

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKASI OLARAK KÖY ENSTİTÜLERİ ÖRNEĞİNİN İNCELENMESİ

Ahmet ÇOBAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi, MYO, İşletme Bölümü, Çankırı.

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türk Eğitim Tarihinde önemli bir yeri olan Köy Enstitülerinin, köye öğretmen yetiştirme yönünden değerlendirmektir. Çalışmada Köy Enstitülerini hazırlayan nedenler, bunların kuruluş amaçları, işleyişi ve bu kurumlardan yetişen öğretmenlerin ve öğrencilerin nitelikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve bu sistem içinde olan Köy Enstitülerinin yeri ve önemi incelenmiştir. Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi için Köy Enstitülerinin getirdiği yeni oluşumlar tarihsel gelişim açısından ele alınmıştır. Ayrıca yüksek öğretmen okullarının Türk eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi de belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan yöntem ise, konuyla ilgili yapılmış literatür taramasıdır. Çalışmanın sonunda ise elde edilen bulgular, Köy enstitüleri modelinin orijinal ilkelerine bağlı kalınmak şartıyla eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda günümüze ışık tuttuğu ve eğitim faaliyetlerinin yanında birçok faydaları da olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Köy Enstitüleri, Eğitim / Öğretim, Köy Öğretmenleri*

RURAL POLICY IN TEACHER TRAINING INSTITUTES AND HIGHE EDUCATION

Abstract

Purpose of this study is important in the village on the Turkish Education Institutes, the village was to evaluate in terms of teacher training. The reasons for the study of Rural Institutes, the purposes of their establishment, functioning and growing in these institutions focused on the qualifications of teachers and students. In addition, the first period of the Republic, the Turkish education system and study of this system were investigated in the place and importance of the Village Institutes. Turkish Village Institutes in the education system for the evaluation of the new formations are discussed in terms of historical development. The method used in this study, literature review on the subject made. At the end of the study findings, the original principles of the model village kalınmak provided education and training institutes should be about how well the present light tuttuğu and educational activities were also many benefits.

Keywords: *Village Institutions, Education / Training, Village Teachers.*

1. Giriş

Eğitim, insanoğlunun var olduğu günden itibaren üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Türk eğitim sisteminin bugünkü durumunu anlayabilmek için geçmiş eğitim sistemlerini ve eğitim kurumlarını anlayabilmek gerekmektedir. Çünkü her oluşum gibi eğitimde varlık bulurken kendinden önceki gelişmelerden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir. Diğer yandan Türk eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme konusunda zengin bir birikime sahiptir. Ülkemizde tarihsel süreç içinde çeşitli öğretmen yetiştirme modelleri denenmiş ve uygulanmıştır. 1940 – 1954 yılları arasında ilköğretime yaygın olarak iki kaynaktan öğretmen yetiştirilmiştir. Bunlar İlk öğretmen okulları ve köy enstitüleri modelleridir. Atatürk'ün önderliğinde kurulan Cumhuriyetle birlikte öğretmen yetiştirme konusunda daha gerçekçi yaklaşımların yaşama geçirilmesi için büyük bir çaba içerisinde girildiği görülmektedir.

Köy enstitüleri, köylüyü bilgilendirmek ve köylüye cumhuriyet aydınlanmasını ulaştıracak eğitimcileri yetiştirmek amacıyla kurulmuş kurumlardır. Üretime dönük, katılımcı, demokratik, öğrenci odaklı, dayanışmayı yücelten ve sanarla zenginleştirilmiş bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Sanat eğitimi; hem eğitimin hem de hayatın bir parçası olarak algılanmış ve bu bütünlüklü eğitim sistemi içerisinde güzel sanatlar eğitimi özel bir önem kazanmıştır. İş eğitimi temellerine oturtulmuş ilk güzel sanatlar okulu olan Bauhaus, Tonguç'un sanat eğitimine bakışını etkilemiş ve köy enstitülerindeki temel düşünce sistemine yansımıştır. Cumhuriyet döneminin üretime dönük ekonomik politikalarının yanı sıra Tonguç'un öncülüğünü yaptığı köy enstitüsü modeliyle köyün ve köylünün aydınlanması gerçekleştirilebilseydi, sanat kavramı bireyin ve toplumun yaşam alanında gerektiği ölçüde yer alabilseydi günümüzde yaşanan kültür erozyonu önemli ölçüde engellenebilirdi. Toplum olarak sanata bakış açımız bugünden çok farklı olabilirdi.

2. Genel Olarak Köy Enstitüleri Ve Öğretmen Yetiştirme Politikası

Öğretmenlik mesleğinin kutsallığını, Tanrı mesleği olduğunu söyleyerek ifade ederiz. Ülke yöneticileri de genellikle öğretmenliğin ulvi yönünü öne çıkarmayı tercih ederler, ancak sayıları çok olduğu için de maddi destek, yüksek maaş ihmal edilir. Atatürk bir yandan “öğretmenler yeni nesiller sizlerin eseri olacaktır” derken diğer yandan Cumhuriyeti gençlere emanet ettiğini söylemiştir. Yeni nesiller öğretmenlerin eseri olacaktır, zaten geçmiş nesiller ve günümüz kadroları da öğretmenlerin eseridir. Bu bilinçle tüm ülkeler öğretmen yetiştirmeye özellikle ayrı bir önem verirler (Şeren, 1982: 100). Ülkemizde özellikle Cumhuriyetin kuruluşundan sonra kırsal bölge ile köy ve küçük yerleşim yerlerine eğitim hizmetini ulaştırmak amacıyla, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere, 1940 yılında açılan **Köy Enstitüleri** dünyaya örnek olacak modellerin en önemlileridir. 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı KÖY ENSTİTÜLERİ Kanununun 16. Maddesi: “ Köy öğretmenlerinin tayin edilecekleri okulların binaları ve öğretmen evleri Maarif Vekilliğince verilecek planlara göre Köy Kanununa tevfikan, bölge ilk tedrisat müfettişi ile gezici başöğretmenin nezaretinde köy

ihtiyar heyetleri tarafından yaptırılır ve öğretmen tayin edilecek köylere keyfiyet üç yıl önce bildirilir. Köy bütçesinde de ona göre tedbirler alınır. Öğretmen işe başlamadan evvel okul binası ile öğretmen evi tamamen bitirilir. Köy okulları binalarının tami ve okulun daimi masrafları köy ihtiyar heyetlerince temin edilir.”

Diğer yandan iki yıl sonra 1942 yılında Ankara-Hasan-oğlan’da ülkedeki köy araştırmalarına merkez olmak üzere Köy Enstitüsü içinde “Yüksek Köy Enstitüsü” açılmıştır (Altunya, 2008: 83). Bu Enstitü maalesef açılışından beş yıl sonra Kasım 1947’de kapanmıştır. Diğer yandan 1946’dan sonra asıl Köy Enstitüleri ıslah edilmiş değil, bambaşka ve hatta orijinal fikre zıt prensiplere dayanan okullar haline sokulmuştur. 1954 yılında çıkarılan bir yasa ile Köy Enstitüleri, ilk öğretmen okulları ile birleştirilmesi hakkındaki kanunla tümden kapatılarak öğretim süreleri 6 yıla çıkarılmış ve ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Böylece şehir okullarına öğrenci yetiştiren, ortaokul üzerine 3 yıl öğretim süreli eski öğretmen okullarıyla aynı statüye getirilmişlerdir (Coşkun, 2007: 29). 1970 yılında bu okulların öğretim süresi 5+7 ve 5+3+4 olmak üzere 7 yıla çıkartılarak lise öğretim programı ve ayrıca öğretmenlik meslek dersleri verilmiştir. Köy Enstitüsü, ortaokullara öğretmen yetiştiren Yüksek Köy Enstitülerinin de kapanmasıyla yeniden oluşturulan 2-3 yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlanmıştır. 1978 yılından itibaren öğretim süreleri 4 yıla çıkarılan eğitim enstitüleri 1982 yılında 2547 sayılı yasa ile eğitim fakülteleri şeklinde üniversitelere bağlanmıştır. Aynı yasa ile başlangıçta öğretim süreleri 2 yıl olan eğitim yüksek okulları ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek üzere düzenlenmiştir (Arslan, 2004: 85).

1989 yılında bu yüksekokullarda öğretim süreleri 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılında bu okullarda eğitim fakültelerine dönüştürülmüş, 1998 yılına kadar asıl amaçlarından uzaklaşarak fen-edebiyat fakülteleriyle aynı konuma gelmişlerdir. Özellikle kırsal kesimdeki okulsuz, cahil köylerin kalkınması anlamında, köy enstitüleri özel bir yere sahiptir. Bu enstitülerin hedefi çok boyutlu bir olgu olup rejimin enstitülerden beklenmelerini eğitim sorununun çözümüne katkıda bulunmakla sınırlandırmak mümkün değildir (Gedikoğlu, 1949: 55). Bu okullarda yalnız öğretmen değil, tarım, inşaat, sağlık konularında köylülere önderlik yapacak liderler yetiştirilecekti. Köylerde tarımsal üretimi iyileştirme, artırma okulunu konutunu kendisi yaparak ulusal kalkınmaya katkıda bulunmaları; köyü ve köylüyü modernleştirmeleri; cumhuriyet rejimini ve ilkelere halka yayacak ve benimsetecek önderler yetiştirmeleri de beklenmiştir. Köye önder olacak, köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına öncülük edecek eğitici yetiştirme çalışmaları ancak 15 yıl sürmüştür. Köy Enstitüleri farklı bir eğitim anlayışı ile “iş içinde eğitim”i uygulamaya koyan, demokratik yapı ve işleyişe sahip, eşitlikçi bir deneyimi uygulamaktaydılar. Bunları yeni arayışlara yöneltmiştir. Köy Enstitüleri cumhuriyet hükümetinin eğitimi yurt çapında yayma girişimlerinden birisi, hatta en kapsamlı olanıdır. Ülke nüfusunun % 80 gibi bir kesiminin yaşadığı kırsal bölge ile köy ve küçük yerleşim yerlerine eğitim hizmetini ulaştırmak amacıyla, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere, 1940 yılında açılan **Köy Enstitüleri**” dünyaya örnek olacak modellerin en önemlileridir.

Bu okullarda öğrenciler cumhuriyet rejiminin modern, laik yurttaş anlayışına

uygun olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır. Enstitülerde öğrenciler devlet, millet, toplum gibi kolektif bütünler üzerine yapılan vurguya rağmen aydınlanma/modernleşme projesinin “nesne”si olmaktan çok “özne”si olacak şekilde yetiştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden köyü “canlandırması “ ve köylüyü “aydınlatması”, köye lider olması beklendiği göz önüne alındığında bu bir yanıyla zorunluluktur. Bir başka ifadeyle kendilerinden köy gerçeğini değiştirmesi beklenen öğrenciler entelektüel ve pratik faaliyetlerin iç içe geçtiği bir eğitim olarak tekrar köye gönderiliyorlardı. Öğrenciler eğitimleri sırasında Enstitü işlerinde ve işleyişinde sorumluluk ve yetki verilerek, kendi kendini idare edebilen ve kendi kendine yeten bireylere dönüştürülerek, köydeki zorlu yaşama hazırlanmaya çalışılmıştır. Tam bu noktada, eğitimin mevcut toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesinde oynadığı muhafazakâr rolün yanında “özgürleştirici” bir yönü de olduğunu hatırlamak gerekir. Cumhuriyet rejiminin ihtiyaçları doğrultusunda kurulmuş olan Köy Enstitüleri’nin rejimin beklentilerinin ötesine geçen ve zaman zaman bunlarla çelişen sonuçlar da üretmiştir. Klasik eğitim sisteminden farklı bir eğitim anlayışını yerleştirirken, demokratik bir yapı ve işleyiş içerisinde uygulamaya çalışarak, eğitimin “özgürlükçü“ potansiyelini harekete geçirmek istenmiştir. Bu ilkelelerin aydınlanma projesinin öznesi olacak, köy gerçeğini değiştirecek, köyü ve köylüyü modernleştirecek “liderler” yetiştirme amacına uygun düştüğü açıktır.

Buradaki pedagojik anlayışın öğrencilere sorumluluk ve yetki vermeyi, inisiyatif kullanmalarını sağlamayı, onlara kendine güven duygusunu aşılamayı hedeflemekte ve Enstitülerin işleyişinde söz sahibi olmalarını içermektedir. Enstitülerde hayal edilen bu yeni insan tipi, Tonguç’un kafasındaki toplum modelinden de bağımsız düşünülemez. Bu toplum modeli, “genel olarak halk-elit ve özelde halk-aydın ayrımının ortadan kalktığı, “halkın kendi kendini idare etmesi” ilkesine dayanan bir modeldir (Tonguç, 1947: 47). Köy Enstitüleri’nin “eşitlikçi” niteliği, her şeyden önce eğitim hizmetini nüfusun çoğunluğunu ve en yoksul kesimini oluşturan köylülere götürmesinden kaynaklanmaktadır. Enstitülere sadece köy çocuklarının alınmasıyla, kent ve kırsal arasındaki eşitsizliğin sınırlı ölçüde de olsa giderilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılması yönünde önemli bir adım atılmıştır. Buradaki pedagojik anlayış ise eğitimin yaşamdan kopuk olmaması gerektiğine işaret edilmekte, bu anlayış bilgiyi gündelik pratikler üzerine temellendirmekte herkes için ulaşılabilir kılıp entelektüellerin ayrıcalığı olmaktan çıkarmayı ve böylelikle aydın/halk ayrılığının sona ermesini hedeflemesi anlamında toplumsal eşitsizliklerin azaltılması ya da ortadan kaldırılması yönünde bir girişim olarak nitelendirilebilir (Koçer, 1974: 89).

Bu noktada, özellikle köy enstitülerindeki demokratik yapı ve işleyiş önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim bireyin kendini ve eleştirel bir bilinçle geliştirebilmesinin aracı olabilir. Bu da demokratik bir yapı ve işleyiş içerisinde mümkündür. Köy Enstitülerinde eşitlikçi bir unsur olan öğrenci ve öğretmenler arasındaki hiyerarşik yapının yokluğudur. Aralarında “iş” ve “ödev” esasına dayanan bir ilişki olup, öğrencilerin not veya cezayla korkutulmaması, verilen bilgileri ezberleyen “pasif” alıcılar olmayıp kendilerini tanımlayabilen, konuları ve olayları eleştirip sorgu-

layan kişiler olarak görülmesiyle özgürlükçü ve eşitlikçi bir eğitim söz konusudur. Tonguç daha sonra, 4 Aralık 1944 tarihinde okul müdürlerine yazdığı mektupta “kendi kendini idare etme” ilkesinin hayata geçirilmesini böylece idareyi tek kişinin hegemonyasından kurtarılmasıyla ilgili önerileri sıralar ve bunların okul yönetimi tarafından uygulanmasını ister. Öğrencilere hiçbir şekilde sözlü ve fiziksel şiddet uygulanmamasını, öğretmenlerin öğrencilerle aynı yemekhaneyi paylaşmalarını belirtir. Ayrıca öğrencilere her gün serbest okuma yaptırılarak onların okuma alışkanlıklarının kazandırılmasını da sağlamak şeklinde özetlenebilir. Tonguç’a göre amaç sorumlulukları paylaşmaktır. Enstitüleri “tek ve terör yaratan otoritenin idaresinden kurtarmaktır”. Söz konusu Enstitüler, “tek şahsa bağlı, o bulunduğu zaman işleyen, bulunmadığı zaman duran müesseseler” olmamalı, aksine “içinde yaşayanların ortak malları ve ortaklaşa idare ettikleri yıkılmaz kurumlar” haline getirilmelidir’ der. “Kendi kendini idare etme” ilkesinin uygulamaya konulmasında Enstitülerdeki işlerin çeşitliliğinin yanında öğrencilerin mezun olduktan sonra köylerde tek başına çalışıp karar almak durumunda olmasının da etkisi vardır. Bu durum, öğrencilerin çeşitli alanlarda çalışıp yaptıkları işlerde sorumlu ve yetkili kılınmasını gerektirmiştir.

Gedikoğlu’na göre söz konusu ilkenin uygulanması haklarının, ödev ve sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşlar yetiştirmek açısından önem arz etmektedir. Bir başka deyişle, demokrasinin temelinde yatan hak ve ödevler, kişiyi ve toplumu kendi kendini yönetir hale getirmeyi amaçlamaktadır (Gedikoğlu, 1971: 240). Köy Enstitüleri’ndeki demokratik yönetimin öğrencilerin kendi işlerini kendilerinin yapması, kendi kendilerini yönetmeleri ilkelerine dayandığını ve bunun demokrasiyle yönetilen toplumlarda çocukların “görev” “hak” ve “sorumluluk” duygusunu kazanabilmesinin en iyi yolu olduğunu belirtir (Öztürk, 1980: 90). Burada göz önünde bulundurulması gereken bir ilkede “kendi kendine yeterli” ilkesidir. Enstitülerde amaçlanan öğretmen ve öğrencileri “her iyi ve kötü şeyi kendi başına görebilecek” ve “her işi kendi kuvvetiyle başarabilecek duruma getirmek”tir (Tonguç, 1999: 92).

Yine Tonguç’a göre bu okullarda başkaları tarafından “empoze edilen” fikirler ve “ezbere verilmiş kararlar” a uyarak hareket eden değil, kendi kendine karar verip harekete geçebilen insanlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu durum, Köy Enstitüleri’nde teşkilatlanmanın, “yöneten” ve “yönetilen” ayırımının olduğu ve “taban”ın yukarıdan gelen yönetmelikler ve emirler doğrultusunda harekete geçirildiği klasik eğitim kurumlarından farklı olarak, “taban” a dayanmasından kaynaklanmaktadır (Gürer, 1980: 21-24). Yukarıda ele alınan ilkeler Enstitülerdeki işleyişe “demokratik” bir nitelik kazandırmaktadır. Bu “demokratik” işleyişin gerisinde yatan ilke ise “iş içinde eğitim” ilkesidir (Türkoğlu, 1980: 58). Bu aynı zamanda bilginin iş yaparken, üretirken, öğrenilmesini de içermektedir (Tekben, 1980: 35). Böylece bu okullardaki programların yarısı tarım ve teknik ders ve çalışmalarına, yarısı da kültür derslerine ayrılmıştır (Türkoğlu, 1980: 53). Ancak bütün bunlar, Enstitülerin rejimle herhangi bir çelişkiye düşmesizin yalnızca kendilerinden beklenenleri gerçekleştirdiği anlamına gelmemektedir (Öztürk, 1961: 55).

3. Yüksek Öğretmen Okulları

Lise öğretmeni yetiştirmek üzere Cumhuriyet öncesi İstanbul'da açılan ve 1924 yılında Yüksek Öğretmen Okulu adını alan tek okul zamanla işlevini önemli ölçüde kaybetmişti. 1959 Yılında yeni bir anlayışıyla Ankara'da öğretmen okuluna dayalı Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. Bu okula ilk öğretmen okulunun başarılı öğrencileri daha mezun olmadan başarılarına göre seçilerek hazırlık sınıfında lise mezunu yapılıyor, sonra da fen fakültelerinin fizik, kimya, biyoloji ve matematik bölümlerinde okuyorlardı. Ancak öğrenciler Yüksek Öğretmen okulunda yatılı okuduklarından üst düzeyde en seçkin eğitimcilerden öğretmenlik meslek dersleri de alarak hem üniversitenin ilgili bölümünden, hem de yüksek öğretmen okulundan mezun olarak liselelere öğretmen olarak atanıyorlardı. 2. yıldan itibaren öğrenciler Ankara Fen Fakültesine ek olarak ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi ve Ankara DTCF ilgili bölümlerinde de okumalarına imkân sağlandı. 4. yılda bu fakültelere Ankara Ziraat Fakültesi de eklendi.

Ziraat fakültesi mezunları ise Tarım öğretmeni olarak atandı. Okulun başarısı görüldükten sonra İstanbul'daki eski Yüksek Öğretmen Okulu da aynı yapıya dönüştürüldü. İzmir'de de 3. Yüksek Öğretmen Okulu aynı yapıda açıldı. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitiminde Köy Enstitülerinden sonra 2.devrim niteliğinde başarılı bir model oluşturan bu deneme iyi incelenmelidir. Başta Ankara Yüksek Öğretmen Okulu olmak üzere bu üç yüksek öğretmen okulunun başarısı kısa sürede görüldü. Günümüzde bu okulların mezunları Türk Milli Eğitiminde başarılı hizmetleriyle eğitim seviyesini sadece liselerde yükseltmişlerdir. Buna ek olarak günümüz fen, fen-edebiyat, eğitim ve hatta mühendislik fakültelerinin öğretim üyesini de karşılamışlardır. Bu fakültelerin seviyesini yükselttikleri gibi ülkemizdeki özel okullarla özel dershanelerin öğretmen ihtiyacını da bu okullar karşılamıştır.

Özellikle fen-edebiyat, eğitim ve bazı mühendislik fakültelerinin büyük atılım yapmalarına neden olan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu bu kaynaktan yetişmişlerdir. Bu okulları başarılı kılan yapılanmanın analizi, öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlara da ışık tutacaktır. Başarı nedenleri bilindiği halde politik güç oluşturmadığı ya da destek bulamadığı için 18 yıl gibi sürede durdurulan bu deneme yeniden tartışılmalıdır. Bu okul mezunlarının başarılarının sırrı çok açık ve basittir. Tüm ülke sathında yoksul halk kesiminden köy ve şehirlerde ilkokul veya ortaokul parasız yatılı okumak ve öğretmen olmak üzere milyonlarca öğrenci arasından giriş sınavını kazanarak öğretmen okullarına seçilerek giren öğrencilerin ilk öğretmen okullarındaki eğitimlerinde en başarılı olanlarından seçilenlere yine parasız yatılı yükseköğretim imkânı verilmesidir. Tüm öğrenimleri boyunca devletlerinin kendilerine sağladığı bu imkânlar sayesinde okuma imkânına kavuştuğunun bilinciyle eğitilen bu zeki fakir öğrenciler devlete olan borçlarını en iyi hizmet sunarak ödemek üzere programlanmışlardır.

Bunlar öğretmen olma bilincini küçük yaşta almışlardır. Bir Alman özdeyişi “ Bir kimse kendi eğitilmişliğinden daha çok eğitilemez” Bu öğrencilerde iyi eğitilebilmek için daha çok öğrenmek üzere eğitilmişlerdir. Öğretmen yetiştirme için önereceğimiz modellerde bu modelden yararlanmalıdır. Bu gün 8 yıla çıkarılan ilköğretim yakın-

da 11 yıla çıkacaktır. Bu nedenle 1974 yılına kadar 5 yıllık ilköğretim üzerine 5, 6 veya 7 yıllık bir orta öğretim sonucu öğretmen yetiştirme devrini tamamlamıştır. Diğer yandan bu günkü sistemde 3,5+1,5 ya da 4+1,5 yıl gibi, bunun 1,5 yılı meslek dersleriyle tezsiz yüksek lisans eğitiminden farklıdır. Bu son modelde öngörülen 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans süresi gereksiz bir öğrenim süresi uzatımından başka bir şey değildir. Sonradan motivasyon kazandırma ve üst düzeyde verilmesi gereken lisans üstü eğitimin böyle sıradan, basit içerikli mesleğe hazırlayan derslerle seviye düşmesini de önleyecektir. Aslında ilköğretim öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde 4 yıllık eğitimleri döneminde bu dersler birinci sınıftan itibaren verilebilir.

Fen- Edebiyat Fakültesi mezunları için 4+1,5 şeklinde öngörülen tezsiz yüksek lisanslı öğretmen eğitimi 1 yılda hazırlığı olan üniversitelerimizde 6,5 yıl süreli yükseköğretimi öngördüğü için gereksiz yere uzatmaktan ileri gitmez. 1,5 yıl içinde öngörülen mesleki derslerin ad ve içerikleri de bunların yüksek lisansla verilmesine gerek olmadığını gösteriyor 10 yıl gibi bir sürede ilköğretimdeki büyük açığı kapatmak için eğitim fakülteleri lisans mezunlarının doğrudan, yüksek lisans yapmadan tayini yeterli olur. Öğretmenlik deneyimi kazandıktan sonra bir yıl süreli maaşlı izinli olarak eğitim enstitülerinde başarılı öğretmenler yüksek lisans eğitimine başlayabilirler. Liseler için alan öğretmeni ise, prensip olarak Fen- Edebiyat fakültelerinden lisans derecesiyle mezun olmalıdırlar. Bunların kaynağı, ya öğretmen meslek liseleri mezunlarından giriş sınavında en başarılı olan ve öğretmen olmayı baştan tercih ederek burslu öğrenim gören, ya da bu alanlarda lisans öğrenimlerinin birinci yılını istenen not ortalamasıyla ve başarı ile mezun olanlar arasında bu amaçla verilen bursu kazananlar içerisinde seçilmiştir. Bu öğrenciler yaz aylarında yaz sömestrinde, birinci yıl sonundan itibaren belirlenen merkez ve üniversitelerde öğretmenlik formasyon derslerini alarak 4 yıllık lisans mezuniyetiyle aday öğretmen olarak atanmalıdır. Zamanla asli öğretmen ataması yapılan öğretmenlere bir yıl süreli tezsiz yüksek lisans imkânı verilebilir ve daha ileri bir formasyona kavuşturulabilir. Orta öğretimde alan öğretmenliği için diğer bir alternatif model de “Öğretmen Akademileri” olabilir. Fen-Edebiyat fakültelerine girişte öğretmenliği tercih eden, seçmeli derslerle bu alana yönelen başarılı mezunlar, aday öğretmen olarak alınır ve belli bir süre ile yatılı öğretmen akademilerinde tezsiz yüksek lisans yaparlar, başarılı olanların asaleti tasdik edilir (Asaf, 2005: 44).

Bu modelde asıl olan, sonradan zoraki yönelme yerine baştan öğretmen olmayı tercih etmek, psikolojik olarak öğretmen olmaya hazırlanmaktır. Üniversite doçent ve profesörlüğü de bir tür öğretmenlik olduğu halde bunlar için eğitim yüksek lisansı, ya da bu amaçla ders alma zorunluluğu aranmazken lise öğretmeni olmak için ön lisans düzeyinde verilmesi gereken derslerle dört yıllık lisans üzerine 1,5 yıl süreli zoraki öğretim süresini uzatmak zaman kaybından öteye önemli kazanım sağlamayacaktır. Bu gün ülkemizde öğretmenliğe gönül vermiş, nasıl öğretmen yetiştirileceğini çok iyi bilen binlerce eğitim gönüllüsü vardır. Bunların görüşlerinden yararlanılmazken, Yüksek Öğretim Kurulu öğretmenlikle ilgisi olmayan, sadece eğitim fakültesi dekanı olarak atadıklarından oluşan bir komisyonla öğretmen yetiştirme politikasını belirlemektedir. Köy enstitülerine de artık ihtiyaç kalmamıştır. Ancak özünde aynı kaynaktan imkânları sınırlı ailelerin çocuklarını alarak parasız yatılı okumalarına imkân ve-

ren her iki başarılı modelden öğretmen yetiştirmede mutlaka yararlanılmalıdır. Günümüzde artık özellikle TV, basın- yayın, bilgisayar, internet gibi çağdaş iletişim araçları ile yetişen çocukların karşısına çıkan öğretmen çok daha bilgili, eğitilmiş olmak zorundadır. Bu nedenle Yüksek Öğretim Kurulu tarafından geliştirilen öğretmen modeli şekil ve süre bakımından uygundur (Alakuş, 2005: 78).

Ancak kaynak ve eğitimin içeriği bakımından yüksek öğretmen modelinden yararlanılarak eksikliği giderilmelidir. Yeni model 1940 ile 1960'lerden günümüze kadar dünyada ve ülkemizde olan gelişmeler, değişim ve nüfus hareketleri ile yeni sınıf oluşumunu da dikkate almalıdır. Model küçük yaşta gönül verme, yani psikolojik hazırlık, geniş tabandan seçme gibi en önemli iki unsuru eskinin başarılı modellerinden almalıdır. Mevcut eğitim sistemimiz içerisinde düşünüldüğünde öğretmen kaynağı, ilköğretim sonucu parasız yatılı sınavı ile adı kalan “ öğretmen liselerinin” yeniden eski yapılarına dönüşmesiyle oluşan meslek liselerine dayanmalıdır. Bu yatılı öğretmen liselerini bitiren öğrenciler ek puanla ilköğretim öğretmeni yetiştirmek üzere yeniden düzenlenen eğitim fakültelerine ve alan öğretmeni olmak üzere Fen-Edebiyat fakültelerine geçeceklerdir. Bu fakültelerde meslek derslerini bugünkü Yüksek Öğretim Kurulu modelinde olduğu gibi üniversiteden sonra almayacak öğrenim süresi boyunca alacaklardır. Ayrıca ilköğretimde görev alacak sınıf öğretmeni fen-matematik, sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim fakültelerinin aynı bölümünde, 1.sınıftan itibaren eğitim formasyonu dersi de alarak yetiştirilmişlerdir. Önemli olan nokta, bu bölümlere yalnız öğretmen meslek liselerinden öğrenci kabul edilmelidir. Bu amaçla öğretmen yetiştirmek için lise üzerine 4 yıllık lisans eğitimi yeterlidir. Sonuç olarak Neo-Liberal politikalarla birlikte, kişisel gelişim ve insani zenginleşme açısından temel insan haklarından biri olan ve devlet eliyle düzenlenip devletin kaynaklarıyla finanse edilen bir hizmet olagelen eğitimin anlam, içerik ve sunumun da önemli değişimler olmaktadır.

Devletin herkes için temel bir hak olan eğitimi sunma zorunluluğu ortadan kaldırılarak eğitimin piyasaya bırakılmaya çalışılması dolayısıyla kişisel getirisinin toplumsal getirisinden fazla olduğu kabul edilerek eğitim ve öğrenmede nihai sorumluluk kişilere verilmektedir. Bireylerin ekonomik ve teknolojik değişim ve gelişimlere, “bilgi toplumu”na ayak uydurabilmesini sağlayacak bilgi ve beceri kazanması gerekliliğine işaret etmekte ve piyasaya yönelimli bir nitelik arz etmektedir. Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenmeyi neo-liberal politikaların bir uzantısı olarak nitelendirmek mümkündür. Eğitimin özgürlükçü potansiyelinin açığa çıkarılmasının yolu piyasa koşullarından kurtarılmasında ve alternatif eğitim modelleri uygulamaktan geçmektedir. 1930'lar Türkiye'sinin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere kurulmuş olan köy enstitüleri demokratik bir yapı ve işleyiş içerisinde öğrencilerin kendilerini geliştirmesini sağlamaya yönelik bir eğitim sunmanın yanında “eleştirel” bir bakış açısı geliştirmesini sağlamakta idi. Eğitimin “özgürleştirici” potansiyelini açığa çıkaran Köy Enstitüleri, yeni arayışlar için zengin bir miras olarak bize model sunmaktadır (Tekmen, 1962: 45).

4. Sonuç

Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim ve öğretime büyük önem verildiği görülmektedir. Konunun önemini kavrayan Cumhuriyet Hükümetlerinin soruna çözüm bulmak

için büyük bir çaba gösterdiği anlaşılmaktadır. Eğitimi toplumsal kalkınmanın önemli bir koşulu olarak gören yöneticiler öğretmen yetiştirmeyi ön planda tutma gereğine inanmışlardır. Atatürk bu gerçeği gören büyük bir devlet adamıdır. Konuşmalarının birçoğunda eğitimin ve öğretmenin önemini vurgulamıştır. Yeni kurulmuş Genç Türkiye'nin önemli sorunlarından biri de öğretmen sorunudur, Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmen yetiştiren kurumlar hem nicel hem de nitel açıdan gereksinmeyi karşılayacak kapasitede değildi. Bu yıllarda nüfusun büyük çoğunluğu köylerde yaşadığından, bu dönemdeki eğitimin köye yönelik olması kaçınılmaz görünmektedir. Bu dönemde görev yapan öğretmenlerin sayısal yetersizliğinin yanı sıra köy koşullarına göre yetiştirilmemiş olmaları sonucu uyum sorunlarıyla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Köy enstitülerinin kuramcısı ve kurucusu olan Tonguç, Batıyı taklit etmek yerine ülkenin ulusal, kültürel, ekonomik gereksinimleri doğrultusunda, sanatla eğitim ve üretim içindeki eğitim anlayışı ile yepyeni bir eğitim modelini hayata geçirmiştir. Köy enstitülerinde laik eğitim uygulanırken, bilim tek yol gösterici olarak kabul edilmiştir. Tonguç Atatürk'ün çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma hedefini içtenlikle benimsemiş bir eğitimcidir. Bu hedef için en önemli aracın eğitim olduğu kanısındadır. Sanatla, kültürle donatılmış, üretirken eğitilen, laikliği özümsemiş, demokrasi bilincini geliştirmiş öğretmenlerin köye ve köylüye sağlayacağı katkıların farkındadır. Bu okullar için bir anlamda esin kaynağından biri olan Almanya'da kurulan Bauhaus Okulu olmuştur. Bauhaus iş eğitimi temellerine oturtulmuş ilk güzel sanatlar okulu örneğidir. Bu özellikleriyle köy enstitülerine ve güzel sanatlar eğitimine önemli katkılar sağlamıştır. Köy Enstitülerinin kuruluş amacı köye uyum sağlayabilecek öğretmenleri ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmektir. Köylüyü benimseyecek ve onlara örnek olabilecek öğretmenler köyü yadırgamayacak öğretmenlerdir.

Bu nedenle, Köy Enstitülerine çalışkan ve zeki köy çocukları alınmıştır. Köyden alınan bu çocuklar köy gerçeğine göre yetiştirilmiş ve köyelerine gönderilmiştir. Köy Enstitülerinin genellikle şehir ve kasabaların dışında demiryoluna veya karayoluna yakın köy ve köylerin bitişiğinde kurulduğu görülmektedir. Ayrıca bu yerler seçilirken tarım işlerine elverişli olması ve 2-3 il için bölge merkezi olmasına dikkat edilmiştir. Bütün bunlar göz önünde tutulduğunda Köy Enstitülerinin Türkiye gerçeğine uygun kurumlar olduğu anlaşılmaktadır. Köy Enstitüleri köye öğretmen yetiştirmenin yanı sıra köyün gereksinme duyduğu diğer meslek erbabını da yetiştirmiştir. Köy Enstitülerinin 17 binin üzerinde öğretmen yetiştirdiği dikkate alındığında, öğretmen yetiştirme açısından başarılı olduğu söylenebilir.

Bu okullarda köylü çocukları ilk defa dünya klasikleriyle tanışmış, çok sesli müzik dinlemiş, otantik halk müziğini sağlıklı biçimde öğrenmiş, öğrencilerin tümü bir enstrüman çalma becerisi kazanmış, halk dansları yapmış, tiyatro oyunu yazmış ve oynamış, resimler yapıp Türkiye'nin pek çok yerinde sergiler açmış, el işi becerilerini geliştirerek yaratıcılığını ortaya çıkarmış; aynı zamanda köyün ve köylünün en temel ihtiyacı olan tarım bilgileriyle donatılmıştır. Sonra çok yönlü bir birikimle ve özellikle sanatçı duyarlılığıyla, yaratıcı bir ruhla dünya ile iletişimi kısıtlı olan köye, köylüye yaşamı öğretmeye, zorlukları paylaşmaya, çözüm üretmeye, kültür ve sanatla eği-

tim yapmaya, onu aydınlatmaya gitmişlerdir. Köy enstitüleri böylesine donanımlı, istekli, özverili bir eğitimi örneği yetiştirmiştir.

5. Kaynakça

1. Aktan M. Asaf. (2005). İnönü'nün Kitap Karşısındaki kıvancı. **Köy Enstitüleri Gerçeği**. Menekşe Nedim(Derleyen). İzmir: Aday Basım.
2. Alakuş, A. O. (2005). Çok Alanlı Sanat Eğitimi. **İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları**. Özsoy Vedat (Editör). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları 3.
3. Altunya, Niyazi. (1848–2008), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi İstanbul.
4. Altunya, Niyazi. (1999), “Eğitim Hakkı”, Gök, F.(der),75 yılda eğitim içinde, İstanbul: Tarih vakfi, 79-89.
5. Apaydın. T (1990), Köy Enstitüsü yılları.4.Basım, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
6. Arslan, Mehmet. (2004). *Çağdaşlaşma Bağlamında Köy Enstitülerinde Güzel Sanatlar Eğitiminin Yeri ve Önemi*. **Yeniden imece**. Sayı. 4., Ağustos İzmir.
7. Aydemir, Şevket Süreyya. (1932), iktisat Mücadelesinde Köy Muallimi, Ankara
8. Bozkurt, Birgül (2001), Öğretmen Cumhuriyet ve kurumları, Yüksek Lisans Tezi, Mersin
9. Coşkun, Hasan (2007), Eğitim Açısından Bir Çevre İncelemesi (Hasanoğlan-Elmadağ), Ankara.
10. Dewey, John. Türkiye Maarifi Hakkında Rapor (1924). İstanbul, Devlet Basımevi, 1939
11. Doğan, Mehmet (2005), Kağından İnternete (Pazar ören Köy Enstitüsü), Ankara.
12. Gedikoğlu, Ş. (1949). *Niçin Eğitim Kurulları, Köy Enstitüleri*. Ankara: İdeal Matbaası.
13. Gedikoğlu, Ş. (1971), Evreleri Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri, Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.
14. Güner, İ. S. (1980), “Köy Enstitüleri’nde Örgütlenme ve Demokratik Eğitim”, Eğitim mücadelesi, Köy Enstitüleri Özel Sayısı, 6: 20–24.
15. Kartekin, E. (1973). *Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi*. İstanbul: Sinan Yayınları.
16. Koçer, H. A. (1974). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
17. Özsoy, S. (2004) “Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak Köy Enstitüleri,” Eğitim Bilim Toplum, 7: 4–25, Sayfa 12 / 13, T.D: (1939–1954) Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.
18. Öztürk, İ. (1961). “Köy Enstitülerinin Verimi”, *Tonguç’a Kitap*. İstanbul: Ekin Basımevi.
19. Şeren, M. (1982). *Türkiye’de Köye Öğretmen Yetiştirme. Köy Enstitüleri Sistemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Eğitim Fakültesi.
20. Tekben, Şerif (1962), Neden Köy Enstitüleri? İstanbul, Türkiye Milli Gençlik Teşkilatı Yayını.
21. Tekben, Şerif. (1962). **Neden Köy Enstitüleri**. İstanbul: Gençlik Yayınları.
22. Tonguç, İ.H. (1946), İlk Öğretim Kavramı, İstanbul. Remzi Kitapevi.
23. Tonguç, İsmail Hakkı (1999), Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları(1936- 1946), Güldiken: Ankara.
24. Türkoğlu, P(1980), “ Öğretim Programları Yönünden Köy Enstitüleri”, Eğitim mücadelesi.