuca benzer şekilde, mevcut araştırmadaki Köy Enstitüsü mezunu katılımcıların anlamlandırmaları da yine bir kamu alanı olan eğitim sektörünün tüketim odaklı piyasaların elinden alınması, ellerine bırakılmaması yönündedir. Bu açıdan iki araştırmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

İdeoloji/ politika boyutu bağlamında eleştirel pedagojik açıdan araştırmanın verileri incelendiğinde Köy Enstitüsü mezunlarının tümünün özellikle öğretim ortamındaki yaşamlarında çeşitli eylemlerde buldukları (praksis) görülmektedir. Freire'nin (1970/2020)

de dediği gibi praksis, “insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.”(s. 97). Ayrıca katılımcıların tümünün, Atatürkçü düşüncüyü kendilerine ideoloji olarak belirledikleri elde edilen sonuçlar arasındadır. Atatürkçü ideoloji doğrultusunda da özgürlük ve eleştiri gibi demokratik kavramlar, tüm katılımcıların ortak olarak yaşamlarına yansıtıkları alt başlıklardır. Mezunlar, öğrencilere eleştiri kültürünü benimsetmeye yönelik çalışmalarda bulduklarını ve özgürlüğün tüm topluma yayılması amacı ile kimi zaman sınıfta, kimi zaman günlük yaşamlarında çeşitli aktivitelerde yer aldıklarını ifade etmiştir. Bu durumda, devrimcilik ve halkçılık gibi ilkeleri benimseyen eleştirel pedagojide (İnal, 2020b) olduğu gibi; katılımcıların da yaşamlarında Atatürkçü düşünce (ilke ve inkılapları) ışığında bu izlere rastlandığı söylenebilir. Demirkaya Güler’in (2015) yapmış olduğu çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada 1945-1947 yılları arasındaki Köy Enstitüsü Dergileri incelenmiş ve Atatürkçülük’ün geleceği yansıtan bir ideoloji olarak görüldüğü; Köy Enstitüsü’nde okuyan öğrencilerin de bu ideolojide yetiştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer konu da katılımcıların, eleştirel pedagojinin tartışma konusu olan eğitimin işlevselliği konusunda yaşamlarına yansıtıklarının neler olduğudur. Bu konu çerçevesinde katılımcıların, Köy Enstitüsü’nde yer alan eğitim programına ve günümüz eğitim programına yönelik anlamlandırma ve deneyimleri incelenmiş; kendi öğretmenliklerinde, üretici eğitime dayanan Köy Enstitüsü eğitim programına yönelik uygulamalarda buldukları; günümüz eğitim programını ezberci ve işlevsiz olarak nitelendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Kubat’ın (2019) Bursa ilinde Köy Enstitüsü mezunları ile enstitüde uygulanan eğitim programına yönelik görüşmeler yaptığı araştırması ile desteklenebilir. Söz konusu araştırma sonucuna göre katılımcılar, Köy Enstitüleri’nde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmiş, öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurabilmiş, problem çözme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmiştir. Buradan hareketle, eleştirel pedagojiye benzer bir eğitim yaklaşımı ile yetişen kişilerin bu eğitsel beceriler ile donandığı sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, katılımcıların hepsi aldıkları eğitim doğrultusunda özellikle zanaatsal ve ekonomik anlamda başarıya eriştiklerini ifade etmiş; akademik ve sanatsal anlamda da çeşitli başarılarla imza attıklarını iletmişlerdir. Eleştirel pedagojiye göre de eğitim yalnızca bilginin transfer edildiği bir süreç olmamalı; bireyin aktif katılımı ile gerçekleşen onu geliştirip yaşama hazırlayan bir düzeni içermelidir. Nitekim bilgi, tekrar tekrar buluş yolu ile edinilen; bireyin kendisi, içinde yaşadığı dünya ve çevresindeki insanlarla etkileşim kurduğu; sürekli araştırma ve sorgulama, merak etme gerektiren bir yol ile keşfedilir (Freire, 1970/2020). Bu bağlamda da yine eleştirel pedagojinin izlerine hem Köy Enstitüleri’nde hem de oradan mezun olan katılımcıların deneyimlerinde rastlanılır. İnal’ın (2015) da araştırma makalesi olarak yayımlanmış olan araştırmasında Türkiye’nin tarihsel süreçlerinde eleştirel pedagojinin nasıl yer aldığı incelenmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, özellikle enstitülerin kapatılması ile başlayan süreçten itibaren eğitimde yaparak-yaşayarak öğrenmenin, Türk eğitim sisteminde Köy Enstitüleri’nde olduğu gibi yer almadığına dikkat çekmektedir. İnal’a (2015) göre enstitülerde uygulanan zanaate dönük eğitim, şu anın meslek okullarında dahi bulunmamaktadır.

Köy Enstitüleri ve eleştirel pedagoji üzerine yapılacak olan sonraki çalışmalarda, Köy Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin öğrencileri ile çalışılması ve karma araştırma gibi farklı araştırma türlerinin kullanılması literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca, Köy Enstitüleri’nde

olduğu gibi uygulamalı, üretim odaklı ve eleştirel temelli bir eğitim günümüz şartları da göz önünde bulundurularak harmanlanıp en verimli olacak şekilde önce pilot uygulamaları sonrasında düzenlenmiş son hali ile okullarda uygulanabilir. Buna ek olarak, okullar aracılığı ile sorgulama, eleştirme ve araştırma temelli bir anlayışa daha çok vurgu yapılabilir. Eğitim fakültelerinde eleştirel pedagoji üzerine öğrencilerin çalışma ve tartışmalar yapması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi: m.ö. 1000- m.s. 2020*. Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2004). Cumhuriyet dönemi aydınlanma hareketi ve köy enstitüleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (26), 57-66. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/43571/>
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267–282. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000047
- Aytemur , N.S. (2013). Özgürleştirici eğitim arayışları: Köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 46 (1), 81-98. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/147135/ozgurlestirici-egitim-arayislari-koy-enstituleri-ve-elestirel-pedagoji-okulu>
- Balcı, A.T. (2016). Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yayın No. 430701) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, M. (2020). *Özgürleşme eylemi köy enstitüleri*. (s. 23). Literatür Yayınları.
- Baykurt, F. (2019). *Unutulmaz köy enstitüleri*. Literatür Yayınları.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. [Eğitimin kültürü]. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, C. (2016). *Hegemonya ve karşı-hegemonya inşasında eğitimin rolü: köy enstitüleri ve imam-hatip okulları üzerinden karşılaştırmalı bir analiz* (Yayın No. 452121) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Demirkaya Güler, B. (2015). *Köy enstitüleri bağlamında eğitim ve ideolojinin toplumsal değişme etkisinin incelenmesi: Köy enstitüleri dergisi (1945-1947)* (Yayın No. 399740) [Doktora Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, N. (1946). The village institutes of turkey. *Journal of The Royal Central Asian Society*, 33(3-4), 281-288. <https://doi.org/10.1080/03068374608731224>
- Ergun, C., & Dericioğulları Ergun, A. (2010). Dönüşüm mü, piyasalaştırma mı? Sağlıkta dönüşüm programı üzerine bir tartışma. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 4 (8), 33-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22721/242490>
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36 (6), 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>

- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2020). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev., D. Hattatoğlu & E. Özbek), Ayrıntı Yayınevi. (Orijinal çalışma 1970'ye yayımlandı.)
- Gazalcı, M. (2015). *Köy enstitüleri sistemi: Mezunları üzerine bir araştırma* (s. 30). Bilgi Yayınevi.
- Giorgetti, F.M., Campbell, C. & Arslan, A. (2017). Culture and education: Looking back to culture through education. *Pedagogica Historica*, 53(1-2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1288752>
- Giroux, H. A. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21(4), 4–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X021004004>
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00002>
- Giroux, H. A. (2004). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: Making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3–4), 494–503. <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.3.5>
- Gorki, M. (1989). *Edebiyat yaşamım*. (Çev., Şemsa Yeğin), Payel Yayınları, s. 236. (Orijinal çalışmanın hangi yılda yayımlandığı bilgisine ulaşılamamıştır.)
- Gümüšoğlu, F. (2012). A pioneer in the critical pedagogical approach: İsmail hakkı tonguç (1893-1960). *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 3(10), 12-20. <https://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-3.pdf> (24 Nisan tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- Gümüšoğlu, F. (2014). İsmail hakkı tonguç'un mektupları ve klasik eğitime karşı özgürleştirici eğitim. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 129-148. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/46975/589515>
- Illich, I. (2021). *Okulsuz toplum*. (Çev., Kübra Öztürk), Şule Yayınları. (Orijinal çalışma 1972'de yayımlandı.)
- İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 1(1), 2-10. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_1.pdf
- İnal, K. (2015). The origins of revolutionary critical education in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(3), ?. <http://www.jceps.com/archives/2743>
- İnal, K. 2020a. *Köy Enstitüleri*. Töz Yayınları.
- İnal, K. 2020b. *Modernite, yurttaşlık ve eleştirel pedagoji*. Töz Yayınları.
- Joseph Jeyaraj, J., & Gandolfi, F. (2022) Empowering students for social justice through a critical pedagogy inspired framework of servant leadership. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1793216>
- Karaömerlioğlu, M.A. (1998). The village institutes experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25 (1), 47-73. <http://www.jstor.org/stable/195847>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17386/181708>
- Kirby, F. (2019). *Türkiye'de köy enstitüleri*. (Çev., Niyazi Berkes), Tarihçi Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma 1954'te yayımlandı.)

- Kocabaş, A. (2015). Süreç temelli öğrenme ve köy enstitüleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 50-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589508>
- Kocabaş, K. (2014). Köy enstitüleri ve fen eğitimi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 62-73. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589509>
- Köy Enstitüleri Kanunu (3803 S.K.). (1940). *Resmi Gazete*, 13682-13683, Nisan.
- Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun (6234 S.K.). (1954). *Resmi Gazete*, 8093, Şubat.
- Kubat, E. (2019). *Köy enstitülerinden mezun öğrencilerin enstitülerin eğitim programlarıyla ilgili görüşleri: Bursa örneği*. (Yayın No. 582016) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kucuktamer, T., & Uzunboylu H. (2015). The conditions that enabled the foundation of the village institutes in turkey and a comparison with today. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (185), 392-399. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.467>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miller, R. (2010). Eğitim alternatifleri niçin var? *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1(1), 24-26. <http://www.alternatifokullar.com/files/2014/06/egitim-alternatifleri-miller.pdf>
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar cilt 1*. (Çev., Sedef Özge), Yayın Odası, s. 325. (Orijinal çalışma 1991'de yayımlandı.)
- Okçabol, R. (2014). *Eğitim piyasalaştırılması*. Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimde neoliberalizm karşıtı söylem ne kadar antikapitalist? *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*, 10 (38), 33-71. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/135125/egitimde-neoliberalizm-karsiti-soylem-ne-kadar-antikapitalist>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publication.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. Sage Publications.
- Russell, B. (1969). *Eğitim ve toplum düzeni*. (Çev., Nail Bezel), Varlık Yayınevi, s. 6. (Orijinal çalışma 1939'da yayımlandı.)
- Sağıröğlü, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, (24), 50-61. <https://docplayer.biz.tr/4482280-Makale-ozgurlestirici-bir-egitim-arayisi-elestirel-pedagoji-okulu-1.html> (13 Mayıs 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- Tinal, M. (2008). Kızılçullu köy enstitüsü: Kuruluşundan ilk mezunlarına. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, (21), 181-198. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23519/250583>
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel sayı 1), O319-O345. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Tonguç, İ. H. (2021). *Canlandırılacak köy*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2014). Köy enstitülerinin eğitim kültürüne getirdiği demokratik ve eleştiri günleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 115-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589511>
- Türkoğlu, P. (2020). *Kısa süren hasat*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Williamson, K., Given, L.M., & Scifleet, P. (2018). Qualitative data analysis. *Research methods: Informatin, systems, and contexts (second edition)*, 453-476. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102220-7.00019-4>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.