



Araştırma Makalesi • Research Article

**Köy Enstitülerinde Din Eğitimi: Analitik Bir İnceleme ve Değişim
Dinamiklerinin İrdelenmesi**

*Religious Education in Village Institutes: An Analytical Review and Examination of
the Dynamics of Change*

Osman Kamil Çorbacı *, Hakan Özkan**

Öz: Bu çalışma, 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla kurulan, 6234 sayılı “Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun” la 1954 yılında kapatılan Köy Enstitülerinin müfredatlarına odaklanarak "Din Bilgisi" dersinin zaman içindeki değişimini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz, dersin varlığının ya da yokluğunun hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemeyi ve bu değişikliklerin ardındaki motivasyonları anlamayı da amaçlamaktadır. Bu bağlamda, 1940, 1943, 1947 ve 1953 dönemlerine ait müfredatlar detaylı bir analize tabi tutulmuş ve özellikle din bilgisi ve ahlak eğitimi açısından incelenmiştir. Veriler doküman analizi tekniğiyle toplanmış ve analiz sürecinde çalışmanın amaçlarına uygun olarak belirlenen kriterler çerçevesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Köy Enstitüleri'yle alakalı birçok akademik makale ve kitapta kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmalar genellikle Köy Enstitülerinin işleyişi, kapatılma nedenleri, ideolojik etkileri, öncesi ve sonrası gibi konulara odaklanmaktadır. Bu çalışma ise müfredatı felsefi, siyasi, beşerî, sosyal ve tarihi temelleriyle değerlendirmekte, dini bilgi ve ahlak eğitimi unsurları üzerinden analiz etmektedir. Çalışma sonunda, Enstitülerin müfredatlarına don dönemde eklenen Din Bilgisi dersinin yüzeysel olduğu ve kapsamlı bir şekilde işlenmediği tespit edilmiştir. Köy Enstitüleri'ndeki din eğitimi müfredatının içeriğiyle ilgili herhangi bir araştırma veya yayının mevcut olmaması, çalışmanın önemini ve orijinalliğini vurgulayarak, ilgili alandaki literatür boşluğunu doldurma amacını taşımaktadır.

Anahtar Kelime: Din Eğitimi, Eğitim Tarihi, Eğitim Politikaları, Köy Enstitüleri, Öğretim Programları.

Abstract: This study aims to analyse the changes in the "Religious Knowledge" course over time by focusing on the curricula of the Village Institutes, which were established in 1940 with Law No. 3803 and closed in 1954 with Law No. 6234 on the Unification of Teachers' Schools. This analysis also aims to determine which factors

* Dr., (Bağımsız araştırmacı). ORCID: 0000-0002-7608-068X, osmann@gmail.com (Sorumlu yazar)

**Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ORCID: 0000-0003-2023-6873, hakan.ozkan@medeniyet.edu.tr

Cite as/ Atıf: Çorbacı, O.K & Özkan, H. (2023). Köy enstitülerinde din eğitimi: analitik bir inceleme ve değişim dinamiklerinin irdelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 449-472
<http://dx.doi.org/10.18506/anemon.1317276>

Received/Geliş: 20 June/Haziran 2023

Accepted/Kabul: 23 August /Ağustos 2023

Published/Yayın: 30 August/Ağustos 2023

influenced the presence or absence of the course and to understand the motivations behind these changes. In this context, the curricula of the periods 1940, 1943, 1947 and 1953 were subjected to a detailed analysis and analysed especially in terms of religious knowledge and moral education. The data were collected through document analysis technique and content analysis approach was used in the analysis process within the framework of the criteria determined in accordance with the objectives of the study. Village Institutes have been extensively discussed in many academic articles and books. These studies generally focus on issues such as the functioning of the Village Institutes, the reasons for their closure, ideological effects, before and after. This study, on the other hand, evaluates the curriculum with its philosophical, political, humanitarian, social and historical foundations and analyses it through the elements of religious knowledge and moral education. At the end of the study, it was determined that the Religious Knowledge course added to the curriculum of the Institutes in the don period was superficial and not comprehensive. The lack of any research or publication on the content of the religious education curriculum in the Village Institutes emphasises the importance and originality of the study and aims to fill the literature gap in the related field.

Keywords: Religious Education, Educational History, Educational Policies, Village Institutes, Curriculum.

Giriş

Eğitim, toplumsal yapı üzerinde etkisi olan bir kurum olarak değerlendirilmekte ve bireyin yaşamını düzenleyen bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, sosyalleşme kavramıyla geniş bir anlamda bağlantılıdır ve bireyin varlığını etkileyen temel bir alan olarak kabul edilmektedir. Eğitim, yeni nesillere geçmişte biriktirilen bilgi birikimlerini aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda bu nesillerin rasyonel düşünme becerilerini geliştirerek mevcut bilgiye yenilerinin eklenmesine olanak sağlayan uygun imkanlar sunmaktadır. Bu nedenle, toplumsal yapıyı koruyan ve sürdüren statik bir yaklaşımın yanı sıra değişimi merkezine alan dinamik bir yaklaşım da eğitim kurumunun sistematik hale gelmesini sağlamıştır.

Eğitim, toplumsal olgular gibi sürekli değişen dinamik bir yapıya sahiptir. Eğitim, zaman içinde toplumlar arasında ve aynı toplumda bile sürekli olarak değişime uğramıştır, bu da çeşitli eğitim felsefelerinin ve uygulamalarının doğmasına neden olmuştur. Her eğitim anlayışının amacı, hedeflediği insan modelinde aranan özelliklerin farklılığına bağlıdır. Bazı eğitim anlayışları toplum odaklıyken bazıları da bireysel gelişimi öncelikli tutmaktadır. Bu sebeple, eğitimin içeriği, ders programları, müfredat planlamaları, öğretim yöntemleri ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme şekilleri eğitim hedeflerindeki çeşitliliğe bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Doğan, 2004: 27-28).

2000 sonrası dönemde Türkiye'deki eğitim sistemi genel çerçevede dönüşüm geçirmiş ve bu dönüşüm din eğitimi sistemini de etkilemiştir. Confessional tarzda sunulan din eğitimi, zaman içinde toplumsal ve kültürel değişimlerle birlikte dönüşmüş ve 2000'li yıllarda dinler arası ve mezhepler üstü bir perspektife evrilmiştir. Geleneksel ezberci eğitim anlayışının yerine, bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlayan, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve etik değerlerin anlaşılmasını amaçlayan bir yaklaşım gelmiştir (Altıntaş, 2017: 236). Artık din eğitimi sadece dini metinlerin öğretilmesi değil, aynı zamanda bireylerin evrensel değerleri kavramalarını ve farklı düşüncelere saygı duymayı öğrenmelerini hedeflemektedir. Teknolojik ilerlemeler, din eğitiminin de yöntemlerini etkilemiş ve öğrenme deneyimini zenginleştirmiştir. 2000 sonrası dönemde din eğitimi, dijital medyanın kullanımıyla daha geniş kitlelere erişim sağlayarak daha etkili bir şekilde ulaşmayı amaçlamıştır.

Dijital platformlar, öğrencilere interaktif materyaller sunma, çevrimiçi tartışma forumları aracılığıyla fikir alışverişinde bulunma ve sanal sınıflarda etkileşimli öğrenme imkânı tanıma fırsatı sunmaktadır. Bu da öğrencilerin dini konuları daha etkili ve katılımcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamamaktadır. 2000 sonrası dönemde Türkiye'deki din eğitimi yaklaşımlarında öğrenci merkezli eğitim modeli öne çıkmıştır. Bu model, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak dini içerikleri keşfetmelerini, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerini ve kendilerini ifade etmelerini desteklemektedir. Öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri sunarak onların katılımını artırmak, öğrenmeyi daha anlamlı hale getirerek ve dinî konulardaki anlayışlarını derinleştirmeyi hedeflemektedir.

Türk eğitim sisteminde din eğitiminin gelişimini anlamak için, önceden var olan eğitim kurumları ve sistemlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeye tabi tutmak gerekmektedir. Her bir yapılanma, önceki dönemlerin etkileri doğrultusunda olumlu ya da olumsuz yönde şekillenmiştir. Osmanlı Devleti, varlığı

boyunca gerek siyasi gerekse sosyal açıdan birçok değişim yaşamış ve bu süreçler, devletin eğitim sistemine de yansımıştır. Devletin yerleşik hayata geçmesi sonucunda kentleşme olgusu ortaya çıkmış ve yeni bir eğitim anlayışı geliştirilmiştir. Osmanlı Devleti, Türk tarihindeki diğer devletlerin eğitim anlayışından etkilenmiş olmakla birlikte, zamanla kendine özgü bir eğitim sistemi oluşturmuştur. Bu sistem, devletin kurumsal yapısının yanı sıra toplumun kültürel, dini ve sosyal yapısından da etkilenmiştir (Ertürk, 1986: 11-14).

Tanzimat dönemi, Türk eğitim sistemi için önemli bir dönüm noktası olmuştur ve bu durum eğitim kurumlarının ilk kez belli bir sistem içerisine oturtularak modernize edilmeye çalışıldığı bir dönemdir. Eğitim sisteminin modernizasyonu ile eğitim kurumlarının yapılarından, öğretim yöntemlerine kadar birçok alanda yenilikler yapılmış, eğitim, devletin kalkınmasında temel araçlardan biri haline getirilmiştir. Bu bağlamda, Tanzimat dönemi Türk eğitim sistemi aynı zamanda eğitim sisteminin özünü dönüştüren bir zihniyet değişikliği anlamına da gelmektedir (Furat, 2018: 266-267).

Cumhuriyet'in kuruluşundaki eğitim sistemi, Osmanlı'nın son döneminden devralınan ön kabullerle birlikte önemli değişimler yaşayarak, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin değerlerine uygun bir şekilde şekillenmiştir. Cumhuriyet eğitimi, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, laik, devletçi ve inkılâpçı değerleri benimseyerek milliyetçi vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemiştir. İlke ve programlar bu amaca uygun şekilde tasarlanmış ve hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015: 312). Eğitimin temel ilkesi millî karakterdedir ve çocukların ulusçu olarak yetişmesi amaçlanmıştır. Eğitim, kurum ve programlarıyla toplumların neredeyse tamamında devletin ideolojik düşüncelerinin yayılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'de eğitim kurumları, öğrencileri, devletin resmî ideolojisiyle uyumlu bireylere dönüştürme görevini üstlenmiştir. Eğitim bu dönemde sosyalleştirme, sistemin devamlılığı, vatandaşlara sistemsel değerleri benimsetme, iyi insan ve iyi yurttaş yetiştirme işlevlerini yerine getirmektedir. Bu amaç doğrultusunda Millet Mektepleri, Halk Evleri ve Köy Enstitüleri gibi kurumlar açılmıştır (Kapluhan, 2013: 181).

Türkiye'de 1920-1935 yılları arasında, eğitim alanında enstitülerin kurulması fikri belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne getirilen İsmail Hakkı Tonguç, Köy Enstitüsü sisteminin kurulması için ilk adımları atmıştır. Bu dönemde, Türkiye'nin çeşitli nüfus oranlarına sahip birçok köyünün varlığı ve her köye okul inşa etmenin imkansızlığı, eğitim sisteminde yeni bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, düşük nüfusa sahip köylere hızla eğitilmiş öğretmenler gönderilmesi kararı alınmış ve bu amaçla 1937 yılında iki köy öğretmen okulu açılmıştır. Sonraki süreçte ise 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuş ve köy eğitim sistemi geliştirilerek yeni bir eğitim yönetimi şekillendirilmiştir. Köy Enstitüleri ile birlikte ilk öğretmen okullarının müfredatları 1951 yılında birleştirilerek, eğitim süresi altı yıla uzatılmıştır. Köy Enstitüleri bünyesinde ise 1943-1947 ve 1953 yıllarında üç farklı öğretim programı uygulanmıştır (Çelebi ve Kazancı, 2021: 203-204).

Köy enstitüleriyle ilgili kapsamlı birincil araştırma, Fay Kirby tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, Yahya Akyüz başta olmak üzere pek çok araştırmacı, akademik makaleler ve kitaplar yazarak Köy Enstitüleri hakkında bilimsel çalışmalara katkıda bulunmuşlardır. Bu çalışmalar genellikle Köy Enstitüleri'nin işleyişi, kapanma sebepleri, ülke çapındaki etkileri, eleştirilere yanıtlar ve öncesi-sonrası gibi konulara odaklanmıştır. Eleştiriler, öğrencilerin yoğun çalıştırılması, köylü-şehirli sınıfsal ayrımı, öğretmenlerin düşük maaşları, müdürlerin geniş yetkileri, karma eğitim ve müfredatlarda din dersinin yer almaması gibi çeşitli konulara dayanmaktadır. Bu çalışmada, 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla kurulan ve 6234 sayılı "Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun" la 1954 yılında kapatılan Köy Enstitüleri'ndeki eğitim sistemi ve sonraki yıllarda eklenen din eğitimi müfredatı üzerinde durulacaktır. Bunun yanında özellikle Köy Enstitüleri'nde din eğitimi derslerinin olmadığı dönemde ahlâk eğitimi yerine hangi derslerin konulduğu, hangi yıllarda din bilgisi dersi eklendiği ve eklenme sebepleri gibi alt problemlere de cevap aranacaktır. Çalışma aynı zamanda daha önce çalışılmayan Köy Enstitüleri'ndeki din eğitimi müfredatları ile ilgili olarak literatürdeki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu konuda yapılan herhangi bir araştırma veya yayın olmaması, çalışmanın önemini ve orijinallliğini vurgulamaktadır.

Yöntem

İdeolojik boyuttan ziyade din eğitimi konusundaki değişikliklerinin pratik yönleri ve uygulamalarının ele alınacağı çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden doküman ve içerik analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi amacıyla çeşitli dokümanların sistematik olarak kullanıldığı bir bilimsel araştırma yöntemidir. Bu strateji, araştırmacıların mevcut literatürü inceleyerek bilgi toplamasına ve bu bilgileri analitik bir yaklaşımla değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Bu yöntem, literatürde genellikle diğer araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılarak tamamlayıcı bir rol oynarken, bağımsız bir yöntem olarak da uygulanabilmektedir. Doküman analizi, araştırmacılara mevcut kaynaklardan elde edilen bilgilerin derinlemesine incelenmesi ve anlaşılması için bir çerçeve sağlamaktadır. Bu sayede araştırmacılar belirli bir konuyla ilgili bilgileri değerlendirebilmekte; kalıpları, eğilimleri veya temaları tespit edip bilgiye dayalı sonuçlar çıkarabilmektedir (Sak vd., 2021: 228). Nitel araştırma yönteminde kullanılan bir teknik olan içerik analizi, dokümanlar, metinler ve evraklar gibi çeşitli materyalleri analiz etmeyi hedefleyerek objektif, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgilere ulaşmayı amaçlar. Bu yöntem, araştırmacıların sistemli bir şekilde veri toplamalarını ve anlamlı sonuçlara ulaşmalarını sağlar (Metin ve Ünal, 2022: 273).

1. Köy Enstitüleri'ni Hazırlayan Koşullar

Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi, medreseler aracılığıyla büyük başarılar elde etmiş olsa da sonraki dönemlerde ortaya çıkan olumsuzluklar eğitim kurumları üzerinde de etkili olmuştur. Sultan II. Mahmud'un 1824 tarihli "Talim-i Sıbyan" fermanına rağmen, zorunlu ilköğretimin İstanbul'da bile uygulanması 1830'lu yıllara kadar gerçekleşmemiştir. Ekonomik ve siyasi sorunlar, Osmanlı entelektüellerinin eğitim sisteminin gözden geçirilmesini hızlandırmış olsa da, ülkenin kültürel ve etnik yapısı nedeniyle, Tanzimat Dönemi'nden Meşrutiyet'e kadar olan süreçte eğitim politikalarının istikrarlı ve etkili bir şekilde uygulanması mümkün olmamıştır. Ülkedeki sorunlar 1835'te hazırlanan ilk "Maarif Raporu" ile ele alınmış ve Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere, Almanya ve İskandinav ülkelerindeki modellere dayanarak ilkokullar açılmıştır (Kirby, 2019:16).

Mekâtib-i Umûmîyye Nezâreti'nin kuruluşundan sonra yayınlanan 1847 Talimatnamesi'yle ilkokullarda eğitim süresi dört yıldan yedi yıla çıkarılmıştır. Tanzimat Dönemi'nde, eğitim-öğretim birliği amaçlanmış olsa da medrese-okul çift başlılığı nedeniyle bu hedef gerçekleştirilememiştir. Nezaretin oluşumu ve nizamnamenin yayınlanması, köy halkının eğitimine yönelik çabaların artmasına ve kız çocuklarının eğitimine önem verilmesine katkıda bulunmuştur. Maarif Nizamnamesinde, her köye sıbyan mektebi açılması gerekliliği vurgulanmıştır. Ek olarak, bir köyde iki okul bulunuyorsa, birinin erkekler için, diğeri için ise kızlar için ayrılması önerilmiştir (Akyüz, 1982:109-112).

1848 yılında rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için kurulan Darümuallimin, Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştiren ilk okuldur (Aydın, 1998:277). İlköğretimdeki öğretmen ihtiyaçları için de 1868 yılında "Dârü'l-mu'allimin-i Sıbyân" adıyla iki yıllık bir öğretmen okulu kurulmuştur. Ma'ârif-i Umûmîyye Nizâmnamesi'nin 1869'da yayımlanmasıyla, her köy ve mahallede ilköğretim okulları açılmaya başlanmıştır. Kız öğrenciler için açılan eğitim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacı ise 1870'de uygulamaya geçirilen "Dârü'l-mu'allimât" ile karşılanmıştır. Sıbyan mektepleri iptidai okullarına dönüştürülmüş ve ilköğretim alanında "iptidai" terimi yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1874 yılında günümüzdeki eğitim fakültelerine benzerlik gösteren "Darulmuallimin-i Kebir" adlı bir okul açılmıştır (Öztürk, 1998:21).

Osmanlı eğitim tarihinde dönüm noktası olarak kabul edilen eğitim reformları, II. Abdülhamid'in tahta çıkması ve 1876 yılında ilan ettiği Kanun-ı Esasî'yle başlamıştır. Tanzimat Dönemi'nde planlanan yeniliklerin çoğu hayata geçirilememiş olsa da bu dönemde eğitim alanında birçok gelişme kaydedilmiştir. Fermanla yapılmak istenen yenilikler bu dönemde uygulama imkânı bulmuş, birçok okul açılmış ve gerekli görülenler ıslah edilmiştir. Kanun-ı Esasî'nin kabul edilmesiyle birlikte, Osmanlı Devleti'ndeki her birey için eğitim-öğretim, devletin gözetimi altında bir hak olarak tanınmıştır. Eğitim hizmetlerinin toplumun geneline yayılmasında öncelik, Müslüman nüfusun yoğun olduğu bölgelere verilmiş ve Maarif Nezaretî'nin merkezi teşkilatı, beş daireye ayrılarak, merkezi örgütün temelleri atılmıştır (Arslan, 2021:25).

Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte, Osmanlı Devleti'nde Millî Eğitim alanında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Köy kökenli bazı ittihatçılar, köylerdeki eğitim sorunlarına dikkat çekerek devletin müdahalesini sağlamış, köy okullarına nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Darulmuallimin-i İptidaiye adıyla bir öğretmen okulu kurulmuştur (Akagündüz, 2020:55). 1909 tarihinde yayımlanan Tahsil-i İbtidaiye Lâyiha-yı Kânûniyesi, köy halkının eğitimine yönelik önemli hükümler içermektedir. Söz konusu kanunda, her birinde 200 hane bulunan köylerde bir okul inşa edilmesi öngörülmekte, köylülerin eğitim sürecine ilişkin başlama yaşları, görev ve sorumlulukları, her ilde öğretmen okullarının kurulması ve öğretmenlerin zorunlu hizmet süreleri belirtilmektedir. Bu dönemde köylülerin eğitimine yönelik önemli bir adım daha atılmış ve 'Orman Ameliyat Mektepleri' adı verilen okullar kurulmuştur. Bu yatılı eğitim veren okullara, köy sakinlerinin ve orman sahiplerinin çocukları kabul edilmiştir. Bu okulların eğitim sistemi, Köy Enstitüleri'nin teorik ve pratik temellere dayalı eğitim sistemiyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca, 1912 yılında yürürlüğe giren Tedrîsât-ı Zirâiyye Nizamnamesi'yle, ziraat öğretmenleri ve uzmanları yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Erkek, 2009:186).

Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'nda genç ve eğitilmiş nüfusun büyük bir bölümünü kaybetmiştir. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra yeni Türk Devleti eğitim alanında yoğun çalışmalar yürütmüştür. Eğitimin ilerlemesi ve finansmanının tarıma bağlılığı göz önünde bulundurularak, mevcut Darulmualliminler'in köylerde veya çevrelerindeki çiftliklerde açılan Çiftlik Mektepleri'nde faaliyet göstermesi önerisi ortaya atılmıştır (Arslan, 2021:28).

15 Temmuz 1921 tarihinde ilk Maarif Kongresi gerçekleştirilmiş, öğretim süreleri, ilkökul programlarının geliştirilmesi, ortaöğretim kurumlarının program ve derslerinin gözden geçirilmesi gibi konular ele alınmıştır. Ancak Milli Mücadele Dönemi'nde gerçekleştirilen kongre, eğitimdeki eksikliklere tam anlamıyla odaklanma fırsatı bulamamıştır. Maarif Misakı adlı genelgeyle, yatılı bölge okullarının kurulması çağrısında bulunulmuş ve öğretmen ihtiyacının hızlıca karşılanmasıyla ilgili planlamalarda önemli adımlar atılmıştır. Eğitim planları ve politikalarının temelinde yurttaşlık kavramı ve tarım ekonomisinin gereklilikleri doğrultusunda köylülerin eğitimi yer almıştır. Özellikle köylerde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik politika, cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının temelini oluşturmaktadır (Öztürk, 2007: 61).

3 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) kabul edilen Tevhidi-i Tedrisat Kanunu'yla eğitim politikaları alanında önemli değişiklikler yapılmıştır. Kanunun ilk maddesiyle, "Türkiye'deki tüm bilim ve öğretim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olduğunu" belirtilmektedir (Tevhidi-i Tedrisat Kanunu, 1924: md. 1). Bu hüküm uyarınca, farklı kurumlara bağlı olan devlet okulları, medreseler, azınlık ve yabancı okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Öğretmen eğitimi ve okulların durumuna yönelik yapılan çalışmalardan biri de III. Heyeti İlmiye Toplantısı'dır. Bu toplantıda, belirli bölgelerde liselerin kurulması ve sayılarının artırılması, yatılı olmayan ortaokullarda karma eğitim uygulamasına geçilmesi, okulların kapasitelerini artırmak amacıyla çeşitli tedbirler alınması, öğretmen okulları ve diğer meslek okullarının merkezi konumlarda birleştirilerek güçlendirilmesi, stajyer öğretmenlere yönelik eğitim formasyonunun esaslarının belirlenmesi ve Talim ve Terbiye Dairesi'nin oluşturulması gibi önemli kararlar alınmıştır (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926: md. 2).

Eğitim alanında Mustafa Kemal Paşa'nın ikinci icraatı, uluslararası alanda tanınmış eğitimcileri Türkiye'ye çağırarak olmuştur. 1924 yılında Amerikalı eğitimci J. Dewey, Türkiye Maarifi Hakkında Rapor adlı bir çalışma kaleme alarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapılanması, öğretmen yetiştirme ve terfi süreçleri, okul sistemleri, tarım-ziraat faaliyetleri, ilköğretim programları, okuryazarlık ve okuma alışkanlıkları gibi konuları ele almıştır. Dewey'in raporu temel alınarak Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. Dewey aynı zamanda köy halkı eğitimi konusundaki düşüncelerini de paylaşmış ve Türk köylülerinin Amerikan çiftlikleri gibi düşünülerek, eğitim sorunlarının yerli insan kaynaklarıyla çözülmesi için öğretmenlerin yurtdışına gönderilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir (Efendioğlu vd., 2010:56-59). 1925 yılında Alman Alfred Kuchne, 1927 yılında da Belçika'lı Omer Buyse Türkiye'yi ziyaret ederek eğitim faaliyetleri üzerine incelemelerde bulunmuştur. Bu incelemeler sonucunda, öğretmenlerin eğitim sürecinde uygulamalı olarak tarım ve bahçe işlerini öğrenmeleri için özel deneme bahçelerinin

oluşturulması önerilmiş ve her bölgeye uygun tarım ve sanat okulları açılması tavsiye edilmiştir (Kirby, 2019:24).

Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey tarafından yürütülen eğitim politikaları kapsamında, öğretmen yetiştirme ve köylerde öğretmen bulundurma konuları, pozitivist bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır. Bu bağlamda, okulların finansmanı için İl Özel İdareleri'nin gelirlerinin %10'u ayrılmış ve Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun Tasarısı TBMM'ye sunulmuştur (Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun, 1926:md. 1). Maarif Eminleri Kongresi'nin 1927 yılında gerçekleştirilmesiyle birlikte, köy muallim okullarının kurulması gündeme gelmiş ve kız ortaokulları kapatılarak öğrenciler erkek ortaokullarına nakledilmiştir. Ayrıca, üç yeni köy öğretmen okulu açılması planlanmış ve bir şehir öğretmen okulu köy öğretmen okuluna dönüştürülme kararı alınmıştır (Öztürk, 2007:135). 1928'de kurulan Millet Mektepleri, 1932'de açılan Halk Evleri ve Halkodaları, bu dönemde oluşturulmaya çalışılan eğitim ve kültür politikalarının diğer önemli unsurlarıydı. Bu kurumlar, köylüleri uygun bir eğitim programıyla hem vatandaşlık bilinci kazandırmak, hem de üretkenliklerini artırmak amacıyla oluşturulmasına rağmen, hedeflerine ulaşmakta yeterli başarı sağlanamamıştır (Avcı, 2019:4).

1929 Dünya Ekonomik Krizi ve Mustafa Necati Bey'in vefatı, Türkiye'de eğitim politikalarında aksamalara ve eğitim harcamalarında kısıtlamalara neden olmuştur. 1933 yılından itibaren, köye göre öğretmen yetiştirme çalışmaları yeniden başlatılmıştır. Ancak 1930'lu yıllarda köy ve kasaba okullarına yönelik öğretmen yetiştirme politikası, yeni okul açmaktansa var olan okulların kaynaklarını en etkin biçimde kullanma prensibi üzerine optimize edilmiştir (Akyüz, 1982:154). Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip, öğretmen yetiştirme amacıyla çalışmalar yaptırmış olsa da Mıntıka Muallim Mektepleri kurma planını hayata geçirememiştir (Kirby, 2019:34).

1930'lu yıllarda Türk uzmanlar tarafından sunulan farklı görüşler doğrultusunda köy öğretmeni yetiştirme konusunda çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte Raşit Öymen, yüksekokulların kurulması ve bu okullardan mezun olan öğrencilerin köylere yönlendirilmesi önerisinde bulunmuş, Kâzım Nami Duru' da Polonya ve Cezayir'deki köy öğretmeni yetiştirme projelerine benzer çalışmaların yapılması tavsiye etmiştir. Nusret Köymen, Meksika'da uygulanan Köy Rehberleri Uygulama Okulu'nun örnek alınabileceğini dile getirirken, Vedat Nedim Tör' de kooperatifçilikten faydalanma önerisi ortaya atmıştır. Yunus Nadi'nin raporlarına göre, 1930'lu yıllarda Köy Enstitüleri'nin gelişimine yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır. 1933 yılında Dr. Reşit Galip'in Millî Eğitim Bakanı olarak atanmasıyla birlikte eğitim çalışmaları güncellenmiş, Köy İşleri Komisyonu oluşturulmuş ve bu komisyon köye gönderilecek öğretmenlerin etkili bir şekilde yetiştirilmesine odaklanmıştır (Arslan, 2021:35).

1936 yılında, Eskişehir'in Çifteler ilçesinde, Ziraat ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın iş birliğiyle, deneme amaçlı olarak ilk öğretmen kursu açılmıştır. Bu kursa, askerliklerini başarıyla tamamlamış onbaşı ya da çavuşluğa yükselmiş köy gençleri kabul edilmiştir. Eskişehir'in ardından Lüleburgaz ve Kastamonu'da yeni öğretmen kursları açılmıştır. Bu kurslarda, eğitim adaylarına, okuma-yazma öğretiminin yanı sıra uygulamalı olarak inşaat, hayvancılık ve modern tarım teknikleri gibi konular öğretiliyordu. Bu sayede, öğretmenler köylülerin yardımıyla okul binalarını inşa edebiliyor ve devlet tarafından sağlanan topraklarda zirai üretim yaparak köylülere örnek oluyorlardı (Burgaç, 2003:126). Eğitim kursları başarılı olunca Maarif, Dahiliye ve Ziraat Bakanlıkları'nın encümenleri tarafından hazırlanan ve Meclis'e sunulan bir rapor sonrasında, 1937 yılında 3238 sayılı Köy Eğitimleri Kanunu (Köy Eğitimleri Kanunu, 1937) kabul edilmiştir. Bu kanun, o dönemdeki sosyo-kültürel ve ekonomik koşullar altında ülkenin eğitim-öğretim profilinin belirlenmesi açısından, öğrenim çağındaki çocuk sayısı ve öğretmen sayısı gibi faktörler dikkate alınarak ilk kez gerçekçi bir eğitim vizyonu ortaya koymuştur. Açılan öğretmen okulları, okuma ve yazma becerilerine sahip olanların sayısını artırarak, kırsal ve şehirsiz bölgeler arasındaki eğitim dengesinin sağlanmasına katkı sağlamış ve Türkiye'nin kalkınması için köy ve köylüler üzerinde etkili bir yapı oluşturmuştur.

2. Köy Enstitüleri'nin Kuruluşu

II. Mahmut döneminden 1940 yılına kadar kırsal alanlarda okuma-yazma eğitimi ve köy okullarının gereksinimlerinin karşılanması için öğretmen yetiştirme konusu önemli bir yer tutmuştur. Bununla birlikte, çağdaş eğitim uygulamalarına ulaşmak için yürütülen çalışmalar yetersiz kalmıştır.

1935 yılında, Türkiye nüfusunun %85'ini oluşturan köy nüfusu, önemli eğitim zorluklarıyla karşılaşmıştır. 48 bin köy bulunduğu dönemde, sadece 5.400 köyde okul bulunmaktaydı. En az 40 bin ilkokul öğretmenine ihtiyaç duyulmasına rağmen, bu sayının dörtte biri bile temin edilememiş ve çoğu mevcut okul da ciddi şekilde tahrip olmuş durumdaydı (Tonguç, 1997:115). Türkiye'deki erkek nüfusun %76,7'si ve kadın nüfusunun %91,8'i, 1935 nüfus sayımına göre okuma ve yazma becerisine sahip değildi. 1940 yılında İstatistik Genel Müdürlüğü tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye'deki şehir ve kasabalardaki okul çağındaki çocukların %39,4'ü okuryazar değilken, bu oran köylerde %78'e yükseliyordu. Bu dönemde, 7-16 yaş aralığındaki Türkiye'deki çocukların sayısı 3.749.909 olarak belirlenmiş olup, bu çocukların %70,6'sı okuma-yazma becerisine sahip değildi. Yasal olarak ilköğretim alması gereken çocukların %60'ı şehir ve kasabalarda okula gitmekteyken, köylerde bu oran yalnızca %20 düzeyindeydi. Okuma-yazma becerisine sahip olan çocukların oranı erkeklerde %31,3, kızlarda ise %18,6 olup, toplamda %25,3 seviyesindeydi.(Altunya, 2010:18-22).

Köy öğretmen okullarında elde edilen olumlu sonuçlar Köy Enstitüleri'nin kuruluş sürecini hızlandırmış, öğretmen sayısını artırılması ve çalışmaların planlı bir şekilde yürütülmesi düşüncesi güçlenmiştir. Köy Enstitüleri'nin temel prensipleri, 1936 yılında hazırlanan ilkeler doğrultusunda belirlenmiştir. Türkiye'ye özgü bir model olarak düşünülen Köy Enstitüleri'nin kuruluş hazırlıkları, gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri ve eğitimcilerin raporları incelenerek tamamlanmıştır (Çoban, 2011:452). Köy Enstitüleri'nin kuruluş amaçları arasında ilköğretimin bütün ülkeye yayılması, üretimin artırılması, nüfusun meslek sahibi yapılması ve üretim yaşamının örgütlenerek dönüşümlerinin gerçekleştirilmesi yer almaktadır.

Köy Enstitüleri, köylülerin ilham alabileceği bir örnek oluşturmak amacıyla özellikle verimsiz topraklarda verimlilik sağlamak için kurulan kurumlardır. Bu enstitüler, öğrencilerin köylerinden alınarak eğitim-öğretim ve üretimin sürekliliğini sağlama amacını taşımıştır. Bunun yanı sıra, köyde yaşayan halkın siyasi, toplumsal ve diğer haklarının bilincini artırma gibi uzun vadeli hedeflere de odaklanılmıştır (Arslan, 2021:78). Başbakanlık, 1940 tarihinde TBMM'ye Köy Enstitüleri'nin kurulması için başvuruda bulunmuştur. Köy Enstitüleri, 1940 tarihinde hayata geçirilerek köy öğretmenleri ve diğer meslek erbabının yetiştirilmesi amacıyla Maarif Vekilliği tarafından açılmıştır (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940: md. 1).

Köy Enstitüleri için kabul edilen kanuna göre, seçilen sağlıklı ve yetenekli köylü çocukları tam devreli köy ilk okullarını tamamlamış olmaları şartıyla enstitülere kabul edilecektir. Enstitülerde eğitim süresi en az beş yıl olacak şekilde belirlenmiştir. Mezun olan öğretmenlere altı yıl süresince aylık olarak belirli bir miktarda ödeme yapılacak. Bu miktar, altıncı yılın sonunda artacak ve on beşinci yılın sonunda daha da yükselecektir. Ayrıca, öğretmenlere göreve başladıklarında bir defaya mahsus olmak üzere belirli bir sermaye sağlanacak ve tarım araç gereçleriyle geçimlerini sağlayabilecekleri araziler devlet tarafından temin edilecektir. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler, atandıkları köylerde tüm eğitim ve öğretim işlerinden sorumlu olacaklardır. Ayrıca, tarım işlerinin bilimsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi için kendi oluşturacakları örnek atölye, bahçe, tarla ve bağ yerlerde köylülere yol gösterecek ve bu imkanlardan faydalanmalarını sağlayacaklardır. Köy Enstitüleri'ne başvuruda bulunabilecek öğretmen adayları arasında üniversite ve yüksek okul mezunları, öğretmen okulları mezunları, Gazi Terbiye Enstitüsü mezunları, orta ziraat okulları mezunları, erkek ve kız sanat okulları mezunları, Köy Enstitüleri mezunları, ticaret lisesi mezunları ve diğer teknik ve mesleki okullar mezunları yer almaktadır (Bahadırhan, 2020:41-48).

Köy Enstitüleri'nin kuruluş amacı, öncelikle ilköğretimi tüm halka yaymak, kırsal kesimdeki insanların meslek sahibi olmalarını sağlayarak üretimi artırmak ve üretim yaşamını örgütleyerek dönüşüm geçirmelerini sağlamaktır. Ek olarak, okul ve köy arasında işbirliği sağlanarak, köy halkının o dönemin şartlarına uygun bir şekilde eğitilmesi düşünülmüştür. Bu sayede, köylülerin ihtiyaç duydukları becerileri kazanmaları, bireysel ve toplumsal gelişime katkıda bulunmaları istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, enstitüler verimsiz topraklar üzerinde kurulmuş ve köylülere örnek olunarak bu toprakların verimli hale getirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin köylerden alınarak, eğitim-öğretim ve üretim süreçleri hem okulda hem de köyde devam ettirilmiştir. Ayrıca köyde yaşayan halkın sosyal,

ekonomik ve siyasal hakları konusunda bilinçlendirilmesi de amaçlanmıştır. Enstitüler, sadece teorik bilgi sunmaktan öte öğrencilere pratik bilgiyi de aktararak, pasif öğrencileri daha etkin ve üretken bireyler haline getirerek eğitim anlayışını dönüştürmüşlerdir. Bununla birlikte, gelecekte yapılacak toprak reformları gibi önemli gelişmeler için hazırlıklı bir nesil yetiştirmek amacıyla örgütleyici bir rol üstlenmişlerdir (Akdoğan, 2016:36).

Köy Enstitüleri Kanunu'nun kabulüyle birlikte, Eskişehir Çifteler Öğretmen Okulu, Kırklareli Kepritepe Öğretmen Okulu, İzmir Kızıllıçullu Öğretmen Okulu ve Kastamonu Gököy Öğretmen Okulu gibi eğitim kurumları Köy Enstitüleri olarak yeniden yapılandırılmıştır. Diğer enstitüler kısa bir süre içinde merkezi bölgelere kurulmuş ve birkaç ilin dahil olduğu alanları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 1940 yılında, Ankara-Arifiye Köy Enstitüsü, Kayseri-Pazarören Köy Enstitüsü, , Sivas (Yıldızeli)-Pamukpınar Köy Enstitüsü, Isparta-Gönen Köy Enstitüsü, Kars-Cilavuz Köy Enstitüsü, Van-Erciş Köy Enstitüsü, Osmaniye-Düziçi Köy Enstitüsü, Lüleburgaz-Kepritepe Köy Enstitüsü, Malatya-Akçadağ Köy Enstitüsü, İzmir-Kızıllıçullu Köy Enstitüsü, Trabzon (Vakıfkebir)-Beşikdüzü Köy Enstitüsü, Samsun Ladik-Akpınar Köy Enstitüsü, Adapazarı-Arifiye Köy Enstitüsü, Balıkesir-Savaştepe Köy Enstitüsü, Antalya-Aksu Köy Enstitüsü, Eskişehir-Çifteler Köy Enstitüsü, Kastamonu-Gököy Köy Enstitüsü, Erzurum-Pulur Köy Enstitüsü kurulmuştur. Ardından, 1942 yılında Sivas (Yıldızeli)-Pamukpınar Köy Enstitüsü ve Erzurum-Pulur Köy Enstitüsü faaliyete geçmiştir. Ergani-Dicle Köy Enstitüsü ve Aydın-Ortaklar Köy Enstitüsü ise 1944 yılında kurulmuş ve Van-Erciş Köy Enstitüsü 1948 yılında açılmıştır. Bu dönemde, farklı kaynaklardan gelen öğretmenler, 1942 yılında Ankara-Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü'nde köy Enstitüleri'nin eğitim anlayışına uygun bir şekilde yetiştirilmiştir. Bu enstitü ayrıca, köy bölgelerinde hizmet verecek gezici başöğretmenler, bölge ilköğretim müfettişleri ve nitelikli personellerin yetiştirilmesinde de önemli bir rol oynamıştır (Yıldız ve Akandere, 2018:283-289).

3. Köy Enstitüleri'nde Ders Müfredatı

Köy Enstitüleri, kuruluşunda eşitlikçi bir eğitim anlayışıyla yönetilerek her bir enstitü, kendi özgün sorunlarına yönelik öğretim programlarını esnek bir şekilde uygulamıştır. Bu yaklaşım, tüm enstitülerin başarılı bir şekilde faaliyet göstermesini sağlamıştır. Dersler, her hafta belirli bir konuya yoğunlaşarak işlenmiştir. Örneğin bir hafta matematik, bir hafta tarih, bir hafta Türkçe gibi belirli bir derse odaklanan öğrenciler, ellerindeki projelerle birlikte bu konulara daha derinlemesine eğilerek bilgi ve becerilerini geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine özgürlük kazandırarak, çeşitli alanlarda uzmanlaşmalarına ve becerilerini artırmalarına imkân sağlamıştır (Kirby, 2019: 315).

Köy Enstitüleri, öğrencilere farklı ders kategorileri sunarak çeşitli bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamıştır. Bu dersler üç ana gruba ayrılmıştır. İlk olarak, kültür dersleri adı verilen dersler; Matematik, beden eğitimi, kimya, resim-iş, tarih, tabiat ve okul sağlığı, yabancı dil, ev idaresi ve çocuk bakımı, fizik, öğretmenlik bilgisi, coğrafya, ulusal oyunlar, müzik, Türkçe gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. İkinci olarak sanayi bitkileri ziraatı, balıkçılık ve su ürünleri, bahçe ziraatı (sebzeçilik, meyvacılık, fidancılık, bağcılık), zootekni, arıcılık ve ipek böcekçiliği, ziraat sanatları, kümes hayvanları bilgisi, tarla ziraatı gibi farklı uygulama ve dersler anlatılmaktaydı. Son olarak, köy demirciliği (nalbantlık), köy dülgerliği (marangozluk), köy yapıcılığı (tuğla, taşçılık, kireççilik, duvarcılık, sıvacılık, betonculuk), köy ve el sanatları (kızlar için), örgü, dikiş, biçki, dokumacılık, nakış ve dokumacılık, ziraat sanatları gibi farklı beceri alanlarını içeren teknik dersler ve uygulamaları da anlatılmıştır. Bu çeşitli ders kategorileri, öğrencilerin farklı alanlarda beceriler geliştirmelerine olanak tanıyarak, geniş bir eğitim yelpazesi sunmuştur (Akyüz, 1982:340-343).

Köy Enstitüleri'nde derslerin yaklaşık yarısı kültür derslerinden oluşmaktaydı ve dörtte biri tarım ile ilgili dersler ve uygulamalar için ayrılırken, geriye kalan dörtte biri ise teknik dersler ve uygulamalar için ayrılmıştı. Bu derslerde amaç, bilginin uygulamayla birleştirilmesiydi ve dersler ezbere dayalı bir yapı yerine, iş okulu sistemiyle yürütülerek öğrenciler bireysel çalışmalara yönlendiriliyordu. İlkokul sonrası verilen 5 yıllık öğretim süreci içinde, kültür dersleri, ziraat dersleri ve uygulamaları, teknik dersler ve uygulamalar ile sürekli çalışma ve dinlenme zamanları yer alıyordu. Öğrencilerin ortak olarak gördükleri zorunlu dersler arasında Türkçe, yazma, okuma ve anlatma, İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti rejimi, askerlik, eğitim ve iş eğitimi tarihi, öğretmenlik bilgisi, iş eğitimi bilimi, toplum

bilimi, çocuk ve gençlik ruh bilimi, öğretim metodolojisi ve ders uygulamaları, yabancı dil İngilizce, Fransızca, Almanca yer almaktaydı (Ergönenç, 2019: 30-32).

3.1. 1940 Yılı Müfredatı ve Sorunları:

Köy Öğretmen Okulları'nın Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmesiyle birlikte, bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu yeni kurumların yapısına uygun eğitim programları henüz geliştirilemediği gibi eğitimcilerin bu programları geliştirecek düzeyde olmaması da bu sıkıntıların yaşanmasında etkili olmuştur. Eğitim programının belirli bir çerçeveye sahip olmaması, her enstitünün kendi programını belirleme özgürlüğünü beraberinde getirmiş ve bu durum, 1943 yılına kadar devam etmiştir. Enstitülerde görev yapacak öğretmenlerin mesleki ve kültürel birikimlerinin yeterli seviyeye ulaştırılması ve bu öğretmenlerin denetlenmesi gibi sorunlar, başlangıçta tam olarak giderilememiştir. İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün genelgelerıyla yönlendirici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Köy enstitüsü müdürlerinin gönderdiği raporlar ile Tonguç'un enstitü müdürlerine yazdığı mektuplar arasındaki iletişim sonucunda eğitim programının temel ilkeleri belirlenmiştir. İlk üç sınıf için genellikle 1937 yılında açılan Köy Öğretmen Okulları müfredatı kullanılmış, dördüncü ve beşinci sınıf ders müfredatları ise bakanlık genelgelerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Beş yıllık eğitim süresi içinde, 114 hafta kültürel, fen ve öğretmenlik bilgisine, 58 hafta tarım derslerine ve çalışmalarına, 58 hafta teknik derslere ve çalışmalara, ve 30 hafta da sürekli dinlenme sürelerine ayrılmıştır (Akandere ve Yılmaz, 2017: 11-13).

Tablo 1: 1937 Yılında Açılan Köy Öğretmen Okullarının Haftalık Ders Programı

Dersler	Sınıflar		
	1	2	3
Türkçe	5	5	5
Milli Tarih ve Medeniyet Tarihi	2	2	1
Coğrafya	2	2	1
Yurt Bilgisi	-	1	1
Ruhiyat, Terbiye ve Mektebi Hıfzısıhha	-	3	2
Uslu Tedris	-	-	2
Tatbikatı Dersiye	-	-	6
Riyaziyat	4	3	2
Tabii İlimler	2	2	-
Hayatiyat, Hıfzısıhha ve Ziraat	2	1	1
Resim	2	2	1
El İşleri	1	1	1
Musiki	2	2	1
Yazı	1	-	-
Toplam	23	23	23

Kaynak: (MEB, 2022, ksm. 1)

1940 yılı Köy Enstitüleri müfredatında Din Bilgisi dersinin yer almaması, Köy Enstitüleri felsefesi ve amaçlarıyla yakından ilişkilidir. Köy enstitüleri, öğrencilere din eğitimi vermek yerine laik bir eğitim sunmayı hedefleyen bir eğitim felsefesi benimsemiştir. Bu felsefe, dini inançların ve öğretilerin bireysel bir mesele olduğunu ve devletin görevinin bu inançlara müdahale etmemek olduğunu savunmuştur. Ancak, Köy Enstitüleri eğitim programında ahlâki değerlerin ve toplumsal normların öğretilmesi de önemli bir yer tutmuştur. Bu değerler ve normlar, tarih, yurt bilgisi, ruhiyat, terbiye ve hıfzısıhha gibi dersler aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri müfredatındaki derslerin amacının öğrencilerin sadece belirli bir inanca veya düşünce sistemine bağlı kalmalarını sağlamak olmadığını söylememiz mümkündür. Bu nedenle, dini bilgiler yerine ahlâki değerler farklı ders müfredatları konularında yer almıştır.

3.2. 1943 Yılı Köy Enstitüleri Haftalık Ders Programı

1943 yılında yapılan II. Maarif Şûrası, Türk Milli Eğitimi'nin temel konularını ele almak üzere 142 üyenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Şûra'nın gündem maddeleri arasında, okullarda ahlâk eğitiminin geliştirilmesi, anadili çalışmalarının verimliliğinin artırılması ve tarih öğretiminin metot ve araçlarının incelenmesi yer almaktadır (Yılmaz, 2019: 49).

Şurada Ahlâk Eğitimi Komisyonu kurulmuş, okullarda ahlâk eğitiminin geliştirilmesi konusu üzerinde çalışılmış ve Türk toplumunun ve bireylerin ahlâk ilkelerinin belirlenmesi, bu ilkelerin okullarda uygulanmasına yönelik alınacak tedbirlerin düşünülmesi, bu tedbirlerin programa dahil edilmesi gibi konular ele alınmıştır. Komisyon tarafından hazırlanan raporda başlangıçta ahlâk ilkeleri, ideal Türk çocuğunun tanımı ve Türk ahlâkının toplumsal ve bireysel ilişkileri üzerinde durulmuştur. Daha sonra, "Okullarda Ahlâk Eğitiminin Geliştirilmesi Şartları ve Araçları" başlığı altında ilkokul, orta dereceli okullar, yükseköğretim meslek ve teknik okulları ve Köy Enstitüleri'nde ahlâk eğitimi ilkeleri ve ders programlarına yansıtılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur. Rapora göre, ahlâk eğitimi, Türk diline, kültürüne ve inkılapların değerlerine bağlı bir Türk yetiştirme; yüksek ahlâk ilkelerine sahip bir insan yetiştirme ve kendine ve başkalarına saygı gösteren, onurlu, şerefli ve namuslu bir şahsiyet oluşturma amacını taşımaktadır. Ahlâk Eğitimi Komisyonu tarafından hazırlanan raporda, ilkokul, orta dereceli okullar, yükseköğretim okulları, mesleki ve teknik okullar ile Köy Enstitüleri'nin müfredatında yer alan kültür derslerinde ahlaki ilkelerin nasıl aktarılması gerektiği konusunda ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Özellikle enstitülerde eğitim-öğretim yapılacak binaların henüz tamamlanmamış olması nedeniyle öncelik yaşam alanlarına verilmiş ve bu durumun kültür derslerinin önemli ölçüde aksamasına yol açtığı belirtilmiştir (Dinç, 1999: 47-61).

Köy Enstitüleri'nin ilk yazılı programı, 1943 yılında ortaya çıkmıştır. Bu program, öğrencilerin haftalık ders ve çalışma saatlerini düzenleyen bir planlamayı içermektedir. Program, kültür, ziraat, teknik çalışmalar ve dersler üzere üç temel ders grubunu kapsamaktadır. Haftalık planlamalar da dahil olmak üzere öğrencilerin bu derslere ayrılacak zamanlarını belirlemektedir. Bu program, 5 yıllık öğretim sürecinde uygulanmıştır. Kültür dersleri için 114 hafta, ziraat dersleri ve çalışmaları için 58 hafta, teknik dersler ve çalışmaları için 58 hafta ve 5 yıllık sürekli tatiller için 30 hafta öngörülmüştür.

Tablo 2: 1943 Yılı Köy Enstitüleri Haftalık Ders Programı

Dersler	Sınıflar					Beş Yılda Okutulan Ders Saati Toplamı
	1	2	3	4	5	
Türkçe	4	3	3	3	3	736
Tarih	2	2	1	1	1	322
Coğrafya	2	2	1	1	-	276
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
Matematik	4	2	2	3	2	598
Fizik	-	2	2	1	1	276
Kimya	-	-	2	2	-	184
Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	1	1	368
Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
Elyazısı	2	-	-	-	-	92
Resim-İş	1	1	1	1	1	230
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-	184
Müzik	2	2	2	2	2	460
Askerlik	-	2	2	2	2	368
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	46
Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6	368
Zirai İşletme Ekonomisi	-	-	-	-	1	46
Dersler Toplamı	22	22	22	22	22	5060

Kaynak: (MEB, 2022, ksm. 2)

Enstitülerde yıllık eğitim-öğretim süresi 10,5 ay olup, sürekli izin süresi 1,5 aydır. Genel bilgi dersleri, tarım ve teknik derslerin eşit olarak ayrıldığı bu çalışma düzeni, haftalık 44 saatlik bir çalışma süresiyle belirlenmiştir. Köy Enstitüleri'nin yoğun çalışma temposu, diğer okulların beş yıllık öğrenim süresine göre oldukça fazladır.

Köy Enstitüleri'nin 1943 yılı programında din bilgisi dersi bulunmamaktadır. Bunun yerine, Ahlâk Eğitimi Komisyonu raporuna göre ahlâki değerler diğer derslerde verilmeye çalışılmıştır. Örneğin yurttaşlık bilgisi dersleri kapsamında, öğrencilere dürüstlük ve sorumluluk gibi konular öğretilmiştir. Tarih dersinde tarih bilinci, askerlik dersinde öğrencilerin Türklük bilincini kazanmaları ve vatan sevgisi gibi ahlâki değerleri benimsemeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ziraat derslerinde, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir tarım gibi konuları anlatılırken teknik derslerde, insanların ve toplumun yararına olan işlerde çalışmanın önemi aktarılmıştır. Resim ve müzik derslerinde, estetik değerlerin yanı sıra, sanatın insanların ruhsal gelişimine katkısına vurgu yapılmıştır.

1943 yılında Köy Enstitüleri'nde verilecek kültür dersleri için özel olarak hazırlanmış bir ders kitabı bulunmamaktadır. 1947 yılına kadar enstitülerde, ortaokul, lise ve öğretmen okullarında kullanılan ders kitapları, enstitü programlarıyla uyumlu olanlar arasından seçilerek kullanılmıştır. 1947-1948 eğitim öğretim yılından itibaren Köy Enstitüleri'nde okutulacak ders kitaplarının listesi, Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

3.3. 1947 Yılı Köy Enstitüleri Haftalık Ders Programı

1943 ve 1947 eğitim programları arasında, teori ve pratik arasında temel farklılıklar dikkat çekmektedir. 1943 programında teori ve pratik iç içe geçerken, 1947 programı daha fazla teorik bir yaklaşım benimsemiştir. Bu programda, öğretmen adaylarına akademik bilgi vermek amacıyla çeşitli dersler verilmiştir; bu dersler arasında gençlik ve çocukluk psikolojisi, eğitim bilimi, ruhbilim, toplum bilimi, eğitim bilim tarihi ve teşkilatı, özel ve genel öğretim metodu ve uygulama yer almaktadır. Bunun

yanı sıra, çok partili siyasi sisteme geçişin etkisiyle Yurttaşlık Bilgisi dersine Demokraside Partiler konusu da entegre edilmiştir. Tarih dersinde ise Türk tarihine ve kahramanlık öykülerine odaklanılarak öğrencilerin derslere olan ilgisi artırılmıştır. Yabancı dil dersi seçmeli hale gelirken, Köy Enstitüleri'nde serbest okuma saatleri ayrılarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 3: 1947 Köy Öğretmen Okullarının Haftalık Ders Programı

	Dersler	Sınıflar				
		1	2	3	4	5
Mesleki Dersler	Genel Ruhbilim	-	-	-	2	-
	Çocuk ve Gençlik Ruhbilimi	-	-	-	-	1
	Eğitbilim	-	-	-	1	1
	Genel Öğretim Metodu	-	-	-	2	-
	Özel Öğretim Metodu ve Uygulama	-	-	-	-	6
	Toplum Bilim	-	-	-	-	2
	Eğitim Tarihi ve Teşkilat	-	-	-	-	1
	Tarih	2	2	1	1	1
	Coğrafya	2	2	1	1	1
	Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-
	Matematik	5	3	3	3	-
	Fizik	-	2	2	2	-
	Kimya	-	2	2	1	-
	Tabiat Bilgisi	2	2	2	2	-
	Okul Sağlık Bilgisi	-	-	-	-	1
	Diğer Dersler	El Yazısı	1	1	1	-
Resim		1	1	1	1	1
İş		-	1	1	1	-
Beden Eğitimi ve Ulusal Oyunlar		1	1	1	1	1
Müzik		2	2	1	2	1
Askerlik		-	-	1	1	1
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı		-	-	1	1	1
Kooperatifçilik ve Kooperatif Sayışımı		-	-	-	-	1
Genel Bilgi Dersleri Toplamı	16	20	19	22	20	
Tarım Dersleri ve Uygulamaları	12	10	11	9	10	

Kaynak: (MEB, 2022, ksm. 3)

1947 programı, 1943 programına göre daha disiplinli ve esneklikten uzak bir yapıya sahip olan bir öğretim programıdır. Bölgeye göre ders seçme özgürlüğü kaldırılmış ve tarım dersleri, klasik okullardaki yapıya benzer bir kurumsal nitelik kazandırılma amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Ekonomik ilkeler ve bölgesel şartlara uygunluk, 1943 programında daha belirgin bir rol oynarken, 1947 programında bu unsurların etkisi daha az hissedilir hale gelmiştir. İşe yönelik eğitim felsefesinden uzaklaşma çabasıyla üretim içinde eğitim ve öğretime ağırlık verilmiş ve beceriye dayalı eğitim anlayışı geri plana itilmiştir. İş ve sanat eğitimi 1943 programında hem bir araç hem de bir amaç olarak kabul edilirken, 1947 programında ise yalnızca bir araç olarak değerlendirilmiştir. Temel ayrılık, iş eğitimine yaklaşım noktasında ortaya çıkmaktadır; çünkü 1943 programı, "üretici iş okulu" anlayışıyla iş eğitimi geliştirmeyi amaçlarken, 1947 programı "klasik iş okulu" anlayışını benimsemeyi hedeflemiştir (Çelebi ve Asan, 2016:131-132).

Köy Enstitüleri, öğrencilere iş ve sanat eğitimi birlikte vererek, onları ülke ekonomisine katkı sağlayabilecek bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda, müfredatta yer alan özel öğretim metodu ve uygulama dersleri, öğrencilerin meslek edinmelerine ve hayata atılmalarına yardımcı

olmuştur. 1947 yılında Köy Enstitüleri'nde uygulanan müfredatta din eğitimi dersi yer almamaktadır. Ancak, öğrencilere ahlâki değerler benimsetmeye yönelik bazı kavramlar çeşitli dersler aracılığıyla verilmeye çalışılmıştır. Genel ruhbilim dersinde öğrencilere insan ruhunun yapısı, işleyişi ve gelişimi hakkında bilgiler verilirken, çocuk ve gençlik ruhbilimi dersinde öğrencilerin gelişim süreçleri ele alınmıştır. Toplum bilim dersinde ise öğrencilere toplumun yapısı, işleyişi ve toplumsal ilişkiler hakkında bilgi verilmiştir.

Tarih dersinde öğrencilere ülkenin ve dünyanın tarihi ile ilgili bilgiler sunulmuş, geçmişte yaşanmış olaylardan ders çıkarma ve geleceğe yönelik olumlu adımlar atma konusunda fikir verme ve cesaret edinebilme yeteneği verilmek istenmiştir. Yurttaşlık dersinde öğrencilerin toplumsal sorumlulukları ve hakları hakkında bilinçlenmelerini sağlamış, askerlik dersinde de öğrencilerin vatanseverlik duygularını güçlendirmeye ve askerlikle ilgili temel bilgileri öğrenmelerine yardımcı olunmuştur. Köy Enstitüleri'nde din eğitimi dersi yer almamasına rağmen, öğrencilerin ahlâki değerlerle donatılmaları için müfredatta çeşitli derslerde örnekler yer almıştır.

4. 1953 Yılı Köy Enstitüleri Ders Programı ve Formasyon Süreci

1950 yılında gerçekleştirilen ikinci çok partili siyasi genel seçimlerde Demokrat Parti (DP) iktidara gelmiş ve bu olayın ardından dinî hayat ve din eğitimi ve öğretimi alanında rahatlatma dönemi başlamıştır. Bu süreçte 1951 yılında Köy Enstitüleri ve 1953 yılında Öğretmen Okulları'nın programlarına zorunlu Din Bilgisi dersi eklenmiştir. Köy Enstitüleri'nde 1951 müfredatına kadar din eğitimi dersleri yer almamıştır. Çünkü enstitüler köylülere yeni bir yaşam anlayışı sunmak amacıyla kurulmuş kurumlar olarak tanımlanmakta ve öğrencileri pozitif düşünce ve akıl yoluyla yetiştirmeyi amaçlamıştır. Enstitüleri'nin kurucusu İsmail Hakkı Tonguç, din yerine akıl ve bilimi ön plana çıkarmayı hedefleyen bir politika izlemiştir. Ona göre akılcı ve mantıklı bir düşünce sistemini benimseyen öğretmenler, devrimin dinamizmini kucaklayabilirlerdir (Başaran, 2010:37).

Köy Enstitüleri'nde bu döneme kadar din derslerinin yer almamasının sebeplerini, farklı dönemlerdeki din politikaları ve uygulamalarının etkisiyle açıklayabilmemiz mümkündür. İlk dönem, Osmanlı modernleşmesinin devamı niteliğindeki 1919-1924 tarihleri arasındaki sürece denk gelmektedir. Bu dönemde Millî Mücadele Hareketi, dini bir ruh ve retorikle desteklenmiş ve buna bağlı olarak dini içerikli yayınlar kalitesini artırmıştır. Ayrıca medreseler yeniden yapılandırılarak, eğitim, adliye ve vakıflarda müderris ve tarikat mensuplarının sayısı ve itibarı yükseltilmiştir (Özcan, 2014:64-65). 1924-1938 yılları arasındaki ikinci dönem, din merkezli kısıtlamalar, baskılar, mahkemeler ve göz hapisleriyle dolu zorlu bir süreci içermektedir. Bu dönemde, hilafetin kaldırılması, medrese ve tekkelerin kapatılması, dinî vakıfların dış müdahalelere tabi tutulması, ezanın Türkçe okunması, Ayasofya'nın müze statüsüne dönüştürülmesi, din hizmetlerinin ve camilerin ihmal edilmesi, Türkçe Kur'an ile Türkçe ibadet ve din eğitiminin alt seviyelere çekilmesi gibi önemli değişiklikler gerçekleşmiştir (Kara, 2010:24).

1938-1945 yılları arasında uygulanan din politikaları, önceki politikaların bir uzantısı niteliğinde olup dinî hayat açısından zorlu bir süreci beraberinde getirmiştir. Batılı anlamda bir din-devlet ayrılığı öngörülmemiş bu politikalar, din devleti kurma kaygısıyla din-devlet ayrılığına karşı önlemler almayı hedeflemiştir. Ancak bu durum zamanla laiklik anlayışının din karşıtı bir şekilde yorumlanmasına yol açmış ve dinin kontrol altına alınması ve dinî alanın daraltılması sonucunu doğurarak toplumsal gerilim ve tehlike alanlarından biri olarak görülmüştür. Aynı zamanda politik meşruiyet aracı olarak da kullanılan bu politikalar, yarı seküler bir dinî yorumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Başlangıçta hükümetin laiklik hedefi doğrultusunda izlediği politika, ibadet özgürlüğünü engellememiş ve topluma yeni bir inancı zorla kabul ettirmemiş olsa da zamanla aşırı laik ve pozitivist bir karakter kazanmıştır (Özcan, 2014:66-67). Bu dönemdeki laiklik anlayışı nedeniyle din, yalnızca kişisel vicdani bir mesele olarak görülerek toplumsal yaşamdan soyutlanmaya çalışılmıştır. Din, ülkenin laik bir devlet olma politikası ve çağdaşlaşma sürecinde önemli bir engel olarak görülmüş ve merkezi siyasal otorite tarafından ciddi bir tehdit unsuru olarak kabul edilmiştir (Başgil, 1950:146). Savaş sonrası çok partili sisteme geçişin yaşandığı üçüncü dönem, Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte önemli bir

dönüşüm sürecine tanıklık etmiştir. Bu dönemde, katı laiklik anlayışı gözden geçirilerek dinî konuların yeniden değerlendirilmesi ve toplumla uyumlu bir şekilde ele alınması hedeflenmiştir. Dinî konularda normalleşme ve çözüm odaklı politikaların benimsendiği bir süreç yaşanmıştır (Cündioğlu, 1999:306).

II. Dünya Savaşı sonrasında, küresel ölçekte gerçekleşen siyasi ve sosyal değişimler, Avrupa'da ortaya çıkan komünizm tehlikesi ve birçok ülkede gözlenen ahlaki çöküntüler, Türkiye üzerinde de etkili olmuştur. Bu dönemde, Sovyetler Birliği ve komünizm tehlikesine karşı korunma ve ahlaki sorunlarla mücadele etmenin en etkili yolunun din ve dini değerler olduğu düşüncesi yaygınlaşmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin uzun süredir iktidarda olmasına rağmen, 1945 sonrasında hala demokratikleşmeyi benimsemesi ve 7 Ocak 1946'da kurulan Demokrat Parti'nin din ve din eğitimi politikasının halk arasında ilgi görmesi, CHP'nin de bu konuda adımlar atmasını gerektirmiştir (Şimşek, 2013:396). 1946'da çok partili sisteme geçişin gerçekleşmesiyle birlikte, Tevhid-i Tedrisat Kanunu gözden geçirilmiş ve 1947'de yapılan Halk Partisi genel kongresinde bu konu ön plana çıkarılarak olumlu bir hava yaratılmıştır. Bu süreçte müftü, vaiz, imam ve hatip gibi yüksek düzeyli dini görevliler yetiştirmeyi amaçlayan kurumların kurulması için TBMM'ye bir tasarı sunulmuştur. Bu tasarı kabul edilerek İlahiyat Fakültesi'nin kurulması ve ilkokullarda din derslerinin verilmesi kararlaştırılmıştır. Temmuz 1947'de yayınlanan bir genelgeyle, özel din eğitimi dersanelerinin kurulması planlanmış ve bu dersanelerde kullanılmak üzere Nurettin Artam ve Nurettin Sevinç'e "Müslüman Çocuğun Kitabı" adlı bir ders kitabı hazırlanmıştır. Ancak kitabın içeriği tartışmalı bulunmuş ve eleştirilere maruz kalmıştır, bu yüzden ders kitabı olarak kullanılmaktan vazgeçilmiştir. Bunun yerine Eşref Edip ve A. Hamdi Akseki'nin kitapları önerilmiştir. Ancak kitap seçimi ve uygun yer temin etme konusundaki tartışmalar, özel din eğitimi dersanelerinin gerçekleştirilemeyeceği sonucuna varılmasına neden olmuştur (Duman, 2015:1351-1352). 1 Şubat 1949 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan bir genelgeyle, ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında din eğitimi derslerinin verilmesine ilişkin bir karar alınmıştır. Bu karara göre, velilerin yazılı taleplerinin olması ve ders saatleri dışında gerçekleştirilmesi şartıyla, haftada iki saatlik din eğitimi dersi ilgili sınıflarda okutulacaktır (Küçük, 2009:81).

Dönemin Millî Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu tarafından tüm il valiliklerine gönderilen bir genelgeyle din ve vicdan özgürlüğüyle Cumhuriyet'in laik yapısına saygı gösterilmesi ve gereksiz tartışmaların engellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan ve Talim ve Terbiye Heyeti tarafından uygun bulunan müfredat programının din derslerinde uygulanması kararı alınmıştır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve İlahiyat Fakültesi iş birliğiyle 'Din Dersleri' adlı kitap oluşturulmuştur. Kitap, İslam dininin iman, ibadet ve ahlak esaslarına dair çeşitli konuları içermekte olup, sevgi, saygı, temizlik, doğruluk, iyilik, öğretmen sevgisi, aile, memleket ve millet gibi kavramları da ele almaktadır. Din derslerinin ders programına dahil edilmesi ise 4 Kasım 1950 tarihinde gerçekleşmiştir. İlkokullarda din bilgisi dersinin başlamasıyla birlikte, öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmış ve Ankara Üniversitesi bünyesinde İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Ayrıca, küçük yerleşim yerlerinde halkın dini ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikli kişilerin eksikliği sorununu gidermek amacıyla 1951 yılında İmam Hatip Okulları yeniden açılmıştır (Abay, 2009:35-38).

5. Millî Eğitim Şûrası, 1953 yılında gerçekleştirilmiş ve ilkokul programları üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır. Şûra'nın yayınladığı rapor, din eğitimi konusunda aldığı kararlarla gündeme gelerek tartışmalara sebep olmuştur. Din eğitimi çalışmalarında aşağıda belirtilen hususlar ele alınmıştır:

- Din müfredatında yer alan itikadi kısımların, pedagojik ölçülere uygun olarak çocuk ruhuna uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- İslâm tarihinden ve dini liderlerin hayatından, çocukların ilgisini çekecek ve ahlâki değerleri içeren hikâye ve menkıbelerin seçilmesi önerilmektedir.
- Metafizik konular arasında yer alan ahiret, ölüm ve kader gibi konuların işlenmesinde, çocukların seviyesini aşacak şekilde derinlemesine ele alınmaması gerekmektedir.
- Tüm din eğitimlerinde, dogmatizmden kaçınılarak yumuşak, tatlı ve sıcak telkinler yapılması önerilmektedir.

Din dersleri için not verilmesi uygun görülmüş, ancak bu notların öğrencilerin sınıf geçme durumunu etkilememesi ve din derslerinin öğretim saatleri içinde kalması esas alınmıştır (*Millî Eğitim*

Bakanlığı, 1953:432). Din bilgisi dersi programıyla ilgili yapılan müzakereler sonucunda, ders müfredatının diğer derslerin hedefleriyle koordineli ve uyumlu olması gerektiği, dersi verecek öğretmenlerin geniş bir kültüre sahip ve kapsamlı bir din eğitimi almış bireyler arasından seçilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25 Ekim 1953 tarihli 173 sayılı kararıyla, köy Enstitüleri'nin 3. ve 4. sınıflarında bir saatlik din dersi verilmesi kararlaştırılmıştır (*Köy Enstitüleri Din Bilgisi Ders Saatleri*, 1951:sy 173) Din derslerinin müfredatı, İslam dininin iman, ibadet ve ahlak temel prensiplerini içermekle birlikte, aynı zamanda din kültürü ve öğretim metotlarını da kapsayan bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin kullanacağı ders kitabı, bu hedefler göz önünde bulundurularak seçilmiş olup, Hamdi Akseki'nin "İslam Dini" isimli kitabı müfredat programına uygun bir şekilde düzenlenmiş ve tercih edilmiştir (Altaş, 2002:225).

Tablo 4: 1953 Yılı Köy Öğretmen Okullarının Haftalık Ders Programı

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf
Meslek Dersleri	-	-	-	2	6	14
Sosyal Bilgiler	4	4	4	3	3	2
Tabiat ve Fen Bilgileri	3	4	5	5	4	2
Matematik	4	4	4	4	3	-
Milli Savunma	-	-	-	1	1	1
Din Bilgisi	-	-	-	1	1	-
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2
Müzik	2	2	2	2	2	2
Resim ve Yazı	3	3	3	2	2	2
İş	3	4	4	3	3	3
Tarım	4	4	4	4	3	3
Serbest Çalışmalar	3	3	3	3	3	3
Okuma	3	2	2	1	1	-
Dil Bilgisi	1	1	1	1	1	-
Kompozisyon	1	1	1	1	1	1
Türk Edebiyatı Tarihi	-	-	-	1	1	-
Çocuk Edebiyatı	-	-	-	-	-	1
Uygulamalı Türkçe	-	-	-	-	-	1
Bütün Dersler Toplamı	33	34	35	36	37	37

Kaynak: (MEB, 2022, ksm. 4)

İlk öğretmen okullarını da kapsayan Köy Enstitüleri'nde uygulanan üçüncü program, "Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı" adıyla anılmaktadır. Bu program, her iki kurumun eğitim hedeflerini, ilkelerini ve son üç sınıfta okutulan derslerin türlerini ve konularını birleştiren bir yapıya sahiptir. Derslerin dağıtım çizelgeleri, her iki kurumun farklılıklarına göre düzenlenmiştir. Programın başlangıcında, her iki kurumdaki eğitim ve öğretim çalışmalarında dikkate alınacak temel ilkeler belirtilmiştir. Programda ayrıca, öğretmen okulunun milli bir eğitim kurumu olarak düşünülmesi, öğretmenin önemli bir yetiştirici unsur olarak kabul edilmesi, öğretmen okullarında gerçek bir topluluk hayatını yansıtan bir düzenin oluşturulması, etkili ve verimli çalışma yöntemlerinin öğretilmesi, öğrencilere öğretmenlik mesleğini sevdirmek için çaba gösterilmesi, pratik bilgi ve becerilerin sağlanması ve boş zamanları değerlendirme alışkanlıklarının geliştirilmesi gibi konuları içeren esaslar yer almaktadır.

1953 öğretim programı, öğrencilerin haftalık ders yükünü azaltarak seminer ve serbest çalışmalar dahil olmak üzere 7 ile 11 saat arasında düzenlemiştir. Programda öğrencilere zorunlu olarak din bilgisi, biyoloji ve çocuk edebiyatı dersleri verilmiştir. Tabiat ve fen Bilgileri derslerinin amacı ve konularında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak sağlık bilgisi dersi, biyoloji dersinin bir parçası haline getirilmiştir. Matematik dersi, önceki programlara göre daha geniş bir şekilde açıklanmış ve öğretmene daha etkili bir kılavuzluk sağlamak için yeniden düzenlenmiştir. Müzik ve beden eğitimi derslerinin amaç ve ilkeleri daha kapsamlı bir şekilde açıklanarak haftalık ders saat sayıları arttırılmıştır. İş-Resim dersin adı, resim ve yazı olarak değiştirilmiş, kullanılacak araç gereçler, dersin yöntemleri ve amaçları hakkında geniş açıklamalar yapılmıştır. Tarım derslerine ayrılan süre büyük ölçüde azaltılmış ve bu derslerin içeriği daha kuramsal bir nitelik kazanmıştır. Sanat dersleri ve atölye çalışmaları, bu program kapsamında ortadan kaldırılmıştır. Son olarak, bu programla birlikte Köy Enstitüleri'nde yabancı dil öğretimi sonlandırılmıştır. 1953 öğretim programı ile Köy Enstitüleri, amaçları, işlevleri ve eğitim ilkeleri açısından İlköğretmen Okulları'ndan farklı bir öğretim kurumu olarak değerlendirilmemiş ve hatta resmi olarak kapatılmadan yaklaşık bir yıl öncesinde fiilen birleştirilmiştir.

4.1. 4. Sınıf Din Bilgisi Müfredatı

1953 yılındaki öğretim programı çerçevesinde, din dersi öğretim programının içeriği aşağıdaki şekildedir (MEB, 2022: ksm. 5). Bu programda dersler senelik olarak planlanmış olup, her enstitü kendi zaman dilimine göre ders içeriklerini farklı haftalarda işlemiştir:

1- Dini hayatın amaçları nelerdir? Kişiyi ve topluluğa dinin lüzumu nedir?

2-İslâm dininin kaynakları

a) Kur'an (Kur'an nedir? Tespit edilişi, dağılması; ayet, sure; tefsir, büyük Türk tefsircileri)

b) Hadis (Hadis nedir?)

c) Diğer kaynaklar (kıyas, icma', içtihat)

3- İman nedir? İbadet ne demektir?

4- İslâm dininde imanın şartları (Amentü)

a) Allaha (Allah'ın sıfatları)

b) Meleklerine

c) Kitaplarına ((100 suhuf, Dört kitap) ve bunların mahiyetleri)

d) Ahirete

e) Kadere iman,

5-İslâm dininin ilkeleri

a) Şehadet kelimesi (aslı, mânâsı)

b) Namaz (Önce abdest, boy abdesti, teyemmüm kısaca anlatılacak); namazın şartları, rükünleri; beş vakit namazlar

c) Zekât (İlave olarak fitır sadakası)

d) Hacc

e) Oruç

4.2. 5. Sınıf Din Bilgisi Müfredatı

1- Tarih boyunca türlü dinler ve İslâm dininin bunlar arasındaki yeri

2- İslâm'da mükellef olanların bilmeleri ve uymaları gereken esaslar

a) Farz ve çeşitleri

b) Vacip

c) Sünnet ve çeşitleri

ç) Mubah ve müstehap

d) Haram, mekruh ve müfsit

3- Namazla ilgili tamamlayıcı bilgiler (Namazı bozan şeyler, mekruhlar; diğer namazlar)

4- Peygamberimizin hayatı (Ders yılı içinde muhtelif haftalara dağıtılacaktır. Arada Mevlid'den seçilmiş birkaç parçanın izahı yapılabilir)

5- İslâm dininde vücut ve ruh temizliği

6-Bir Müslümanın Allah'a, Peygamber'e, Kur'an'a, kendisine ve cemiyete karşı vazifeleri

7- İslâm ahlâkının mühim ilkeleri (Tesanüt, tolerans ve laiklik, terbiyeli hareket, dürüstlük ve adalet, çalışma, yardım v b.)

8- İslam dini: bilgiye verilen önem ve ortaya çıkan yenilikler

9- Türkler'in tarih boyunca İslâm dinine hizmetleri

Din bilgisi öğretim programlarının incelenmesi sonucunda; öğrencilere İslâm dininin temel prensiplerini öğretme ve bu prensipleri hayata aktarma yönüne odaklanıldığı ifade etmemiz mümkündür. 4. sınıf müfredatında, öğrencilere İslâm dininin kaynakları, imanın şartları, ibadetlerin ve ilkelerin anlatıldığı görülmekle beraber, öğrencilerin İslâm dinini anlamalarına yardımcı olacak temel konulara vurgu yapılmıştır. 5. sınıf müfredatında ise İslâm dininin diğer dinlerle karşılaştırıldığı, farz, vacip, sünnet ve haram kavramlarına daha fazla odaklanıldığı, namazın daha ayrıntılı olarak incelendiği, peygamberimizin hayatının anlatıldığı, İslâm ahlâkının temel ilkelerinin vurgulandığı ve Türkler'in İslâm dinine olan katkılarının incelendiği görülmektedir.

II. Dünya Savaşı sonrası dünya genelinde yükselen komünizm tehdidi ve ahlâki çöküş, Türkiye'de de ciddi bir endişe kaynağı oluşturmuştur. Ders içerikleri incelendiğinde de dönemin politik ve sosyal koşullarının etkisiyle verilen din eğitiminin yüzeysel kaldığı ve derinlemesine bir öğretim yapılmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere sunulan din bilgisi öğretiminde hafızaya dayalı bir yaklaşımı benimsenmiş, öğrencilerin dini kavrama düzeyini yeterince derinleştirmemiştir. Öğrencilere İslâm dininin temel prensipleri ve ritüelleri hakkında sınırlı bir teorik bilgi aktarılmış, bunun yanında bu bilgilerin pratik hayatta nasıl uygulanacağı, dinî sorunlarla karşılaşıldığında nasıl çözümler üretileceği gibi konulara yeterince vurgu yapılmamıştır. Bu eksiklik, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaçacakları dinî meseleleri anlama ve çözme becerilerini geliştirememelerine yol açmış, derinlemesine dini anlayışa sahip olma ve dinî prensipleri pratik hayatta etkili bir şekilde uygulama yeteneği kazanma fırsatından da mahrum kalmışlardır.

4.3. Köy Enstitüleri'nin Kapatılması

Köy Enstitüleri, kuruluşlarından itibaren eleştirilmiş ve bu eleştiriler zamanla artmıştır. Yüksek Köy Enstitüsü bölümü 1947'de, eğitim kursları 1948'de ve enstitülerin köy öğretmen okullarına dönüşmesinin ardından 1954 yılında tamamen kapatılmıştır. Bu süreçte köy Enstitüleri'ne yönelik eleştiriler ve kapatılma kararları, farklı faktörler ve tartışmalar çerçevesinde şekillenmiştir. Kapanma nedenlerinin konu başlıklarını ve içeriklerini şu şekilde incelememiz mümkündür:

- Köy Enstitüleri, yalnızca kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin kabul edilmesi ve mezun olduktan sonra da sadece köylerde görevlendirilmeleriyle toplumsal açıdan köylü-kentli ayrışmasının ve sınıf farklılığının oluşmasına yol açmıştır. Bu eleştiri unsuru, Köy Enstitüleri kapatılana kadar varlığını sürdürmüştür.
- Eğitim kurumlarında öğrencilerin çeşitli görevlerde istihdam edilmesi, özellikle okul binalarının yapımı ve tamirinde, tarımsal ve teknik uygulama alanlarında, temizlik ve bakım işlerinde çalıştırılmaları konusu, bazı eleştiri ve suçlamalara yol açmıştır. Bu eleştiriler, komünist rejimlerin politikalarını anımsatan bir pratiği çağrıştırdığı iddiası üzerine yoğunlaşmıştır.
- Yatılı enstitülerde karma eğitimin yanı sıra, kız ve erkek öğrencilerin aynı odalarda birlikte kalmalarının Türk aile ve ahlaki değerlerine uygun olmayışı, enstitülerin faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemiş ve sürekli bir tartışma konusu olmuştur.
- Okul ve öğretmen evinin yapımı sürecinde köylülere yüklenen görevler, bazı kesimlerce aşırı zorlayıcı olarak nitelendirilmiş ve yoğun bir şekilde eleştirilmiştir.
- Enstitülere muhalif olan kesim tarafından Köy Enstitüleri dergisi tehlikeli bir yayın olarak nitelendirilmiş ve aynı şekilde yabancı dillerden çevrilen klasik eserlerin de komünizm propagandasına hizmet ettiği iddiasında bulunmuşlardır (Kirby, 2019:367-368).

Sonuç ve Değerlendirme

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde başlayan köylere yönelik ilgi Türkiye Cumhuriyeti'nin ilânıyla beraber belirgin bir şekilde artmıştır. Cumhuriyet döneminin başlangıcından itibaren, toplumda Batılılaşma çabalarını benimseyen bir zihniyetin inşa edilmesi hedefiyle planlı ve yoğun bir modernleşme sürecine girilmiştir. Bu süreçte, geleneksel yaşam tarzına sahip köylü sınıfının modernleştirilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak kabul edilmiş ve bu nedenle köylülerin eğitimi büyük bir öneme sahip olmuş ve Köy Enstitüleri açılmıştır.

1938'den sonraki yıllar kültür reformunu sağlamaya yönelik çabaların arttığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Diğer enstrümanların yanında enstitüler aracılığıyla da köylünün modernleşme yolundaki dönüşümünün sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla enstitülerde, köylülere düşünceden pratiğe nasıl geçmeleri gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır. Köy enstitülerinin ilerici-ahlak bozucu/komünist yetiştiren kurumlar olduğu tartışması kuruluşundan günümüze devam etmiştir. Kurumla ilgili hazırlanan raporları delil olarak sunan sağ çevrelere karşı bu raporların sahte olduğunu öne süren sol çevreler kadar resmi söylemden farklı olarak, eleştirel bir yaklaşımla yapılan bazı değerlendirmelerde, bu kurumlar devletin resmî ideolojisini kitlelere yaygınlaştıran kurumlar olarak nitelendirilmiştir. Köy enstitüleri, Cumhuriyet dönemindeki modernleşme projesinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmiş ve o döneme ait batılılaşma çabalarının temel karakteristikleriyle uyumlu olduğu ifade edilmiştir.

Köy Enstitüleri, Türkiye'deki siyasi iç dengeler ve küresel çapta etkili olan II. Dünya Savaşı gibi önemli tarihsel dönüşümler sebebiyle 1954 yılında sonlanmıştır. Köy Enstitüleri'nin kuruluş aşaması, kapanışı ve bu süreçlerdeki tartışmaları anlamak için dönemin Türk iç ve dış politikasındaki gelişmeler özenle incelenmelidir. Enstitüler, köylerin modernleşmesini, köylülerin yaşam koşullarını ve sorunlarını dikkate alan büyük bir dönüşümü hedeflemesine rağmen, kuruluşundan itibaren ve sonrasında yüklediği ideolojik misyonlar sebebiyle tam anlamıyla başarılı olamamıştır.

Köy Enstitüleri, Türkiye'nin kırsal kesiminde eğitimi canlandırmak, okuryazarlığı yaygınlaştırmak, iyi bir eğitim almayı sağlamak, kırsal kesimde yaşayan insanlarla şehirde yaşayanlar arasındaki eğitim dengesini eşitlemek, halkı bilinçlendirmek, köye yönelik mesleklerde uzmanlaşmış insanlar yetiştirmek ve kırsal kesimde ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimi teşvik etmek amacıyla kurulmuş kurumlardır. 1936'da İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü'ndeki çalışmalarıyla başlayan Köy Enstitüleri projesi, 1938'de Hasan Âli Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olmasıyla ilerleme kaydetmiştir. 1940 yılında yürürlüğe giren 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunuyla resmi statü kazanmış ve başlangıçta 17 adet Köy Enstitüsü kurulmuştur.

1942 yılında yürürlüğe giren 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu ile enstitülerin yapılandırılması tamamlanmıştır. Daha sonraki yıllarda özellikle tren hatlarına yakın bölgelerde 4 enstitü daha açılmış ve kapatıldıkları 1954 yılına kadar toplamda 17.341 kişi yetişmiştir; bunların 1398'i kız ve 15.943'ü erkektir. Köy Enstitüleri'nde 1943, 1947 ve 1953 öğretim programları uygulanmış olup, enstitülerdeki eğitim süresinin yarısı kültürel derslere, dörtte biri tarım derslerine ve çalışmalara, diğer dörtte biri ise sanat veya teknik derslere ve çalışmalara ayrılmıştır.

Enstitü programlarının detaylı bir değerlendirmesi yapıldığında, uygulanan üç farklı öğretim programı arasında belirgin farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Bu program içinde özellikle 1943 programı önemli bir yer tutmaktadır. 1943 Öğretim Programı, hem zaman bakımından ilk program olması hem de amaçlanan temel eğitim felsefesine uygunluk açısından özel bir öneme sahiptir. Bu program, öğretmen adaylarının şehir ve kasabalardaki yaşam koşullarından uzak ve doğal bir ortamda yetişmelerini amaçlayan bir yaklaşımı benimsemektedir. Kültür derslerinin yanı sıra tarım dersleri ve uygulamaları, sanat dersleri ve atölye çalışmalarına geniş bir yer vererek, enstitülerin kuruluş amacına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bu programın bir diğer dikkat çekici özelliği ise eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iş, beceri ve üretim odaklı bir anlayışla planlanması ve uygulamaya çalışmasıdır. Ayrıca, öğrencilere sınıf içinde ve dışında farklı alanlarda geniş bir yelpazede imkanlar sunulması, programın çok yönlü bir eğitim ortamı sağlama amacını desteklemektedir.

Köy Enstitüleri'nde kullanılan ikinci öğretim programı, enstitülerin eleştirilmesi ve yeni gelen üst düzey yöneticilerin yapmış olduğu önemli değişikliklerin sonucunda oluşturulan bir programdır. Bu

program, özellikle öğretmenlik bilgisine dayalı derslerin yanı sıra genel kültür, tarım ve sanat alanlarındaki derslerin amaç ve yöntemlerinde belirgin farklılıklar sunmaktadır. Ayrıca, 1947 Öğretim Programı, 1943 Öğretim Programı'nın bir uzantısı olarak kabul edilebilirken, Köy Enstitüleri'nde uygulanan üçüncü öğretim programı ise siyasi baskılar ve halkın tepkisini azaltma amacı gibi etkilerle şekillendirilmiştir. Bununla birlikte, bu dönemde enstitülerin öğretmen okullarıyla birleştirilmesi ve entegrasyonu süreci de gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, enstitülerdeki öğretmenlik eğitimi programları geleneksel eğitim anlayışına uygun hale getirilmiştir. Bu doğrultuda, genel kültür derslerinin bazı kısımları daha geleneksel bir yaklaşımla sunulmuş, tarım derslerinin ve uygulamaları azaltılmış, sanat dersleri tamamen kaldırılmış ve öğretim programına din bilgisi dersi eklenmiştir.

Enstitülerde gerçek hayata odaklanan eğitim programı uygulanırken, dikkate değer bir nokta, din kavramının 1951 yılına kadar eğitim programları içinde hiç yer almamasıdır. Bu durum, o dönemin yöneticilerinin hayatın dinle bağlantılı olmasının bir gereklilik olmadığı şeklindeki düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Ancak, bin üç yüz yıllık bir geçmişi olan dinin bu şekilde göz ardı edilmesi, büyük bir eksiklik olarak ele alınmalıdır. Köylülerden yüzyıllardır yoğun bir biçimde yaşadıkları dini tamamen unutmaları beklenmiş, doğru dini anlayışın kazandırılması konusunda da bir çalışma yapılmamıştır. Enstitülerde eğitim görenlerin hatıraları ve enstitülerde kullanılan ders kitaplarının detaylı bir şekilde incelenmesi sonucunda, dini bayramlarla ilgili herhangi bir içeriğinde bulunmadığı tespit edilmiştir. O dönemde yöneticiler tarafından tercüme edilen hadis ve tefsir kitapları dahi eğitim sürecinin bir parçası olmamıştır.

Bu dönemde din, Allah ile kul arasında bir olgu olarak kabul edilmiş ve dinin algısı, anlayışı ve uygulaması tamamen bireylerin kendi sorumluluğuna bırakılmıştır. Oysa tarih boyunca hiçbir dönemde bireyler, din anlayışlarını kendi başlarına yaşama ve örgütlenme becerisi gösterememişlerdir. Dini bilgilerin ve hizmetlerinin örgütlenmesi her zaman devletin gözetiminde ve devlet adamlarının kontrolünde yürütülmüştür. Din, toplumsal bilgi ve kültürün en güçlü bileşenlerinden biri olmasına rağmen enstitü sisteminde eğitimin bir parçası olmaması büyük bir handikap olarak değerlendirilmiştir. Bazı derslerde din bilgisi yerine kısmi olarak ahlâk eğitimi unsurlarının yer alması, toplumun dinin diğer önemli unsurlarını ve karmaşıklıklarını anlama ve içselleştirme fırsatını sınırlamıştır.

Günümüzde din eğitimi yaklaşımları, küresel toplumsal değişimler ve modern eğitim paradigmasının etkisi altında şekillenmekte ve gelişmeye devam etmektedir. Bu yaklaşımlar, dini öğretiyi sadece geleneksel doktrinlerin aktarımı olarak değil, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren, etik değerleri vurgulayan ve kültürel çeşitliliği anlamayı teşvik eden bir çerçevede ele almaktadır. Din eğitimi artık yalnızca teorik bilgiye odaklanmakla kalmayıp, günlük yaşamın pratik zorluklarına nasıl uygulanacağına dair yaklaşımları da içermektedir. Köy enstitüleri ise Türkiye'de 1940'ların ortalarında, kırsal bölgelerdeki eğitim ve tarım ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan eğitim kurumları olarak öne çıkmaktadır. Bu enstitüler, tarım, zanaat, bilim ve sanat alanlarını içeren geniş çaplı bir eğitim modeli sunma işlevini üstlenmiştir. Din eğitimi dersleri enstitülerin son döneminde yüzeysel bir yaklaşımla sunulmuş ve bu sunumlar genellikle sembolik bir nitelik taşımıştır.

Din eğitimi, enstitülerin temel amacının gölgesinde kalmış, yetersiz bir biçimde sunulmuştur. Araştırma çalışmamız sonucunda, müfredata dahil edilen Din Bilgisi dersinin eğitiminde, derinlemesine bir öğretimin gerçekleştirilmediği ve yüzeysel bir yaklaşımın tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilere sunulan din bilgisi eğitimi, ezberci bir yöntemle sınırlı kalmış ve bu durum, öğrencilerin din konusundaki anlayış seviyelerini geliştirememelerine neden olmuştur. İslam dininin temel prensipleri ve uygulamalarıyla ilgili teorik bilgiler sunulmuş olmakla birlikte, bu bilgilerin pratik hayatta nasıl uygulanması gerektiği ve dinî sorunlara nasıl çözümler bulunacağı gibi konulara yeterli vurgu yapılmamıştır.

Kaynakça

Abay, G. (2009). *Demokrat Parti Döneminde Türk Basınında Din* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Akagündüz, Ü. (2020). II. Meşrutiyet Yıllarında Köylü Eğitimi Üzerine Düşünceler. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 31, 49-78.
- Akandere, O., Yılmaz, N. Y. (2017). Köy Enstitülerine Alınacak Talebe Hakkında Maarif Vekâletince Yayınlanan 18 Ağustos 1941 Tarihli Genelge'nin Esasları ve Uygulanması. *Atatürk Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Akdoğan, E. M. (2016). *Köy Enstitülerinde Eğitim Anlayışı ve Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi Öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=k4iLsI6_CVVGWHqsXx8Wpg&no=mhXWI8yZTcFgEyihHit_9w
- Akyüz, Y. (1982). *Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1982'ye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Altaş, N. (2002). Türkiye'de Örgün Öğretimde Dinin Yeri (1924-1980 Arası Din Öğretimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 2(1).219-229.
- Altıntaş, E. (2017). Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(36). 233-237
- Altunya, N. (2010). *Köy Enstitüsü Sistemi*. Cumhuriyet Kitapları.
- Arslan, L. (2021). *Türk Siyasetinde Köy Enstitüleri Tartışmaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Avcı, C. (2019). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim ve Kültür Kurumları 1923-1938 Yılları Arası. *Kesit Akademi Dergisi*, 20, 1-10.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Bahadırhan, C. (2020). *Köy Enstitülerinde Uygulanan Eğitim Programlarının Çoklu Zeka Kuramı Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Başaran, M. (2010). *Özgürleşme Eylemi Köy Enstitüleri* (6. bs). Cumhuriyet Kitapları.
- Başgil, A. F. (1950). Çeyrek Asır Devam Eden Zulüm Devri. *Sebilürreşad Dergisi*, VI(85), 130-162.
- Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3),309-329.
- Burgaç, M. (2003). Köy Enstitülerinde Eğitim-Öğretim. *Atatürkçü Bakış Dergisi*, 2(4), 117-145.
- Cündioğlu, D. (1999). *Bir Siyasi Proje Olarak Türkçe İbadet I* (1. bs). Kitabevi Yayınları.
- Çelebi, N. ve Asan, T. (2016). Köy Enstitüleri'nde Uygulanan Demokratik Eğitim Çalışmaları ve Yetiştirilmek İstenen Birey Anlayışı. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (1. bs, ss. 126-139). Pagem Akademi.
- Çelebi, N. ve Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Yabancı Eğitim Uzmanlarının Eğitimdeki Etkileri (1923-1960). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4),198-218.
- Çoban, A. (2011). Öğretmen Yetiştirme Politikası Olarak Köy Enstitüleri Örneğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923/ 1960* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Pagem Akademi.
- Duman, D. (2015). 1950 Seçimleri Öncesinde Cumhuriyet Halk Partisi'nin Politik Bir Manevrası Olarak İmam Hatip Kursları. *Belgi Dergisi*, 10, 1343-1360

- Efendioğlu, A., Berkant, H. G., & Arslantaş, Ö. (2010). *John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi*. 51-63.
- Ergöncü, D. (2019). *Köy Enstitüleri Müfredatındaki Türkçe Dersleri Üzerine*. VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, İstanbul.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler*. Yelken Tepe Yayınları.
- Furat, A. Z. (2018). *"İslah mı? Yenilenme mi? 18. Yüzyıl Osmanlı Eğitiminde Dönüşüm* (A. H. Furat, N. K. Yorulmaz, O. S. Arı, Ed.; C. 1, ss. 243-272). Seçil Ofset Matbaacılık.
- Kapluhan, E. (2013). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26,172-194.
- Kara, İ. (2010). *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam* (4. bs). Dergâh Yayınları.
- Kirby, F. (2019). *Türkiye'de Köy Enstitüleri* (N. Berkes, Çev.; 8.baskı). Tarihçi Kitabevi.
- Köy Eğitim Kanunu, 3238 (1937).
https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc017/kanuntbmmc017/kanuntbmmc01703238.pdf
- Köy Enstitüleri Din Bilgisi Ders Saatleri*. (1951). Talim ve Terbiye Kurulu.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21165741_fihrist_1951.pdf
- Köy Enstitüleri Kanunu, 3803 13682 (1940). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>
- Küçük, A. (2009). AB Üyesi Bazı Ülkeler ile ABD ve Türkiye'de Din Eğitim ve Öğretiminin Hukukî Çerçevesi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 55, 61-91.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 789 (1926).
https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- MEB. (2022). 25/04/2022 tarih ve E-48506312 sayılı yazısının ekleri.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1953). 5.Millî Eğitim Şûrası Kararları.
https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/5_sura.pdf
- Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun, 819 (1926).
https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400819.pdf
- Özcan, Z. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Dini Hayat (1938-1950)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (2007). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Türk Tarih Kurumu.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256
- Şimşek, E. (2013). Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 49, 391-414.
- Tevhidi-i Tedrisat Kanunu, 430 (1924). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.430.pdf>

- Tonguç, İ. H. (1997). *Kitaplaşmamış Yazıları* (C. 1). Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Yıldız, N. ve Akandere, O. (2018). Köy Enstitülerinin İdeolojik Yapısı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 275-316.
- Yılmaz, P. (2019). *Milli Eğitim Şuralarında Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Alınan Kararlar ve Uygulamaya Yansımaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author %50, İkinci yazar/Second author %50.

2. Yazarlar arasında çıkar çatışması durumu: Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

Extended Abstract

Introduction

The Ottoman Empire underwent various political and social changes throughout its existence, and these transformations were evident in its educational system. While drawing influence from the educational paradigms of other Turkish states' histories, the Ottoman Empire eventually developed a distinctive educational framework over time (Ertürk, 1986: 11-14).

The Tanzimat period, a pivotal juncture for the Turkish education system, marked the initial effort to modernize educational institutions by placing them within a structured system. This modernization brought forth innovations across numerous aspects, ranging from the configuration of educational institutions to teaching methodologies, thereby positioning education as a key tool for state advancement (Furat, 2018: 266-267).

At the inception of the Republic, the educational system was aligned with the values of the newly established Republic of Turkey, adapting significantly as it carried over assumptions from the final era of the Ottoman Empire. During the Republic's early years, educational establishments in Turkey undertook the task of molding students in accordance with the state's official ideology (Bozaslan and Çokoğulları, 2015: 312).

Methodology

In this study, qualitative data analysis through document and content analysis was employed, focusing on the practical aspects and practices of changes in religious education rather than its ideological dimension. Document analysis is a scientific research technique that systematically employs various documents to collect, scrutinize, question, and analyze research data (Sak et al., 2021: 228). Content analysis seeks to derive objective, measurable, and verifiable insights by examining materials such as documents, texts, and articles. This methodology facilitates systematic data collection and meaningful outcomes (Metin and Ünal, 2022: 273).

1- Preparations for Village Institutes

Following the significant loss of its young and educated population during World War I, the Ottoman Empire initiated extensive educational efforts. After the War of Independence, the newly formed Turkish State concentrated on education (Arslan, 2021: 28). On July 15, 1921, the inaugural Education Congress convened, addressing topics such as educational duration, primary school curriculum enhancement, and revisions to secondary education curricula and courses (Öztürk, 2007: 61). On March 3, 1924, significant changes were made to education policies with the enactment of the Tevhidi-i Tedrisat Law by the Turkish Grand National Assembly, bringing various educational institutions including public schools, madrasas, minority and foreign schools under the jurisdiction of the Ministry of National Education (Tevhidi-i Tedrisat Kanunu, 1924: Art. 1).

İsmail Hakkı Tonguç, the appointed General Director of Primary Education, spearheaded the establishment of the Village Institute system. In the 1930s, village teacher training efforts aligned with diverse perspectives proposed by Turkish experts. In collaboration with the Ministry of Agriculture and the Ministry of National Education, the first teacher training course commenced in 1936 in the Çifteler district of Eskişehir (Burgaç, 2003: 126).

2- Formation of Village Institutes

Village Institutes were founded with the aim of enhancing productivity, particularly in unproductive areas, and serving as an inspiration for villagers. These institutes sought to ensure the continuous link between education and production by enrolling students from villages, also focusing on long-term objectives such as elevating villagers' awareness of their political, social, and other rights (Arslan, 2021: 78). In 1940, the Prime Ministry petitioned the Grand National Assembly of Turkey for the establishment of Village Institutes, which were launched in 1940 by the Ministry of National Education to train village teachers and other professionals (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940: Art. 1).

3- Curriculum at Village Institutes

Village Institutes aimed to equip students with diverse knowledge and skills through various course categories, grouped into three main clusters. Firstly, cultural courses encompassed a range of subjects like mathematics, physical education, chemistry, art, business, history, nature, school health, foreign languages, housekeeping, childcare, physics, pedagogical knowledge, geography, national sports, music, and Turkish. Secondly, specialized practices and subjects were taught, including industrial crop agriculture, fisheries, aquaculture, horticulture (vegetable and fruit cultivation, nursery, viticulture), zootechnics, beekeeping,

sericulture, agricultural arts, poultry knowledge, and field agriculture. Lastly, technical courses and hands-on training covered diverse skill domains such as village blacksmithing, village carpentry, village construction (brick, stone, lime, masonry, plastering, concrete), village crafts (for girls), knitting, sewing, mowing, weaving, embroidery, weaving, and agricultural arts (Akyüz, 1982: 340-343).

3.1. 1940 Curriculum and Challenges

The transition of Village Teacher Schools into Village Institutes brought forth challenges. Appropriate educational programs for these new institutions were yet to be developed, and the educators' ability to create these programs also contributed to the predicament. The absence of a distinct framework for the education program allowed each institute the freedom to design its curriculum, a situation persisting until 1943 (Akandere and Yılmaz, 2017: 11-13).

The 1940 curriculum of Village Institutes did not include Religious Studies, a subject closely aligned with the philosophy and objectives of these institutes. Village Institutes adopted an educational philosophy that prioritized secular education over religious education.

3.2. 1943 Curriculum and Challenges

The first documented program for Village Institutes was introduced in 1943, outlining weekly teaching and study hours for students. The program encompassed three primary subject clusters: culture, agriculture, and technical studies/lectures. It allocated time slots for each subject, with a span of five years for implementation. Cultural courses were allocated 114 weeks, agricultural courses and studies had 58 weeks, technical courses and studies spanned 58 weeks, and 30 weeks were dedicated to continuous holidays over the five-year period.

The 1943 program of Village Institutes did not include religious education. Instead, moral values were aimed to be imparted through other courses, as per the Moral Education Commission's report.

3.3. 1947 Curriculum and Challenges

Compared to the 1943 curriculum, the 1947 curriculum was more structured and less flexible. Regional course selection freedom was abolished, and agricultural courses were restructured to resemble the institutional nature of conventional schools. While economic principles and regional relevance played a more significant role in the 1943 curriculum, their influence waned in the 1947 curriculum. Seeking to shift from a work-centric educational philosophy, the emphasis shifted towards production-focused education, somewhat sidelining skill-based education (Çelebi and Asan, 2016: 131-132). The 1947 curriculum of Village Institutes continued to omit religious education. Nonetheless, moral values continued to be inculcated through various courses.

3.4. 1953 Curriculum and Challenges

The third program implemented in Village Institutes, covering both teacher schools and Village Institutes, amalgamated the educational goals and principles of both institutions, incorporating the types and subjects of courses taught in the final three grades. Course distribution schedules were aligned with the distinctive features of both institutions (Başaran, 2010: 37).

In 1953, the Board of Education and Instruction decreed to introduce one hour of religion classes in the 3rd and 4th grades of Village Institutes. The religious education curriculum encompassed the fundamental tenets of Islamic faith, worship, and ethics, while also addressing religious culture and teaching methodologies.

Conclusion and Assessment

A thorough examination of the Institute's programs uncovers notable distinctions among the three curricula. Among these, the 1943 curriculum holds particular importance due to its chronological precedence and harmony with foundational educational philosophy.

It's worth noting that the concept of religion was not incorporated into the curricula until 1951, whereas an education program centered on practical life was instated in the institutes. During this period, religion was perceived as a phenomenon between God and individuals, leaving the interpretation, understanding, and practice of religion to individuals' discretion. In the later phase of the institutes, religious education courses adopted a superficial approach, often relying on symbolic presentations.

The focus on religious education was overshadowed by the institutes' main objectives, leading to its insufficient presentation. The study reveals that the Religious Knowledge course in the curriculum lacked in-depth teaching, instead favoring rote learning. Consequently, students' comprehension of religion did not evolve significantly. While the curriculum touched upon theoretical principles and practices of Islam, practical application and problem-solving in religious contexts received inadequate emphasis.