

Köy Öğretmen Okullarının Osmanlı'daki Kökleri

Can Abdullah GÜNAY*

Türkiye Cumhuriyeti Hazine ve Maliye Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Takvim-i Vekayi

ISSN: 2148-0087

Basım Tarihi: 30 Aralık 2019 / 4 Cemâziyelevvel 1441

Gönderi Tarihi: 13.07.2019, Kabul Tarihi:10.09.2019

Cilt: 7 No: 2 Sayfa: 1-22 (2019)

SLOI: <http://www.sloi.org/sloi-name-of-this-article>

*Sorumlu Yazar; E-mail: c.a.gunay@hotmail.com

Araştırma Makalesi

ÖZET Çalışmamız, Türkiye'deki köy öğretmen okullarının teorik ve pratik temellerini tarihsel sosyolojik temelde anlamayı ve açıklamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, çalışmada, Osmanlı Devleti'nde köy öğretmen okulları kurma düşüncesinin tarihsel arka planı, sosyolojik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Nitekim incelememiz sonucu, köy öğretmen okullarına ilişkin ilk düşüncelerin II. Meşrutiyet döneminde ortaya çıktığı ve bu düşüncelerin de XVIII. yüzyılın son çeyreğinde, uygulama temelli modern askerî okulların kurulması süreciyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, sürece ilişkin tarihsel sosyolojik incelememiz, köy koşullarına uyumlu öğretmen yetiştirme düşüncesinin ekonomik altyapı ile kültürel üstyapı arasındaki zorunlu ilişkilerin bir sonucu olduğunu da ortaya koymuştur. Nitekim üretime yönelik köy öğretmen okulları kurma düşüncesi, Osmanlı yöneticileri ve münevverleri tarafından sosyal ihtiyaçlarla ilişkilendirilmiştir. Çalışmamız sonucunda, köy öğretmen okullarının düşünsel ve pratik temellerinin Osmanlı Dönemi'nde atıldığı ve 1940'ta ortaya çıkan Köy Enstitüleri projesinin de kökleri XVIII. yüzyılın son çeyreğine kadar uzanan tarihsel sürecin bir ürünü olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Köy Öğretmen Okulu, Uygulamalı Eğitim, Osmanlı Devleti, Köy Enstitüleri, Cumhuriyet Dönemi.

Roots of Village Teacher Schools in Ottoman Empire

Can Abdullah GÜNAY*

Republic of Turkey, Ministry of Finance and Treasury, Ankara, Turkey

Takvim-i Vekayi

ISSN: 2148-0087

Published: 30 December 2019 / 4 Cemâziyelevvel 1441

Vol: 7 No: 2 Page: 1-22 (2019)

SLOI: <http://www.sloi.org/sloi-name-of-this-article>

*Correspondence; E-mail: c.a.gunay@hotmail.com

Research Article

ABSTRACT Our study aims to understand and explain the theoretical and practical foundations of the village teacher schools in Turkey on a historical sociological basis. In this context, the historical background of the idea of establishing village teacher schools in the Ottoman Empire was examined from a sociological perspective. As a result of our review, it was understood that the first thoughts about village teacher schools come out in the Second Constitutional Era and this period was associated with the process of establishing practice-based modern military schools in the last quarter of the century. In addition, our historical sociological analysis of the process reveals that the idea of teacher training in accordance with village conditions is the result of the necessary relations between economic infrastructure and cultural superstructure. As a matter of fact, the idea of establishing village teacher schools for production has been associated with social needs by the Ottoman administrators and clerks. As a result of our study, it is understood that the idea and practical foundations of village teacher schools were laid in the Ottoman period and the Village Institutes project, which emerged in 1940, was a product of the historical process extending to the last quarter of the 18th century.

Keywords: Village Teacher Schools, Practical Training, Ottoman Empire, Village Institutes, The Period of The Republic.

1. GİRİŞ

Çalışmamızda kullandığımız tarihsel sosyolojik bakış açısı, tarih ile sosyoloji arasındaki ortak bir girişimden ilham almaktadır. Nitekim bu iki disiplin, sosyal olguları anlamak ve açıklamak üzere bir arada kullanıldığında kuvvetli bir sinerji yaratmakta; dolayısıyla da tarih ve sosyoloji bilimlerinin tek başına ifade ettiğinden daha geniş bir yaklaşımı temsil edebilmektedir (Özdalga, 2016: 9). Bu bağlamda, araştırmamızda tarihsel sosyoloji yaklaşımını, köy okullarının Osmanlı'daki köklerini tespit etmek ve ortaya koymak için kullandık. Nitekim toplumsal ve tarihsel dönüşümlerle ilgilenen tarihsel sosyoloji yöntemi uzun bir tarihsel perspektiften olayları ele almaktadır (Özdalga, 2016: 11). Böylece biz de, yönteme bağlı kalarak çalışmamızda köy öğretmen okulları ve köy enstitülerinin tarihsel köklerini uzun bir zaman perspektifiyle inceledik.

Osmanlı Devleti'nde, XIX. yüzyıla değin, özellikle kırsal alanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin üretime yönelik yapılandırılmadığı ve bu yönüyle teknik bakımdan yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu durumun, üretici köy öğretmenliği olgusunun yeterince önemsenmemesi nedeniyle kırsaldaki ekonomik gelirlerin azalmasına yol açtığı düşünülebilir. Böylece, XIX. yüzyıl boyunca, köylerdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde görülen bu yetersizliğin ortadan kaldırılabilmesi için, birçok eğitimci ve bürokrat tarafından raporlar hazırlanmıştır. Yine, XX. yüzyılın başlarında, 1911 ile 1913 yıllarını içine alan süreçte, Üsküp'te Mustafa Şekip ve Sabri Cemil tarafından 14 sayı olarak çıkartılmış Yeni Mektep Dergisi'nde köy öğretmenliği konusu işlenmiştir (Şahin, 1994: 45; Bayındır ve Şentürk, 2016: 35). Bu dergide yer alan makalelerin büyük çoğunluğunu ise; eğitim politikası, öğretmenlik mesleği, öğretmen atamaları ile Avrupa ülkelerindeki eğitim gibi konular oluşturmuştur (Bayındır ve Şentürk, 2016: 35). Aynı süreçte, Ethem Nejat (1883-1921) ve öğretmen Ferid Bey tarafından çıkarılan Yeni Fikir dergisinde de tarım eğitimi konusu işlenmiştir (Şahin, 1994: 46-47). Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nde, hem bürokrasinin köy eğitim-öğretimine bakışının, hem de sivil yayıncılık faaliyetlerinin, XIX. yüzyıldan, XX. yüzyılın başlarına uzanan süreçte,

ekonomik altyapı ile yakın, zorunlu ve karşılıklı bir ilişkiyi ortaya koyduğu görülebilmektedir.

2. OSMANLI'DA KÖY ÖĞRETMEN OKULLARI DÜŞÜNCE VE PRATIĞİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

XVII. yüzyılın sonlarında Osmanlı ekonomik yapısında önemli bir değişim yaşandığını görüyoruz. Nitekim 1695 yılında çıkarılan bir fermanla, Osmanlı toprak ekonomisinde, mültezim sisteminden mâlikâne sistemine geçilmiştir. Böylece, mukataa sahiplerinin, yani belli bir süre toprağın tasarruf hakkını elinde bulundurmak için devlete belirlenmiş bir miktarda peşin ödeme yapan köy ileri gelenlerinin, ölünceye kadar vergi toplama hakkını elde ettikleri yeni bir ekonomik durum/altyapı değişikliği ortaya çıkmıştır (Aydoğdu, 2015: 19). Bu sürecin devamında, 1699 yılında imzalanan Karlofça Antlaşması'nda, Osmanlı'nın Batı bölgelerinde, Habsburg Hanedanlığı'na ticârî serbestlik tanıyan hükümlerin yer alması, Osmanlı Devleti'nin zayıflamış ekonomik yapısını güçlendirme ihtiyacı hissetmesine neden olmuştur (Karpat, 2014: 70-71).

XVIII. yüzyılın başlarında, taşra ekonomisinde malikâne sistemi ve savaşlarda toprak kayıpları ile antlaşmalarda verilen imtiyazlar, Osmanlı Devleti'ni güçsüz düşürmüştür. Üstelik 1702 yılında, mukataaların mâlikâne sahiplerine, verâset yoluyla erkek çocuğa da geçmesi şartıyla verilmesine karar verilmiştir. Bu durum, hazine adına, vergi toplama yetkilerini kullanan yerli ayanları mukataa bölgelerinin birer derebeyi/yerel hanedânı hâline getirmiştir (Akdağ, 1963: 51). Toprakta derebeyleşme; yani altyapının bozularak değişmesi, üst yapıyı da kendisine benzetmiştir. Böylece, üstyapıda da derebeyleşme görülmeye başlamıştır. Nitekim bu dönemde, Kıvılcımlı'nın Abdurrahman Şeref'in Tarih Devlet Osmani'sinden aktardığı gibi: "Sagar-ı zadeğâna (asilzâde yavrularına)" teşvik ve terqip (isteklendirme) için "rüesa" yani ilmî pâyeler bağışlanır olmuştur" (Kıvılcımlı, 2007: 583). Dolayısıyla bu

usulün, ilmiye tarikinin derebeyce kullanılışı anlamına geldiği düşünülebilir (Kıvılcımlı, 2007: 583).

Ekonomik yapı ile eğitim-öğretim sistemi, yani altyapı ile üstyapı birbiriyle ilişkili süreçlerdir. Nitekim XVIII. yüzyıldan itibaren, Osmanlı Bürokrasisi'nde, ekonomik yapıdaki gerilemenin eğitim-öğretim hayatını da olumsuz etkilemesi nedeniyle bu alanda modernleşme ihtiyacı ortaya konulmuştur. Bu durum, özellikle askerî eğitim alanında daha öncelikli bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Dolayısıyla 1727 yılında (Lâle Devri'nde) Üsküdar'da açılan ilk hendesehâne, disiplini kaybetmiş yeniçerilere alternatif bir askerî sınıf kurma ihtiyacının bir sonucu olmuştur. Ancak, bu okulun açılmasını Yeniçeriler hoş karşılamamışlar ve yaptıkları muhalefet sonucu okulun kapanmasına neden olmuşlardır (Avcıoğlu, 2013: 196). Görüldüğü gibi, Osmanlı Devleti'nde ekonomik-askerî-siyasî gerilemenin bir sonucu olarak ortaya çıkan modernleşme algısı, bürokrasi eliyle, yukarıdan aşağıya uygulanacak bir eğitim reformu modelini gündeme getirmiştir. Bu durum, Lâle Devri'nden itibaren askerî modernleşme çabaları ile eğitim kurumlarının modernleştirilmesi çabalarının birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen tarzda devam etmesine neden olmuştur. Böylece genel olarak eğitim sisteminde, özel olarak da bazı eğitim kurumlarının ıslahında ya da büyük ölçüde batılı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasında, kısa vadeli sorunların çözümüne odaklı pragmatik bir yaklaşımın tercih edildiği görülebilir. Bu durumun bir sonucu olarak, modernleşme süreci öncesi dönemde; Enderun Mektebi, medreseler ve sıbyan mektepleri dışında okul yokken, modernleşme süreci ile birlikte askerî alandaki yenileşmenin bir parçası olarak yeni eğitim kurumlarının açılması gündeme gelmiştir. Dolayısıyla, ilk olarak XVIII. yüzyılın son çeyreğinde, Mühendishâne-i Bahr-i Hümayûn ve Mühendishâne-i Berr-i Hümayûn gibi askerî mühendislik okulları başarıyla kurulmuş, ardından da Askerî Tıbbiye ve Harbiye açılmıştır. Bu sürecin devamında, yine askerî nitelikli rüşdiye düzeyinde okullar ve nihayet 1838'den itibaren yeni kurulan sivil bürokrasiye kadro yetiştirmek için sivil okullar açılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, Osmanlı modernleşmesi bir bakıma eğitim tarihimiz ile iç içe

geçmiş bir süreç olarak görülebilir (Özkan, 2016: 20; Soydan, Tüncel, 2013: 114; Alkan 2008: 9-10; Zabun, 2019: 115).

Osmanlı Devleti'nde köy öğretmen okulları düşüncesinin altyapısının, modern askerî ve sivil okulların kurulması ile hazırlandığı söylenebilir. Nitekim XVIII. yüzyılın son çeyreğinde, Osmanlı yöneticileri arasında, eğitim sisteminin kuramsal esaslar yanında uygulamalı/teknik esaslar da taşıması gerektiği düşüncesinin, mühendishânelerin açılmasıyla somut bir anlam kazandığı ve bu durumun da modern eğitim-öğretim algısını ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu algının, askerî öğretmenler yanında, çağdaş normlara uygun ders verecek sivil öğretmen yetiştirme ihtiyacını da beraberinde getirdiği söylenebilir. Nitekim sivil öğretmen yetiştirmek üzere, Tanzimat Dönemi'nde, İstanbul Çapa'da 16 Mart 1848'de Dârü'l-Muallimîn-i Rüşdi'nin (Ortaöğretmen Okulu) açılması ve daha sonra, 1858 yılında, kızlar için iptidaiye (ilkokul) ve rüştiye (ortaokul) mekteplerinin kurulması, bu durumun bir sonucu olarak görülebilir. Bununla birlikte, 1848'de kurulan şehir öğretmen okulları, daha çok şehirlere yarar sağlamış, bu okulları bitirenlere köyde görev verilse de çoğunluğu uyum sağlayamayıp şehre geri dönmek durumunda kalmıştır. Sıbyan Mektepleri'ne öğretmen yetiştiren Darülmualim-i Sıbyan (Erkek İlköğretmen Okulu) ise 1868 yılında açılmıştır (Türen, 2019: 14; Baykurt, 2018:1). Yine, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin bir sonucu olarak ilk ve ortaokullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bir kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul, 26 Nisan 1870'te, Dârü'l-Muallimât adıyla, İstanbul'da Sultanahmet semtinde bir konakta öğrenime başlamıştır (Özkan, 2016: 20). 1874 yılında ise öğretmen kalitesinin artırılması amacıyla Darülmualimin-i Kebir açılmıştır. Sıbyan (İlkokul), Rüştiye (Ortaokul) ve İdadi (Lise) şubelerinden oluşan bu okul, bugünkü eğitim fakültelerine benzetilebilir (Türen, 2019: 15-16). Darülmualimin-i Kebir, II. Abdülhamid Dönemi'nde, 1891 yılında isim değişikliği ile Darülmualimin-i Âliye adını almış ve öğrencilerin tüm masrafları, öğretmenliği teşvik etmek amacıyla devlet tarafından karşılanmıştır. Ayrıca bu okullarda, Cumhuriyet dönemine de miras kalacak olan mecburî hizmet şartı getirilmiştir. Bu okulları

takiben, 1913 yılında da Ana Muallim Mektebi (Ana Öğretmen Okulu) açılmıştır (Türen, 2019: 16; Abazoğlu vd., 2016: 145).

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra, Darülmüallimin-i Âliye'nin İptidaiye Şubesi, bağımsız bir okula dönüşerek Darülmüallimin-i İptidaiye adını almıştır. Bu okulun başına da Meşrutiyet döneminde yaptığı eğitim mücadelesi ile ön plana çıkan Mustafa Satı Bey (1880-1968) getirilmiştir. Satı Bey, öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel seviyelerini yükseltmek amacıyla bilimsel geziler düzenlenmesini bir gelenek haline getirmiş ve geniş bir kütüphane ile okul müzesi kurmuştur. Ancak 1910 yılında, bu okul, tekrar Darülmüallimin-i Âliye'nin çatısı altına alınmıştır. Darülmüallimin-i Âliye ise çeşitli süreçlerden sonra 1924'te Yüksek Muallim Mektebi'ne dönüşmüştür (Türen, 2019: 16-17).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde, köy eğitimini konu alan düşünsel etkinliklerin başladığı söylenebilir. Bu bağlamda, köy eğitimi ile ilgili düşüncelerin şekillenişinde ilk isim olarak Ahmet Tefvik gösterilebilir (Türen, 2019: 17). Aynı zamanda bir öğretmen olan Ahmet Tefvik'e göre, eğitim sistemi, ekonomik temellere uygun olarak kurulmalıdır. Bu bağlamda Tefvik, köylerde veya köy yakınlarında kurulacak çiftlik okulları içinde, uygulama temelli öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü öğretmen okullarının kurulmasını önermiştir. Böylece, tarımsal yöntemleri bilen "çiftçi öğretmenler ve öğretmen çiftçiler" yetişmiş olacaktır (Türen, 2019: 17). Osmanlı Devleti'nde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde düşünsel etkinliklerin yanında pratik çabaların da hayata geçirilmesini savunan münevverler arasında Satı Bey de önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim 1909 yılında, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu Müdürlüğü'ne getirilen Satı Bey tarafından kurulan uygulama okulu ile öğretmen adaylarının öğretmenliği yaşayarak idrak etmeleri sağlanabilmiştir. Böylece, bu okulu bitirenler, taşradaki öğretmen okullarında ve eğitim yöneticiliklerinde görevlendirilebilmişlerdir (Şahin,1994: 45-46). II. Meşrutiyet Dönemi'ne geldiğimizde ise 1869 tarihli Maarif-i Umumîye Nizamnâmesi'nin yürürlükte olduğunu görüyoruz. Dönemin hükümeti ise bu nizamnâme yerine kanunlaştırılması konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşılan Maarif-i Umumîye

Kanun Layihası'nı ele almıştır. Üç fasıl ve iki yüz yirmi maddeden ibaret olan layiha, eğitim ile ilgili bütün meseleleri bir bütün olarak değerlendirmiş ve öğretmen yetiştirme meselesi ile ilgili konulara da değinmiştir (Altın, 2011: 12). Bu noktada, Osmanlı Devleti'nin ilköğretim ile 31 Mart olayından sonra ilgilenmeye başladığını ve 4 Nisan 1909'da çıkarılan "Tahsil-i İbtidaiye Lâyiha-yı Kânûniyesi" ile bu konuda ilk ciddi adım atıldığını vurgulamalıyız. Bu sürecin devamında ise Emrullah Efendi'nin, Maarif-i Umumîye Kanunu gereğince, bir "Tedrisât-ı İbtidaiyye Lâyiha-yı Kânûniyesi (İlköğretim Kanunu)" hazırladığını ve 1910 yılında bu tasarıyı meclise gönderdiği görülmektedir. Ancak tasarı, meclisin maarif encümeninde bekletilmiş ve işleme alınmayarak bakanlığa iade edilmiştir. Emrullah Efendi'nin hazırladığı bu yasa tasarısı, Fransa İlköğretim Yasası'nın Türkçeye uyarlaması niteliğinde olmuştur. İlköğretimin parasızlığı ve zorunluluğu esasına dayanan bu tasarının en önemli noktalarından birisi, öğretmen yetiştirme sorununu ve öğretmenliği meslekî bir konu olarak ele alması olmuştur. Yasa tasarısı, ilkokul ders programlarının hangi esaslara dayanacağını da düzenlemiş ve ayrıntıları Meclis-i Maarif-i Kebîr'e bırakmıştır (Erkek, 2009:131). Görüldüğü üzere, bu dönemde, iki defa maarif nazırlığı yapmış olan Emrullah Efendi'nin düşünceleri ve eğitim uygulamaları, eğitim tarihimiz açısından oldukça önemli olmuştur. Biz konumuzla ilgisi bakımından, Erkek'in (2009: 131-133) bahsettiği Tahsil-i İbtidaiye Layiha-yı Kânûniyesi'nin (Sabah, 22 Mart 1909) köy okullarını ilgilendiren aşağıdaki maddelerine değineceğiz.

Birinci Madde: Tahsil-i ibtidai iki nevi mektepte icra olunur: Evvela köy mektepleri, saniyen mekâtib-i iptidaiye (İlk tahsil, iki tür okulda yürütülür: İlk olarak köy okulları, ikincil olarak da ilkokullar).

İkinci Madde: Tahsil-i ibtidai meccani ve işbu kanun mucibince mecburdur (İlk tahsil parasız ve bu kanun gereğince zorunludur).

Üçüncü Madde: Köy mektepleri, saniyen mekâtib-i ibtidaiye hizmeti tedriste bulundukça efrad-ı mezune-yi askeriyeden ma'dûdturlar. İşbu müsaade mekâtib-i hususiye muallimlerine şamil değildir (Köy okulları ve ilkokullarda ders

verildiği müddetçe askerlikten muaf olunur. Bu izin, özel okul öğretmenlerini kapsamaz).

Dördüncü Madde: Köy mektepleri ehl-i kuraya mübadi-i ulum-u diniyeyi ve bir miktar okuyup yazmayı ve muamelat-ı ruzmerreye lazım olacak kadar hesap yapmayı ve vatanı tanıttırarak malumat-ı mücmele-yi medeniyeyi ve icabat-ı sıhhiyeyi ve harekât-ı bedeniyeyi talim eder (Köy okulları, öğrencilere; dinî ilimlerin temellerini, bir miktar okuma yazmayı ve günlük işlere lazım olacak kadar hesap yapmayı, ülkeyi tanıttırarak özet bilgileri ve gerekli sağlık bilgileri ile beden eğitimini öğretirler).

Beşinci Madde: Köy mekteplerinin müddet-i tahsiliyesi üç senedir. Ve yedi yaşından on bir yaşına kadar şakird kabul olunur. Köy mektebinin küşadından itibaren üç sene zarfında sinleri hadd-i nizamiye tecavüz etmiş ve tahsilden mahrum kalmış olanlardan müracaat eden olur ise onlar da kabul edilir (Köy okullarının eğitim süresi üç yıldır. Ve yedi yaşından on bir yaşına kadar olan öğrenciler okula kabul edilir. Köy okulunun açılışından itibaren üç sene içinde kuralları çiğneyerek eğitim hakkı elinden alınmış olanlardan müracaat eden olursa onlar da okula alınırlar).

Altıncı Madde: Aynı cemaatten lâ-akall iki yüz nüfusa havi olan her karyede bir köy mektebi bulunacaktır. Bir köyde aynı cemaatten iki yüz nüfus bulunmazsa yarım saat mesafedeki köylerin yine o cemaatten olan nüfusları hesap edilerek mecmuu iki yüze baliğ olduğu takdirde bu köylerden vasıta tesadüf eden karyede o cemaate mahsus bir mektep tesis olunacaktır (Aynı topluluktan en azından iki yüz nüfusu olan köylerde bir köy okulu bulunacaktır. Bir köyde, aynı topluluktan iki yüz nüfus bulunmazsa, yarım saat uzaklıktaki köylerin yine o topluluktan olan nüfusları hesap edilerek toplamı iki yüze ulaşırsa, bu köylerin ortasına denk gelen köyde o topluluğa özgü bir okul kurulacaktır).

Yedinci Madde: Nüfusu iki yüzden aşağı olan ve yarım saat mesafede köy mektebi bulunmayan karyeler için kariyet? ve adet-i nüfus nazar-ı itibara alınarak iki ve üç köye münhasır olmak üzere birer seyyar muallim tayin

olunacaktır. Bu muallim münavebeten her köyde haftada iki gün veya mevkiin haline göre senede üç aydan noksan olmamak üzere icrayı tedrisat etmek üzere daire-yi tedrisi dâhilindeki köyleri dolaşacak ve bir mektep binası inşa olununcaya kadar köyce tahsis olunacak bir yerde icar-yı tedrisat edecektir (Nüfusu iki yüzden aşağı olan ve yarım saat mesafede köy okulu bulunmayan köyler için iki ve üç köyü kapsamak üzere, birer seyyar öğretmen tayin edilecektir. Bu öğretmen, nöbet yöntemiyle her köyde haftada iki gün veya duruma göre, senede üç aydan az olmamak üzere ders vermek için öğretim alanı içerisinde bulunan köyleri dolaşacak ve bir okul binası kurulana kadar köyce tahsis olunacak bir yerde, ders verecektir).

Sekizinci Madde: Seyyar aşair-i bulunan vilayata köy mektepleri programına tevfikân tedrisatta bulunmak ve aşayirle beraber dolaşmak üzere muallimler tayin olunacaktır (Seyyar aşiretleri bulunan vilayetlerde köy okulları programına uygun olarak ders vermek ve aşiretlerle beraber dolaşmak üzere öğretmenler tayin edilecektir).

Dokuzuncu Madde: Köy mektepleri arsası köylü tarafından tahsis ve irae-yi kereste, taş, kerpiç, kireç gibi levazım-ı inşaiye ve sıra ve rakam tahtası ve sair levazım-ı tesisiye ait oldukları vilayet maarif bütçesinden verilmek şartıyla maarif nezaretince ihtiyacat-ı mahalliyeye göre kabul olunacak umumi planlara tevfikân inşa ettirilecektir (Köy okulları; arsası köylü tarafından tahsis edilmek ve kereste, taş, kerpiç, kireç gibi inşaat malzemeleri, sıra ve rakam tahtası ve benzeri gereçler, ait oldukları vilayet eğitim bütçesinden verilmek şartıyla eğitim bakanlığınca yerel ihtiyaçlara göre kabul edilecek genel planlara uygun olarak inşâ ettirilecektir).

Onuncu Madde: Köy mektepleri darülmualimin-i ibtidai mezunlarından ve bunlardan bulunmadığı halde bu derecede malumata haiz olduğu mekâtib-i idadiye muallimlerinden mürekkep bir heyet-i mümeyyize huzurunda bil-ımtihan ispat-ı ehliyet ile ehliyetname alanlardan intihab ve tayin olunacaktır. Ve kendilerine köyce bir ikametgâh tahsis olunmak şartıyla meclis-i umumi-yi

vilayetin tasdiğine iktiran ettirmek suretiyle mahalli maarif komisyonunun takdirine göre yüz elliden iki yüz elli kuruşa kadar maaş verilecektir.

On Birinci Madde: Köy mekteplerinde şakird için lazım olan kitap, kalem vesaire maarif tahsisatından meccanen verilecek ve fakat mahrukat köylü tarafından tedarik olunacaktır.

Emrullah Efendi, görevi boyunca okulun en önemli unsurunun öğretmen kabul edildiği ve öğretmenliğin bir meslek olarak ele alındığı bir eğitim-öğretim anlayışını kurmaya çalışmıştır. Emrullah Efendi, o dönemde, taşra ilkokulları için 70.000 öğretmen ihtiyacı bulunduğunu ve bu ihtiyacı karşılayacak öğretmenlerin yetişmeleri için de dârümualliminlerde yeni düzenlemeler gerektiği düşüncesini ileri sürmüştür. Ona göre, darümualliminlerin hepsi yatılı (leylî) olmalıdır. Buradaki öğretmenleri ise Devlet yetiştirmeli ve istediği yere yollamalıdır: “...Benim bütün ümidim dârümualliminlerdedir. Muallimler köye gitmeli, köyü aydınlatmalıdırlar. Köyün de muallimi nâsıhı, velinimet olmalıdır. Biz böyle muallim istiyoruz” diyen Emrullah Efendi, köy eğitimine verdiği önemi göstermiştir. Emrullah Efendi, bu alanda yapılacak çalışmalara, iki defa yürüttüğü maarif nazırlığı dönemleri boyunca da bütün gücüyle devam etmiştir. Nitekim onun döneminde yeni dârümualliminler yaptırılmış, gündüzlü olanlar yatılıya çevrilmiştir. Ayrıca İstanbul'da yatılı bir Dârümuallimat kurulmuş, İstanbul Dârümuallimîn'e “Tatbikat Mektebi” yaptırılmıştır. Emrullah Efendi, bu süreçte kapatılmış olan Dârümuallimîn-i Rüşdîleri yeniden açtırmış, idadî öğretmenlerini yetiştirmek için de bir “Dârümuallimîn-i Aliye” kurmuştur. Emrullah Efendi: “...Çıktığı mektebe muallim olan efendilerle bir mektep idare olunamaz...” diyerek öğretmen yetiştirme politikasını ortaya koymuştur. Böylece eğitim-öğretimde yatılılık politikası başarıya ulaşmış, 1914 yılında ancak üç öğretmen okulu gündüzlü kalmıştır (Ergün, 1982: 29).

Osmanlı yöneticileri arasında, eğitim-öğretimi, ekonomik ilişkilerle temellendiren anlayışı temsil eden isimler arasında İsmail Mahir Efendi de bulunmaktadır. İsmail Mahir Efendi, II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Mebusan Meclisi'nde, 1 Temmuz 1914 tarihinde, eğitimi, ekonomik altyapı ile bağlantılı

olarak ele aldığı bir konuşma yapmıştır. Nitekim Mahir Efendi'nin bu konuşmasında sarf etmiş olduğu şu sözler, eğitim tarihimiz açısından oldukça önemli görünmektedir: "...Bendeniz teklif edeceğim surette hiçbir köyümüzü on sene içerisinde mektepsiz bırakmayacaksınız ve bunu da böyle yapmalısınız. Bendeniz diyorum ki aşağı yukarı yetmiş tane sancağımız var. Yahut memleketi yetmiş muntikai maarife (eğitim bölgesine) ayırınız. Bu sancakların çiftlik olan bir yerinde yahut arazi-i emiriyeden (kamusal topraklardan) bulunan mahallinde bir zükûra (erkeğe) ve bir inasa (kıza) mahsus gayet vasi leyli iptidai mektepleri (çok geniş yatılı ilkokullar) vücuda getiriniz. O sancakta kaç tane köy varsa hesaplıyorsunuz. Nerelerde okul yapacaksak oralardan bir kız çocuğu ve bir erkek çocuğu alıp okula koyarız. Doğal olarak kız okulunun birçok kuruluşu, düzenlemesi olacak: Dokumacılık, aşçılık, dikişçilik... Kadınların tarımdan yapabilecekleri tavukçuluk ve benzerleri gibi... Erkek okullarında da tamamıyla tarım işleri... Bunlara dört yıl ilköğretim gösterelim ki Türk çocukları son derece kavrayışlı olur. Üç yıl da ilköğretmen okulunun programını bunlara gösterelim. Toplam öğrenim yedi yıl eder. Bir yıl da eksiksiz uygulama görür; sekiz yıl oldu mu? Sekiz yıla kadar o köylüleri zorunlu tutarsınız; öğretmen evini ve okullarını o okulların küçük modeli biçiminde olmak üzere köylerinde yapsınlar..." (Meclis-i Mebusan Zâbit Ceridesi, Akt. Şahin, 1994: 46; Saydur, 2018: 264-265). İsmail Mahir Efendi, konuşmasında, ülkedeki yetmiş sancaktan her birinin çiftlik kurulabilecek bir yerinde, birer yatılı kız ve erkek ilkokulu açılmasını ve buralarda kız ve erkek çocuklarının dört yıllık ilköğretim okullarına devam etmesini önermiştir. Bu süreçte, öğrencilere, köyün sosyal ve ekonomik hayatıyla ilgili bütün bilgi ve becerilerin, teorik ve pratik olarak kazandırılması hedeflenecektir. Eğitimin üç yıllık ikinci aşamasında ise, ilk öğretmen okulları programı uygulanacak ve öğrenciler, bir yıl uygulama sonunda, köy öğretmeni olacaklardır. Diğer taraftan her köy, imkânlarıyla küçük bir çiftliği bulunan birer okul ve öğretmen evi yapmaya mecbur tutulacaktır. Bu model, okul açılması planlanan köylerden toplanacak birer erkek ve kız öğrencinin, eğitimlerini tamamlayıp öğretmen olduktan sonra, birbirleriyle evlendirilmesini ve ikişer lira

maaşla köylerine gönderilmesini de kapsamaktadır. Ayrıca, öğretmenler, okulun örnek çiftliğinde ürettikleri ürünlerin gelirini de alacaklarından, aldıkları maaşla rahatlıkla geçinebileceklerdir. Böylece, ülkede öğretmensiz ve okulsuz köy kalmayacaktır. Görüldüğü gibi bu model, pek çok açıdan köy enstitülerinin eğitim ve kalkınma amaçlarını kapsamaktadır (Türen, 2019: 17-18). İsmail Mahir Efendi'nin, yukarıda bahsettiğimiz meclis konuşmasının ilerleyen bölümlerinde, kız çocuklarının eğitimi ile ilgili sarf etmiş olduğu şu sözler, yapmış olduğu konuşmanın önemini daha da artırmaktadır: "...Bundan sonra kız okulları için iki üç dakika kadar dikkatinizi çekeceğim. Bu sorun ölüm kalım sorunudur. Eğer biz kızlarımızı okutmayacak olursak inanınız ki halkımızın yarısı hatta üçte ikisi yok demektir. Şimdiye kadar şaşılacak bir düşün doğmuş. Bilginize sunayım. Kadınların okumasını hoş görmeyenler pek çoktur. Önceki yıllarda kızlar iyi okutulmamış. Bir parça eğri büğrü yazı yazmış, biraz da yalan yanlış gazete okumuş. İşte o kadar... Oysa kadınların okuması böyle değil. Kadınlar tümüyle bir çocuk karnına düştüğü günden üniversiteye çıktığı güne kadar o çocuğun beden ve düşün eğitimini gözetecek. Ondan sonra evinin işlerini yapacak. Artık evin çamaşırından, dikiş ve biçkisinden ve benzerlerinden anlayacak. Yüksek bilginiz olduğu gibi kadınların yapabileceği tarım işleri; örneğin tavukçuluk, gülcülük, arıcılık, sütçülük vb. gibi. Bunların tamamını bilecek ve yapacak. Nitekim eski kocakarıların hepsi bunları yapmıştır. Eski kocakarılarından belki İstanbul'da da vardır. Bunların tezgâhları vardı. Oysa bunların hepsi bugün bırakılmıştır. Bundan dolayı da o kadınların hepsi sinir hastalığına tutulmuşlardır. O kadın bir hizmetçi tutuyor, kendisi kesinlikle elini suya sokmuyor. Oysa o dilimize çevirdiğimiz programlarda; bir soylu karısı, bir cumhurbaşkanı, bir imparator karısı, bu derslerin hepsini okuyor ve gerçekten yapıyor. Geçmişte bilim adamlarımız da böyleymiş. Böyle olmasaydı; bizim memleketimizin bir yanı Viyana, öbür yanı Hint denizlerine gitmezdi. Bunlar ancak o koca analar sayesinde. Eğer biz bunları hazırlarsak yurdumuzu kurtarmış oluruz. Bunun için bunları tümüyle hazırlayalım ve bu konuda epeyce özveri de gösterelim. Çünkü bunlar sözle olmaz..." (Saydur, 2018: 264-265).

Yukarıdaki sözlerden anlaşılacağı gibi, İsmail Mahir Efendi, kız çocuklarının eğitimine oldukça önem vermekte ve bu konuyu adeta bir ölüm-kalım meselesi olarak görmektedir. Ayrıca, Mahir Efendi'ye göre eğitim süreçleri, ekonomik ihtiyaçlara ve yaşamsal zorunluklara bağlı olarak örgütlenmeli ve yürütülmelidir. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinin merkezinde kadın yer almalıdır. Nitekim Mahir Efendi'ye göre bir kadın, topluma bir çocuk yetiştirmenin sorumluluğunu, bir anne olması dolayısıyla en çok taşıyan, bu sorumluluğun gereği olarak da, gelecek nesillerin başarılarını doğrudan ve en fazla etkileyen unsurdur. Böylece, Osmanlı Devleti'nde, Cumhuriyet sonrası hayata geçirilen köy enstitülerinin ekonomik hayatla doğrudan ilişkili olması amaçlanan eğitim programının düşünsel temellerinin en aşağı II. Meşrutiyet Dönemi'nde atıldığını görüyoruz.

Osmanlı Devleti'nde köy öğretmen okullarının hayata geçirilmesi girişimleri, bu örneklerle sınırlı değildir. Örneğin, kaymakam Osman Zeki Bey'in; gittiği köylere okul yaptırması, küçük köylerin çocukları için yatılı bölge okulu açması ve okullara tarla ayırması, köy eğitimine vermiş olduğu önemi göstermektedir (Şahin, 1994: 46). Bu süreçte, Manastır Öğretmen Okulu Müdürü Ethem Nejat (1883-1921) ve öğretmen Ferit'in çıkardıkları Yeni Fikir dergisinde tarım eğitimi konusunun işlendiğini de vurgulamak gerekir. Ethem Nejat'ın, köy eğitimi konusuna ne kadar önem verdiği, darülmualimler yoluyla köylerin gelişmesini amaçlayan bir öğretimden bahsettiği şu sözlerinden de anlaşılabilir: "...Darülmualiminlerden neşet edib köylere dağılan hâvaceler (hocalar), talebeleri mükemmel bir ziraat adamı olarak yetiştirecekleri gibi, köyün eski çiftçilerine nasihatler, konferanslar, sohbetler verecekler ve bir iki alâtin tecrübesini yaparak ve alâtin kolay, ucuz ve veresiye alınmak usûllerini göstererek az zaman zarfında usûl-ı cedidel ziraatın tamimine hizmet edeceklerdir. Şu hâlde yek nazarda anlaşılacak ki, bir köy hâcesi ziraat mualliminden pek mühim ve ziyade hizmet görebilecektir..." (Sebîlürreşâd Dergisi, Akt. Temizer ve Özkan, 2018: 22). Bu sözlerden anlaşıldığı üzere Ethem Nejat, öğretmen okullarından köylere giden hocaların, öğrencileri

mükemmel bir ziraat adamı olarak yetiştireceklerini ifade etmektedir. Ayrıca, köy öğretmenlerinin köyde yaşayan çiftçilere, üretime yönelik kuramsal ve pratik bilgi vermeleri gerektiğini savunmuştur. Nitekim Nejat, modern tarımda kullanılan aletlerin temin yöntemleri gibi kuramsal bilgilerin yanında bu aletlerin kullanımları gibi pratik konularda alınacak eğitimin, kısa süre içinde modern ziraat yönteminin/teknığının yaygınlaşmasına hizmet edeceğini düşünmüştür. Bu bağlamda o, ilköğretimin en önemli amaçları arasında, “köy yaşamını uygarlaştırmayı” saymış ve ilkokulların basit uzmanlık okulları olarak, yatılı okullar şeklinde yeniden düzenlenmesini savunmuştur. Nejat, okul ile yaşam arasında pratik bir bağ kurulması gerektiği konusunda şu ifadeleri kullanmaktadır: “...Senelerden beri biz mağlubiyet için bilerek bilmeyerek hazırlanmışız. Babalarımız dedelerimiz uyumuşlar, okuma diye medreselerin öldürücü ve karanlık köşelerine çekilmişler, hayat ile ilgisiz yaşamışlar. Mektepler açmışız, maksad açtık denilsin, sadece bir nümayiş, gösteriş... O açıdan mektepler yine taze hayat verememiş, insan yetiştirememişlerdir...” (Şahin, 1994: 46-47). Ethem Nejat’ın yukarıda anılan düşüncelerinin, “durağan medrese eğitim sistemine” doğrudan ve keskin bir eleştiri niteliğinde olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim konusundaki düşüncelerini somut hayata da yansıtmak isteyen Nejat, yatılı köy ilkokullarının öğrenim süresinin altı yıl olmasını önermiştir. Ayrıca, o, eğitim-öğretim faaliyetlerinde; Tarım, Beden Eğitimi, Müzik ve El İşleri gibi hareket gerektiren derslere önem verilmesini savunmuştur (Sarı ve Uz, 2017: 32). Biz buradan, Nejat’ın salt kuramsal bir eğitim-öğretim anlayışına karşı olduğunu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini, teori ile pratiğin üretim hayatı içerisindeki diyalektik birlikteliği bağlamında ele aldığı sonucuna varıyoruz. Ayrıca Ethem Nejat, Ali Canib ve Ömer Seyfettin öncülüğünde Selanik’te Genç Kalemler dergisinde başlatılan Yeni Lisan akımını benimsemiştir. Bu durum, Nejat’ın dilde sadeleşmeye önem verdiğini göstermektedir. Nitekim o, müdürlüğünü yaptığı Manastır Darülmuallimini’nden mezun ettiği elli muallimin iptidai ve köy mekteplerinde uyguladıkları tdrisi Yeni Lisan ile yaptıklarını, bu yeni tdrisâtın da Türk Milli

Edebiyatı'nı doğurduğunu, böylelikle Türklüğe ve millî kimliğimize büyük hizmetleri olduğunu belirtmiştir (Erkek, 2012: 63-65). Ayrıca; ulusal dilin eğitimde kullanılmasının talebe ve müderris arasında iletişim kalitesini artırarak eğitimin, (üretici eğitim modelinin) toplumsal tabanda yaygınlaşmasına hizmet edebileceği mütalaa edilebilir.

Bu dönemde, öğretmen okullarına ilişkin farklı zihinlerden benzer öneriler gelmesi, köy öğretmen okullarının Osmanlı aydınları arasında ortak telakkilerle ele alındığını göstermektedir. Bu durumu, 1911 ile 1913 yılları arasında Üsküb Dârümuallimîn Rüşdiyesi Heyet-i Talimiyesi tarafından yayımlanan Yeni Mektep Dergisi'nde yer alan yazılardan görmek mümkündür (Bayındır ve Şentürk, 2016: 35). Nitekim Ahmet Tevfik'in bu dergide yayınlanmış olan "Darümualliminler-Çiftlik Mektepleri" başlıklı yazısında; eğitimin ilerlemesinin ekonomik güce dayandığını, onun da temelinde ülkenin temel zenginlik kaynağı olan ziraî faaliyetler olduğunu söylemesi bu duruma bir başka örnek oluşturmaktadır. Tevfik, darümuallimînlerin köylerde veya köylerin civarında kurulan Çiftlik Mektepleri'nde açılmasını önermiştir (Sarı ve Uz, 2017: 32). Bu dönemde, yine bir Osmanlı aydını olan Prens Sabahattin'in derslerine dinleyici olarak katıldığı bir Fransız okulu olan Ecole des Roches hakkındaki izlenimlerinden yola çıkarak eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşüncelerini ortaya koyduğu görülmektedir. Nitekim Sabahattin, Ecole des Roches'un şehirden uzak bir köyde, ağaçlık ve çiçeklerle donanmış bir alanda olduğunu, öğrencilerin kışlaya benzeyen lise binaları yerine birbirinden bağımsız binalarda eğitim gördüklerini, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte bu alanda yaşadığını ve her öğrenciye burada yaşamanın gerektirdiği sorumlulukların yüklendiğini anlatmıştır (Zabun, 2019: 120). Bu çerçevede, ayrıca okulda yabancı dil olarak diğer Avrupa dillerinin öğretimine özel önem verildiğini, öğrencilerin tarımsal etkinliklerde bulduklarını, aynı zamanda güzel sanatlar ve marangozluk, demircilik gibi zanaatların da uygulamalı olarak öğretilerek öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlandığını belirtmiştir. Prens Sabahattin, bu okuldaki mezun olan öğrencilerin çok önemli konulara

geldiğini belirterek, bu modelin adem-i merkeziyet ve teşebbüs-i şahsi için güzel bir uygulama örneği olduğunu ortaya koymuştur. Sabahattin, ayrıca, bu okuldan esinlenerek öngördüğü ve planladığı eğitim programında kız çocuklarının önemini de vurgulamıştır. Nitekim ona göre, köylerde kadınlar da çalışmakta ancak teşebbüs-i şahsiden yoksun oldukları için sanatlarını ekincilikten ileri götürememektedir; dolayısıyla uygulamalı eğitime kız çocukları eriştiği zaman, bütün toplum gelişebilecektir (Zabun, 2019: 120-121). Prens Sabahattin örneğinden de görüyoruz ki; köydeki eğitimin ekonomik etkinliklerle ve zanaatlarla ilişkilendirilerek yürütülmesi gerektiği fikri, Cumhuriyet öncesi dönemde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bu düşünceler köye öğretmen yetiştirmeyi amaçlamamıştır. Ancak, köyde tarımsal faaliyetler ve zanaatların öğretilmesi gerektiği anlayışının, köy enstitüleri fikrinin tarihsel temelleri bakımından önem taşıdığı söylenebilir.

1916 yılına geldiğimizde ise M. Şemseddin Günaltay'ın, bölge okullarının açılmasını, ilkokulda tarım öğretimi olmasını önerdiği görülmektedir. Bunu Şemseddin Günaltay'ın şu ifadelerinden anlamamız mümkündür: "...Köylü çocuklarını köylerinde mesut yaşatacak, tüketici değil, üretici olacak şekilde yetiştirmeliyiz. Fakir bir köylü çocuğunu sultani mekteplerine sokarak, nazari birçok şeyler öğrettikten, kendisine, köyüne, köylü hayatına nefret ettirecek bir tahsil verdikten sonra dışarı atmak, hem onu mutsuz hem de memlekete ihtirası bol, serveti yok, faydasız, belki zararlı bir unsur yetiştirmektir. Köylü çocuklarını da hükümet kapısına göz dikecek, 3-4 kuruşluk bir maaş bulabilme için rast gelenin eteğini öpmeye mecbur edecek bir biçimde yetiştirirsek bu memleketin geleceğinden şimdiden ümidi keselim!... Maarif Nezareti ile beraber hepimiz âlim yetiştirmek nazariyesini bırakıp adam yetiştirmek esasını kabul etmeliyiz. Nazariyecî âlim yamaklarından memlekete hayır ve kurtuluş gelmez. Memleket sözcü değil, işçi; tüketici değil, üretici unsurlara muhtaçtır." Şemseddin Günaltay'ın köy okullarını savunduğu düşüncelerini, 1949-1950 yıllarında başbakan olarak görev yaptığı dönemde terk ettiği ve köy enstitülerinin kapatılması lehinde görüş sahibi olduğu bilinmektedir (Şahin,

1994: 47). Günaltay'ın eğitimin adam yetiştirme amacı taşıması gerektiği fikri, İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978)'nda da bulunmaktadır. Nitekim ona göre adam yetiştirmek, sosyal hayata henüz elverişli olmayan toyların, erginler tarafından hayata hazırlanması demektir. Bu anlayış, genel yön olarak siyasî, ahlakî açıdan ise sosyal kurumlarda görev yapabilecek yetkin bireyler yetiştirmeyi amaçlarken, özel yön olarak ise mühendislik, ressamlık gibi sosyal mesleklerde yetkin kişiler yetiştirmeyi kapsamaktadır (Zabun, 2019: 121). Baltacıoğlu, üretim ve yaratıcılığa dayalı bir eğitimi savunmuş, ülke için tarıma dayalı bir ilkokulun tarımsız bir öğretmen okulundan daha faydalı olacağını dile getirmiştir (Şahin ve Tokdemir, 2011: 857).

3. CUMHURİYET SONRASI KÖY ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Cumhuriyet'in ilânıyla birlikte, yeni Türk devletinin, eğitim-öğretim konusundaki çalışmalarına hız verdiği görülmektedir. Bu çalışmalar, doğal olarak Osmanlı eğitim-öğretim kurumlarının altyapısının yeniden inşâsı üzerinden yürütülmüştür. Nitekim 1923 yılında, Osmanlı döneminden yedisi kız on üçü erkek olmak üzere, yirmi ilk muallim mektebi devralınmıştır. Ancak artan nüfusla birlikte öğretmen açığının özellikle köylerde karşılanamaz hâle gelmesi nedeniyle, ilk olarak 22 Mart 1926 tarihinde "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" çıkartılmıştır. Daha sonra bu kanuna göre, köy muallim mektepleri inşâ edilmiştir (Özkan, 2016: 20). Cumhuriyet'in, köy muallim mekteplerini, toplumsal kalkınma ve ilerleme hedefi doğrultusunda, Osmanlı'daki temellerini yeniden inşâ ederek kurması, "yeniden kurmacı" eğitim felsefesi pratiğinin bir sonucu olarak ele alınabilir. Nitekim yeniden kurmacı eğitim felsefesine göre eğitim yeni bir toplumsal düzen (social order) kurmaya girişmelidir. Bu toplumsal değişme sürecinde de temel sorumluluk okullar, esas güç ise öğretmenlerde olmalıdır. Böylece, okul, yeni bir toplumsal gelişmeyi sağlayacak biçimde geleceği örgütlemelidir (Yıldırım, 2005).

Osmanlı Dönemi'nde Denizli'de açılmış bulunan Erkek Muallim Mektebi'nin, 1927 yılında Köy Muallim Mektebi'ne dönüştürülmesi, Kayseri'de Zincidere Köyü'nde de bir Köy Muallim Mektebi'nin açılması, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e köy öğretmen okulları kurma ve geliştirme geleneğinin önemli örneklerindedir. Ancak beş-altı yıllık bir denemeden sonra, 1933 ve 1934 yıllarında, bu okulların kapatılması yoluna gidilmiştir. Bu sürecin devamında, Maarif Nezareti, o yıllarda ortaya çıkan “köy öğretmeni ihtiyacı”nı karşılamak için pratik çözümlere başvurmuştur. Örneğin; 1936 yılında askerliğini onbaşı veya çavuş rütbesiyle yapan ve terhis olan köylü gençler, kısa süreli kurslardan geçirilerek “eğitmen” unvanıyla köy okullarında görevlendirilmişlerdir. Bu girişimden bir yıl sonra, 1937'de İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir Çifteler'de, Millî Eğitim ve Tarım Bakanlığı'nın ortak denetimi altında birer “Köy Öğretmen Okulu” açılmıştır. Bu okulların iki yılı ilkokul, üç yılı ise ortaokul kısmını kapsamıştır (Özkan, 2016: 21).

4. SONUÇ

Genel olarak, II. Meşrutiyet Dönemi'nin, üretimle doğrudan ilişki kurabilen, teorik bilginin yanı sıra pratik becerileri de gelişmiş bir öğretmen tipi yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Nitekim bu dönemde, sadece kuramsal bilgilerle donatılmış olarak öğrencisinin karşısına çıkan öğretmen tipinden, üretici yanı ağır basan öğretmen tipine geçmek amaçlanmıştır. Böylece, Osmanlı aydınları tarafından, ilk kez köylerin eğitim sorunu, eğitim politikalarının merkezine alınarak köye gidecek öğretmenin özel olarak yetiştirilmesi önerilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin tarım bilgisi ve iş becerisi gibi üretime yönelik yetenekler kazanması gerektiği fikrini ön plana çıkarmıştır.

Görüldüğü gibi; İsmail Hakkı Tonguç'un ve köy enstitülerinin fikir öncülerinin kimler olduğunu ve hangi görüşleri savunduğunu bilmemiz, köy öğretmen okulları teori ve pratiğinin tarihsel kökenlerini anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Nitekim II. Meşrutiyet yıllarında köye uygun öğretmen

yetiştirme dūřüncesi, Cumhuriyet Dönemi'nde köy enstitüleri projesi ile devam etmiştir. Böylece, Osmanlı Devleti'nde başlayan bu pratik, Cumhuriyet Dönemi'ne de intikal etmiştir. Bütün bu tarihsel süreç, köy enstitüleri fikrinin, temelleri Osmanlı'da atılan bir dizi kurumsallaşma çabasının ürünü olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Sonuç olarak, köye öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Köy Enstitüleri'nin, ekonomik altyapımızdaki kaçınılmaz ihtiyaçların sonucunda, temelleri yaklaşık yüz yıl önce Osmanlı'da atılmış ve Cumhuriyet'ten sonra da pratik sonuçları alınmaya başlamış bir eğitim modeli olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynaklar

- Abazoğlu İ. & Yıldırım O. & Yıldızhan Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemi'nde ğretmen Yetiştirme, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (International Journal Of Turkish Education Sciences)*, Sayı: 6, 145.
- Akdağ M. (1963). Osmanlı Tarihi'nde yanlık Düzeni Devri: 1730-1839, *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 51.
- Alkan M.Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12), 9-10.
- Avcıoğlu, D. (2013). *Osmanlı'nın Düzeni, Türklerin Tarihi: 6. Kitap* (Birinci Baskı), Yay. Haz. Doğan Yurdakul, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi, 196.
- Aydoğdu M. (2015). Ortaçağ Feodal Mülkiyet Anlayışı ve Osmanlı Hukukundaki Toprak Sisteminin Türk Hukukundaki Tarımsal İşletmelerin Mirasçılara zglenmesine Etkileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 19 (Dipnot: 106).
- Altın H. (2011). Osmanlı Son Dönemi'nde Muallim Okulları Dışındaki ğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi (Journal of Social Sciences)*, 1(1), 12.
- Bayındır C. (2014). *Yeni Mektep Dergisi'nin Transkripti ve Değerlendirilmesi*, Niğe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,
- Bayındır C. , şentürk C. (2016). Yeni Mektep Dergisinde Neşredilen Makaleler Işığında 20. Yüzyılın İlk eyreğinde Avrupa'da Eğitime Bakış, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30), 35.
- Baykurt F. (2018) *Unutulmaz Köy Enstitüleri*, (4. Baskı), İstanbul: Literatür Yayınları, 1.
- Erkek M.S. (2009). *II. Meşrutiyet Dönemi'nde Türk Eğitim Sistemi'ndeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*, Doktora Tezi, İzmir, 131-133.
- Erkek M.S. (2012). *Bir Meşrutiyet Aydını: Ethem Nejat, 1877-1921*, İstanbul: Kitap Yayınevi, 63-65.
- Karpat K.H. (2014). *Osmanlı Modernleşmesi: Toplum, Kuramsal Değişim ve Nüfus*, ev. Ceren Elitez, İstanbul: Timaş Yayınları, 70-71.
- Kıvılcımlı H. (2007). *Osmanlı Tarihi'nin Maddesi*, İstanbul: Sosyal İnsan Yayınları, 583.
- Özdalga E. (2016). *Tarihsel Sosyoloji*, Ankara: Doğu Batı Yayınları, 9; 11.
- zkan İ. (2016). Türk Eğitiminde ğretmen Okulları ve ğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (15), 20.
- Saydur M. (2018). *Köy Enstitülerinin Düşün Babası: İsmail Mahir Efendi* (1. Baskı), Ankara: Kaynak Yayınları, 264-266.
- şahin M. (1994). Türkiye'de Köye ğretmen Yetiştirme Model nerileri: Uygulamalar ve Değerlendirmeler (Tarihi Gelişim), *ağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 45-48.

Şahin M. & M. A. Tokdemir (2011). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 857.

Temizer A. & Özkan M.S. (2018). Köy Enstitülerini Sözlü Tarih ve Yazılı Tarih Üzerinden Anlamak (Kars Cılavuz Köy Enstitüsü), *Sözlü Tarih Dergisi (Journal Of Oral History)*, 1(1), 22.

Türen A.Ö. (2019). *Köy Enstitüleri Dosyası*, (13. Baskı), İstanbul: Destek Yayınları, 17-18.

Sarı M. & Uz E. (2017). Cumhuriyet Dönemi'nde Köy Eğitim Kurşları, *Turkish History Education Journal*, 6 (1), 32.

Yıldırım Ö. (2005). Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism). 5 Mayıs 2019 tarihinde http://www.felsefe.gen.tr/egitim_felsefesi/yeniden_kurmacilik_reconstructionism_nedir_ne_demektir.asp adresinden erişildi.

Zabun, B. (2019). Türkiye'de Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi, M. Ç. Özdemir ve A. S. Arslangilay (Ed.), *Eğitim Sosyolojisi* içinde (115-134). (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık, 115;121.